



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**A Área de Projecto do 12º. Ano e a Biblioteca Escolar
num contexto de mudança**

Maria Teresa Castanheira e Silva

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

Orientadora:
Doutora Glória Bastos

Lisboa, Setembro de 2009

Índice

Resumo	6
Abstract	7
Agradecimentos	8
Introdução	10
Parte I – Enquadramento teórico	17
1. Problemáticas vividas pela Escola	18
1.1. Escola e formação de professores.....	18
1.2. O currículo, a organização da Escola, as metodologias de ensino, a avaliação e o sentido do saber	23
1.3. A Escola e a resistência à mudança	32
1.4. A Escola, o “igualitarismo”, a “cultura do não reconhecimento”, o isolamento e o evitar de conflitos	34
2. A Escola como organização aprendente	36
2.1. Do impulso conservador à real capacidade de mudança	36
3. A Biblioteca Escolar e o seu coordenador em tempos de mudança	40
3.1. Potencialidades e limitações	40
3.2. Perspectivas sobre a mudança	43
3.3. Atribuir sentido à informação	45
3.4. O papel de “facilitador da mudança” do coordenador da Biblioteca Escolar	48
3.5. A mudança de paradigma e o papel de mediador do coordenador da Biblioteca Escolar	50
3.6. A Biblioteca Escolar e a prática bem informada	55
4. A Área de Projecto num contexto de mudança	60
4.1. A especificidade da Área de Projecto do 12.º Ano e o paradigma construtivista.....	64

Parte II – Estudo Empírico	69
5. Apresentação do estudo	70
5.1. Contexto da pesquisa	71
5.2. Objecto da pesquisa e sua breve caracterização.....	74
5.3. Perguntas de investigação	75
5.4. Opções metodológicas	77
5.4.1. A investigação qualitativa	77
5.4.2. A observação participante	82
6. Apresentação e análise dos dados recolhidos	85
6.1. Questionários iniciais	85
6.1.1. Aos professores	85
6.1.2. Aos alunos	88
6.1.3. Análise comparativa: conclusões parciais.....	91
6.2. Intervenções	92
6.2.1. Primeira intervenção: turma de Ciências e Tecnologias 12.º A	93
6.2.2. Segunda intervenção: turma de Ciências e Tecnologias 12.º B	97
6.2.3. Terceira intervenção: a mesma turma de Ciências e Tecnologias 12.B..	100
6.2.4. Quarta intervenção: turma de Ciências económicas e sociais 12.º G	101
6.2.5. Quinta intervenção: turma de Línguas e Literaturas 12.º H	104
6.3. Actividades inter-turmas	107
6.3.1. Descrição e resultados.....	107
6.4. Intervenções oferecidas pela coordenadora da Biblioteca Escolar	109
6.4.1. Primeira problemática constatada e intervenção	109
6.4.2. Segunda problemática constatada e intervenção	111
6.5. Ajudas solicitadas pelos alunos	113
6.6. Conclusões parciais	116
7. Observação de aulas e análise de diversos contextos de ensino e da aprendizagem.....	118
7.1. Do distanciamento à proximidade e ao conhecimento mútuo	119
7.2. Do tradicional ao natural e espontâneo.....	121
7.3. Os problemas da avaliação em Área de Projecto do 12.º ano	123
7.4. Os alunos e professores do 12.º ano de Área de Projecto e a Tecnologia	127

7.5. Da ausência de espírito crítico à produção crítica	129
8. Conclusões parciais	131
9. Questionários finais	134
9.1. Questionário aos professores	135
9.2. Questionário aos alunos	138
9.3. Análise comparativa: conclusões parciais	141
9.4. Relatório comparativo entre os resultados dos questionários iniciais e finais: conclusões parciais.....	142
9.4.1. Professores	142
9.4.2. Alunos	143
10. Reflexões sobre um percurso	143
Conclusões	154
Bibliografia	159
Anexos	168
Anexo A: Matriz e questionário a professores a leccionar Área de Projecto do 12.º ano.....	169
Anexo B: Matriz e questionário a alunos a frequentar Área de Projecto do 12.º ano	172
Anexo C: Actas das reuniões de Área de Projecto do 12.º ano	175
Anexo D: 1.ª intervenção solicitada	184
Anexo E: 2.ª intervenção solicitada	194
Anexo F: 3.ª intervenção solicitada	197
Anexo G: 4.ª intervenção solicitada	198
Anexo H: Convite a nós endereçado para o desfile do dia de 23 de Maio	201
Anexo I: 5.ª intervenção solicitada	202
Anexo J: Tema de Área de Projecto apresentado à professora e aos alunos do 7.º G	206
Anexo K: Logótipo da Biblioteca feito por um aluno de Artes Visuais do 12.º F	208
Anexo L: Grelha de observação das aulas	209
Anexo M: Matriz e questionário final aos professores.....	210
Anexo N: Matriz e questionário final aos alunos	213

Anexo O: Classificações finais em Área de Projecto do 12.º ano.....	216
Anexo P: Plano Anual de Actividades da BE 2008/2009	218
Anexo Q: Certificado de Formação – Plataforma Moodle	229

Resumo

O presente estudo incide sobre a colaboração entre a Biblioteca Escolar e a Área de Projecto do 12.º ano num contexto de mudança. Esta última é aqui vista não apenas numa vertente societal, mas também no que esta área curricular não disciplinar contém de intrinsecamente inovador.

Analisa-se, no enquadramento teórico, aspectos referentes à cultura das escolas, sobretudo no que diz respeito às resistências relativamente à mudança, e as características inerentes à Área de Projecto do 12.º ano, tendo em conta as suas especificidades no conjunto do currículo deste ano terminal.

Na parte de estudo empírico, optou-se por uma investigação qualitativa, alicerçada fundamentalmente na observação de aulas da Área de Projecto, de três turmas do 12.º ano. Utilizámos como instrumentos de recolha de dados, para além da observação, o questionário, notas de campo e um diário. Pretendeu-se, a partir de um contexto e situação concretos, fazer um levantamento de problemas e procurar soluções, orientadoras de práticas futuras.

O coordenador da Biblioteca Escolar terá uma função privilegiada, constituindo-se como uma espécie de ponte entre professores, programas e alunos, e construindo conjuntamente actividades com sentido, quer para uns quer para outros. Em relação à Área de Projecto do 12.º ano, esta relaciona-se, de facto, com a mudança, pois desenvolve-se em termos de pedagogia de projecto, a qual subverte por completo as funções tradicionais de professores e de alunos. É uma área de importância fulcral na preparação dos alunos para um mundo em rápida transformação, sendo de lamentar que se encontre apenas no final do Ensino Secundário.

Abstract

The present study focuses on the collaboration between the School Library and the Project Area of grade 12th in a context of change. The latter is seen here, not only in a societal aspect but also in the area of non-disciplinary curriculum subjects, as being inherently innovative.

In the theoretical framework, we have studied the culture of schools, especially relating to the resistance to change and the characteristics inherent in the Project Area of the 12th grade, keeping in mind its specificities as well as its subjects.

In the empirical study, we have chosen to do qualitative research and observation of classes in three class forms of the 12th grade Project Area. As instruments for data collection, in addition to observation, we used a questionnaire, field notes and daily logs. We intended to survey the problems and seek out guided solutions for future practice. The coordinator of the School Library will have a privileged role by becoming a kind of bridge between teachers, students and programs, and by building meaningful joint activities, for all of them.

The Project Area of the 12th grade relates to change, developing in terms of project pedagogies, which completely subverts the traditional roles of teachers and students. It is an area of key importance in preparing students for a world of quick change. As such, it is a pity that it is only made possible at the end of secondary education.

Agradecimentos

Agradecemos, em primeiro lugar, aos professores e alunos com os quais trabalhamos ao longo de um ano lectivo inteiro, em particular às docentes que autorizaram a nossa presença nas suas aulas e que connosco partilharam angústias e alegrias.

Os nossos agradecimentos vão também para o Departamento de Informática da nossa escola, cujos elementos foram incansáveis no que à resolução dos numerosos problemas de natureza informática existentes na Biblioteca Escolar diz respeito, e à disponibilidade que sempre demonstraram para fornecer informações aos alunos e a nós própria, desbloqueando impasses.

O Presidente do Conselho Executivo tornou possível o presente estudo, autorizando um horário por nós proposto, a fim de viabilizar a observação de aulas. Por isso, lhe estamos profundamente agradecidas.

Agradecemos, por fim, mas não em último lugar, à Professora Glória Bastos, que, durante a parte curricular do mestrado, nos aguçou o sentido crítico sobre a realidade escolar, condição indispensável para a nossa própria mudança, assim como sobre a possibilidade de enveredar por “caminhos menos percorridos”. Incentivou-nos ainda a desenvolver o presente estudo, fornecendo-nos orientações preciosas.

Road not taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that, the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost

INTRODUÇÃO

A investigação para o presente trabalho de mestrado teve início numa conjuntura inicialmente adversa. A criação da categoria de professor titular, da qual passámos a fazer parte, criou uma crispação entre o corpo docente, que se manifestava, entre outros aspectos, por uma rejeição de tudo aquilo que se parecesse com “lições” dadas pelos professores titulares. Alguns destes, por seu lado, sentindo a hostilidade, procuravam ter a maior discrição e cautela, convencidos da natureza conjuntural, e portanto passageira, do ambiente.

Houve pela nossa parte, por isso, uma opção, conscientemente tomada, no sentido de observar, registar e esperar por momentos mais oportunos para, eventualmente, intervir. Foi uma boa opção, sem a qual não teria sido possível assistir às aulas de três turmas de Área de Projecto do 12.º ano, cujos professores não eram titulares, o que, à partida, não se afigurava positivo, tendo em conta que poderia ser causador de um eventual mal-estar.

Se, de facto, o ambiente foi melhorando, os rumores, que começaram logo a surgir no início do ano lectivo, sobre a avaliação dos professores – e que acabaram por se concretizar em documentos oficiais – deram origem a duas posições opostas por parte dos docentes. Uma foi no sentido de uma rejeição, pura e simples, daquele modelo de avaliação, e que se traduziu numa mobilização para a luta; a outra foi no sentido de uma tentativa de compreensão e aceitação das diversas fichas de avaliação, as quais continham inúmeras inovações. O carácter inovador da avaliação despertou a curiosidade e o interesse de vários professores que se propuseram iniciar um processo de autoformação, trocando leituras, fazendo reuniões formais e informais e inflectindo procedimentos em função de determinados itens da avaliação. A sensação de haver um vento de mudança e de que, provavelmente, nada ia ficar na mesma foi generalizada, o que não deixava de ser estimulante, após anos consecutivos de “ritualizações”, através das quais se eliminava a inovação logo à nascença.

Ficou, porém, a descoberto o quanto desconhecíamos, em diversas vertentes, acerca de como era difícil pensar a realidade, por falta de instrumentos e de tranquilidade para o fazer. Houve um grupo que não esmoreceu e cujos elementos, independentemente do que se passava à sua volta, continuaram a tentar perceber o valor

da mudança e a investir na própria mudança interior, o que passou, num primeiro momento, pela consciencialização das resistências pessoais, descritas nas leituras que se iam fazendo. Deste modo, a conjuntura passou a ser-nos bastante favorável, porque foi possível uma percepção colectiva dos pontos extremamente problemáticos da Escola, da resolução dos quais depende, em grande parte, a sua sobrevivência.

Fazer um investimento na mudança e na autoformação passou a absorver o tempo todo e, a determinada altura, questionámo-nos sobre se não seria tempo de parar e de voltar ao presente trabalho de investigação. Contudo, ter-nos-íamos afastado, de facto, do tema da dissertação? Tudo o que se estava a passar não tinha algo a ver com a investigação a que nos tínhamos proposto?

Entretanto, chega à Escola o modelo de auto-avaliação das Bibliotecas Escolares (2008), onde se refere, a determinada altura:

A avaliação realizada vai articular-se, em cada domínio/subdomínio, com os perfis de desempenho que caracterizam o que se espera da BE, face à área analisada. Note-se que, na maioria dos casos, esse desempenho não depende da acção isolada da própria BE, estando envolvidos outros actores, como o Conselho Executivo e os professores de sala de aula, *pelo que a avaliação da BE acaba de facto, por envolver e implicar toda a Escola* (p. 6; realçado nosso).

A Biblioteca Escolar está, pois, implicada em tudo o que se passa na Escola: não é um mundo à parte. Todos os problemas, estruturais ou conjunturais, têm repercussões neste espaço, marcando as suas limitações ou possibilidades. Ter uma consciência muito clara da complexidade da situação presente passou a fazer todo o sentido; das limitações de todos nós, professores, também – assim como do que é preciso fazer, com alguma urgência, nas Escolas. No artigo *Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians* (1997:5) é dito, a determinada altura, que um dos atributos do “Teacher-Librarian” deve ser o de ver “the big picture”: “he sees the library and its information service as part of the bigger process of making informed decisions. *Anticipates trends* and proactively realigns library and information services to take advantages of them” (realçado nosso). Ver “the big picture” passa também por ter consciência das encruzilhadas na qual a Escola se encontra e dar o nosso modesto contributo no sentido de serem feitas as melhores escolhas.

Assim, pareceu-nos que a consciencialização das situações críticas da Escola, efectuada em grupo, está perfeitamente relacionada com esta investigação e deve ser objecto de uma parte deste trabalho, uma vez que nos parece claro que da resolução desses problemas depende o futuro da BE. Para além disso, nós próprias, como professora e como responsável pela BE, vivemos os mesmos problemas. Afigura-se-nos fundamental que os tenhamos equacionado, pensado em toda a sua complexidade e que não fiquemos presas a eles, uma vez que, na realidade, para todos eles há soluções, as quais acabarão por abrir o seu caminho, mais cedo ou mais tarde.

A nosso ver, o profundo mal-estar que se vive nas escolas (e que é muito anterior à conjuntura actual) não se pode arrastar indefinidamente. Há uma consciência de que certas respostas e certos caminhos até aqui percorridos para tentar resolver os problemas não se revelam eficazes. É preciso percorrer outros, mas tal só é possível com uma formação adequada, através da qual seja possível uma renovação de mentalidades que viabilize o derrubar de mitos e de formas de pensar que se encontram muito enraizadas nas escolas. Por mais paradoxal que possa parecer, a formação (ou a sua ausência, ou a formação orientada em sentidos estéreis) talvez seja um dos maiores obstáculos à mudança nas escolas.

A relação entre a Biblioteca Escolar e a sala de aula é um tema do maior interesse e bastante estudado, no plano internacional, sobretudo nos países anglófonos. Em Portugal, a situação entre o que é desejável e aquilo que se pratica vai um enorme fosso, não obstante o longo e assinalável caminho que se tem percorrido em termos de alteração de toda a filosofia que subjaz à existência de Bibliotecas Escolares, sobretudo relativamente às que se encontram na Rede de Bibliotecas Escolares.

A Rede de Bibliotecas Escolares tem sido o organismo responsável pelas grandes alterações operadas nestes espaços, não só em termos físicos, como em termos de fornecer a devida formação aos seus coordenadores. Contudo, não se pode dissociar a Biblioteca Escolar da forma como o trabalho escolar se encontra organizado e do paradigma tradicional ainda largamente predominante nas nossas escolas, para o qual aquele espaço é praticamente dispensável. Se é um facto que estes factores não impossibilitam um trabalho colaborativo entre a Biblioteca Escolar e a sala de aula constituem, todavia, fortes obstáculos.

As teorias construtivistas de aprendizagem, de há muito conhecidas, não tiveram repercussões na maneira de trabalhar nas nossas escolas. Sabe-se que a trilogia “professor/alunos/sala de aula”, com as respectivas funções de professor e de aluno a ela subjacente, resultam no insucesso de grande parte dos alunos e encontra-se largamente desajustada às necessidades da sociedade, em vertiginosa mudança. Paradoxalmente, os professores continuam a “dar aulas”, aos alunos exige-se a memorização de conteúdos do manual, enquanto a sociedade da informação requer a formação de indivíduos com capacidades para aprender a aprender, com espírito crítico e com capacidades para uma aprendizagem ao longo da vida.

Dir-se-ia, então, que “mudança” deveria ser a palavra a associar, imperativamente, à escola. As razões pelas quais esta associação não existe, em grande parte das nossas escolas, passou a ser objecto da primeira parte do nosso estudo, cujo interesse se foi acentuando à medida que as resistências à mudança se instalaram, nas escolas, num crescendo, atingindo o seu ponto máximo durante o ano lectivo em que o presente estudo foi realizado. A escola como organização aprendente por excelência, uma vez que lida com o ensino e a aprendizagem, assim como uma questionação sobre que papéis deverão ser os de um coordenador da Biblioteca Escolar, em tempos de mudança, também suscitaram o nosso interesse, tanto mais que a aprendizagem significativa (em perda acelerada no trabalho escolar tradicional), quer para alunos quer para professores, é uma realidade. O corpo de conhecimentos que entretanto íamos adquirindo reflectiu-se, inevitavelmente e de forma positiva, na forma como foi levado a cabo o estudo empírico. Tratou-se de uma prática sustentada por conhecimentos teóricos indispensáveis, sobre nós e sobre os nossos pares como profissionais, fazendo todos parte de uma “cultura de escola” extremamente conservadora. Perceber em que aspectos se reflecte esse conservadorismo é importante apenas na medida em que só conhecendo-os bem, podem ser ultrapassados.

O apego às práticas conservadoras poderia ser eventualmente alterado através de uma formação que investisse na mudança. Porém, é nossa experiência que a formação que tem sido oferecida ao corpo docente não investe na alteração da prática concreta dentro da sala de aula. Procedemos, por isso, a uma reflexão sobre a formação de professores, sobre o que tem sido e o que deveria ser.

Nesta conjuntura de mudança, interessou-nos muito em particular a questão de saber como se encontrava a decorrer a leccionação da Área de Projecto no 12.º ano, tendo em conta que, por um lado, tem a ela associada a “mudança” e que, por outro lado, a Biblioteca Escolar em que exercemos a nossa actividade parece não ter conseguido dar respostas às ajudas solicitadas a este espaço, no primeiro ano lectivo em que esta área passou a fazer parte do currículo do 12.º ano (2006/2007). Não tendo conseguido dar resposta a diversos pedidos de ajuda por parte de alunos e professores do 12.º ano, a Biblioteca Escolar parecia também não estar preparada para a mudança.

Na impossibilidade de percebermos, através do diálogo, em que aspectos concretos tinha havido lacunas, propusemo-nos percebê-las no terreno, junto de professores e de alunos. Esta situação emergiu, pois, como o ponto de partida essencial para o presente estudo, que se constituiu como uma tentativa de construção e consolidação de um percurso simultaneamente reflexivo e prático. Tentando dar corpo a esse propósito, estabelecemos para o nosso estudo quatro questões de investigação, as quais procuraremos clarificar, dentro do possível, ao longo dos vários capítulos do presente trabalho:

1. Que mudanças e que constrangimentos são vividos nas escolas, face à necessidade de mudança?
2. Como é encarado o papel da biblioteca escolar e do seu coordenador no actual contexto de mudança?
3. Como se está a processar a implementação da Área de Projecto no 12.º ano?
4. Qual o papel que a Biblioteca Escolar pode e deve desempenhar no contexto da Área de Projecto?

Na estrutura que seguimos, abordamos, na Primeira Parte, várias temáticas que contextualizam a nossa posterior actuação no Estudo Empírico. Nesta parte referimo-nos a tópicos como a formação de professores, as características específicas da cultura de escola, o papel do coordenador da Biblioteca Escolar num contexto de mudança e as perspectivas sobre a mudança. Dela consta ainda uma reflexão sobre a Área de Projecto: seus antecedentes, leccionação no 3º. Ciclo e especificidade intrínseca no 12.º ano.

A Segunda Parte apresenta, de forma descritiva e analítica, o percurso desenvolvido por nós, a partir da Biblioteca Escolar, em articulação com os professores e alunos de Área de Projecto do 12.º ano. Durante o ano lectivo 2007/2008 assistimos a várias aulas de Área de Projecto, de três turmas do 12.º ano. Procurou-se responder às ajudas que foram solicitadas, com o intuito de se poder assim estabelecer no futuro, eventualmente, uma colaboração mais estreita entre a Biblioteca Escolar e professores e alunos de Área de Projecto do 12.º ano. A ideia era que o exemplo vivido pudesse talvez servir de modelo à colaboração com outras áreas disciplinares.

Nas Conclusões, destacamos as repercussões que o enquadramento teórico teve, por um lado, no trabalho empírico e, por outro lado, na estruturação de actividades futuras da Biblioteca Escolar.

PARTE I - Enquadramento teórico

1. Problemáticas vividas pela Escola

1.1. Escola e formação de professores

Em *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação* (2006:142), Manuela Esteves chama a atenção para o facto de a investigação científica, no nosso país, não se ter debruçado com atenção sobre a formação dos professores. Sublinha ainda o facto de haver muitas incompreensões, na sociedade portuguesa, acerca da natureza e do alcance do conhecimento científico produzido pelas Ciências da Educação, às quais se pedem “receitas ou prescrições infalíveis para a acção prática”. E continua:

Não as encontrando porque elas não existem (nem podem existir) desvalorizam o conhecimento científico produzido, independentemente do mérito que possa ter, e acusam os seus produtores de se refugiarem numa linguagem hermética, o “eduquês”, que presumem ser o lugar da vacuidade das ideias. Sugerem então percursos de acção “simples” e “claros”, fundados apenas nas suas particulares crenças sobre as causas dos males que afligem a educação em Portugal. Certamente se sabe ainda pouco sobre educação e formação, mas sabe-se o suficiente para saber que o “senso comum” (mesmo se for “bom senso”) não chega, nem a resolução dos problemas se compadece com a vitória de “bons pensadores” da educação sobre os “maus cientistas” da mesma.

A autora realça ainda, no que à formação de professores diz respeito, a diversidade dos modelos estruturais, relativamente à variável duração, “diversidade que se tem mantido e a que só talvez agora a normalização induzida pelo Processo de Bolonha vá pôr fim” (p. 154). Apresenta a proposta de Schön, que vai no sentido do “*reflective praticum*”, “como modo de superação da aprendizagem tradicional no local de trabalho, superação que teria como condição a ajuda aos futuros professores para que reflectissem sobre situações para as quais não existem respostas definitivas” (p. 168).

A propósito do modelo de formação “centrado na análise”, Esteves tece uma série de reflexões que vão ao encontro daquilo que nos parece ser uma formação eficaz, uma vez que se poderia traduzir numa inflexão das práticas. O professor aprende a analisar as situações, “a tomar alguma distância em relação a elas, a analisar-se a si

próprio, às suas próprias reacções, a ser actor e observador simultaneamente”. Desta forma, entre a teoria e a prática passa a existir uma “relação de regulação”: “Exclui-se que a prática seja formativa em si própria, antes de a mesma ser sujeita a um trabalho de análise. Exclui-se igualmente que a teoria seja formativa em si mesma quando afastada das situações concretas” (p.172). Assim, o professor é um profissional cuja formação assenta numa prática reflectida, “na análise, na reflexão, na acção e na resolução de problemas, centrada num vaivém prática-teoria-prática” (idem).

Para Esteves, a discussão dos modelos conceptuais de formação não tem sido uma prática habitual, mas não é, de modo algum, irrelevante, tendo em conta que, da opção por um modelo em detrimento de outro, “decorrem consequências não desprezáveis quanto ao produto final dessa formação” (p.173). O ideal de formação do professor como um profissional reflexivo é uma constante na literatura sobre o assunto.

Em *Os Professores e a sua Formação*, António Nóvoa (1992:25), por seu lado, afirma que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Para isso, há que criar “redes de (auto)formação participada”, conduzindo isto a “uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes” (p. 26). Para este autor, é fundamental que se leve a cabo um “trabalho de reflexividade crítica”, que se crie, nas escolas, “uma nova *cultura da formação de professores*” (realçado do autor). Na sua opinião, não há necessidade de instaurar novos dispositivos de formação e defende:

A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa (...). A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que *já estão* no terreno (p. 30; realçado do autor).

Seguindo a mesma linha, Angel Pérez Gómez (1992:106) diz que “quando [...] reflecte *na* e *sobre* a acção [o professor] converte-se num investigador dentro da sala de aula” e que “a prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, onde tenha lugar a complexidade do real” (p.112).

Albano Estrela (1994:53) defende também a “observação como estratégia de formação de professores”, opondo-se à prática corrente que privilegia o discurso

pedagógico como meio “por excelência da inculcação das concepções educativas – esperando-se que os ‘dons’ de cada um consigam a sua transposição para a prática”, opondo-se igualmente à “pobreza dos meios de ensino praticados nos centros de formação, onde o ensino verbal continua a ter um lugar privilegiado” (p. 55); o autor também realça a importância “da investigação enquanto estratégia de formação” (p. 64). Ao descreverem as suas experiências como formadores de professores, Albano Estrela e Maria Teresa Estrela (2001:26/27) explicam que o modelo de formação utilizado se desenvolveu através de três fases: “diagnóstico do professor feito em situação de aula; organização e aplicação de estratégias de formação; avaliação da acção de formação”. Foi através da aplicação deste modelo que se revelaram “nós de problemas” que, em sua opinião, “deverão constituir-se em eixos aglutinadores da investigação a realizar pelos professores em formação, dentro de uma autonomia crescente dada pelo domínio de técnicas de investigação adaptáveis ao seu real e às suas necessidades de acção”.

Contudo, não tem sido este o sentido das práticas de formação ao longo dos anos. Manuela Esteves (2006) constata a existência de um número elevado de entidades formadoras acreditadas, mas não se tem feito “uma avaliação nacional do sistema de formação contínua” (p.180), concluindo que “o impacto da formação realizada, para a transformação das escolas e para as melhorias significativas das práticas docentes, está por conhecer e não se afigura fácil que venha a ser identificado” (p. 181). Realça, igualmente, o principal problema que tem estado associado à formação de professores:

O da falta de apropriação pelos professores e pelas escolas do papel de protagonistas da formação, desde a identificação de necessidades e a concepção dos programas, passando pelos modos de concretização e integrando a avaliação. cremos que, de um modo geral, a postura adoptada tem sido a de clientes de uma formação que um dado centro ou centros oferecem. Este primado da oferta de formação sobre a procura faz-se à revelia dos normativos legais (que convidam a que se faça exactamente o contrário) e é, pensamos, indiciador de uma fraca cultura profissional que não se tem mostrado capaz de reconhecer o valor estratégico da formação ao serviço da resolução de problemas das escolas e dos professores (p. 184).

Que a formação não se tem centrado na discussão e na tentativa de resolução dos problemas das escolas e dos professores é o que, nós próprias, como “consumidoras” de formação, há largos anos, constatamos. Houve sempre a sensação persistente de que a

formação não se focalizava naquilo que era, na realidade, importante, de que não se traduzia na transformação do real educativo. Por isso, concordamos inteiramente com Manuela Esteves (2006) quando esta escreve – citando Le Boterf (1997) – que os professores “necessitam e muito do conhecimento”, mas precisam igualmente de “saber agir com pertinência; saber mobilizar os saberes e conhecimentos num contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transferir; saber aprender e aprender a aprender; saber empenhar-se” (p. 191). A promoção da mudança e da inovação, no sentido da resolução de problemas concretos, centradas no desenvolvimento da investigação, sendo os formadores simultaneamente investigadores dos fenómenos da formação – tudo isto é extremamente pertinente numa altura como esta, em que os múltiplos problemas vividos (em silêncio) pelas escolas saltaram para as páginas dos jornais, para as aberturas de noticiários e para os debates televisivos.

A acção/reflexão é o caminho a empreender, mas há que ter consciência de que “a acção supõe a complexidade, quer dizer imprevisto, acaso, iniciativa, decisão, consciência dos desvios e das transformações [...] A acção é o reino concreto e por vezes vital da complexidade” (Morin, 2003: 118).

Libertarmo-nos da “preguiça do espírito” (idem:121) é o que não se tem conseguido fazer através dos modelos de formação em vigor. Empreender uma formação centrada nas próprias escolas e na reflexão conjunta e orientada das práticas; ensaiar novas metodologias e práticas, ancoradas em teorias que se foram construindo aparentemente de costas voltadas para a escola (ou em relação às quais a Escola voltou as costas); enfim, tomarmos nas nossas próprias mãos a nossa formação como professores, de forma partilhada e colaborativa – estas parecem-nos ser as vias possíveis para que se vão construindo, progressivamente, “arquipélagos de certezas”, “num oceano de incertezas” (Morin, 2002:19) e atribuir sentido a uma instituição que se está a tornar uma espécie de excrescência do passado, onde o mal-estar é quase uma personagem com vida própria e autónoma¹.

¹ Recentemente os Centros de Formação fecharam todos. Vão reabrir com novas regras. Por enquanto, o Ministério da Educação anda a dar formação a todos os professores que são avaliadores, assim como aos elementos do Conselho Executivo.

No entanto, a noção de “formação de professores” é, também ela, complexa, porque não se pode dissociar das diferentes formas de ser uma pessoa adulta, do conhecimento que cada um tem de si próprio, da relação que cada um mantém consigo próprio e, no caso concreto dos professores, “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, citado por Amália Bárrios, s/d:5).

A pessoa adulta tanto pode ser vista como alguém instalado na rotina, ou como alguém que continua em desenvolvimento e que, nessa medida, continua aberta a novos desafios e a novas experiências. Em relação a esta última concepção de adulto, afirma Amália Bárrios:

A formação tem um papel determinante na transformação individual e no progresso social, porque as crises não são percebidas como factores de instabilidade mas como momentos de ruptura, inserindo-se num querer viver que investe na mudança e nas possibilidades da sua concretização. No adulto identificam-se características pessoais que podem corresponder, segundo alguns autores, a um estágio pós-formal: experiência, capacidade de antecipação, distanciamento, autonomia. [...] a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas desenvolve-se através de um trabalho de reconstrução permanente e de (auto)reflexibilidade crítica sobre as próprias práticas (p. 6).

Uma certa forma de viver a experiência, capacidade de antecipação, distanciamento e autonomia não nos parecem ser atributos dominantes nas escolas, talvez porque o sistema de ensino tenha sido fortemente centralizado, deixando pouca margem de manobra aos professores, coarctando-lhes, assim, a oportunidade para os desenvolver.

De tudo isto deverá ter consciência qualquer coordenador de uma Biblioteca Escolar. No *Modelo de Auto-Avaliação* (2008:10), insiste-se, por diversas vezes e em todos os *Domínios*, na organização de “acções informais de formação sobre a BE junto dos docentes”; no incentivo da “formação dos docentes e das equipas da BE na área das TIC e da literacia da informação” (p. 15); “na organização de acções informais de formação sobre a BE junto dos docentes” (p. 25). Não temos qualquer dúvida acerca da importância destas acções, as quais deverão revestir a forma de “teoria/prática/reflexão”. Contudo, a sua maior viabilidade e projecção dependem da forma como a BE é vista pelos docentes, facto que se relaciona directamente com as práticas concretas do dia-a-dia.

1.2. O currículo, a organização da Escola, as metodologias de ensino, a avaliação e o sentido do saber

Há questões que raramente são colocadas pelas pessoas que trabalham na Escola enquanto organização. Duas delas são as de questionar, por um lado, o seu funcionamento; por outro, aquilo que se ensina. Que conhecimento é considerado válido para constar de um currículo? Porquê a selecção de determinado conhecimento e não a de outro? Quando se opta por um determinado currículo, essa opção visa formar pessoas num determinado sentido. Que tipo de ser humano se visa formar com os currículos em vigor? A organização da Escola, com a sucessão de tempos lectivos atribuídos a saberes completamente separados e atomizados, será propícia a inovações metodológicas? Se pensarmos nas finalidades da educação em termos sociais e económicos, é pertinente levantar a questão de saber se ela deve ir no sentido da adaptação ou da transformação, ou, ainda, no sentido de uma preparação para responder às necessidades económicas.

A resposta a todas estas questões já foi um assunto relativamente pacífico. Embora o modelo progressista de currículo de Dewey existisse concomitantemente com o modelo tecnocrático de Bobbitt e Tyler, a verdade é que, em termos institucionais, foi este último que predominou e que esteve na origem da criação das escolas fortemente burocratizadas, as quais ainda hoje existem, como unidades de produção. Havia um ajustamento entre a forma como a economia estava organizada e a forma como o currículo estava organizado. As metodologias de ensino também se encontravam ajustadas. Os conhecimentos, aqueles e não outros, eram transmitidos por via oral, num código perceptível por quem ouvia. Embora alvo de várias críticas, de entre as quais destacamos as de Paulo Freire, que associa o conceito de “educação bancária” a este tipo de metodologia transmissiva do saber, é um facto que o modelo tecnocrático tem uma longa tradição. Ainda serve? A quem? Ainda tem razões para existir?

A propósito dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade, o professor Fernando M. S. Alexandre (2006) afirma:

As escolas [públicas] são os símbolos e os sintomas primordiais da modernidade. A sua escala imensa, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, a sua persistente incapacidade para integrar ou ter em

conta, as emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e da maioria dos seus agentes educativos, são apenas algumas das formas pelas quais os princípios da modernidade são expressos nas práticas escolares. *Em muitos aspectos, pode mesmo afirmar-se que a educação pública se tornou um dos principais elementos do mal-estar da modernidade* (p. 3; realçado nosso).

Num outro texto (2006:1), o mesmo autor constata que em diversos países da União Europeia, assim como nos Estados Unidos e no Japão, os discursos educativos são marcados por uma certa normalização em termos das novas perspectivas apontadas, havendo, assim, claros indícios de que nos encontramos perante “o despontar e posterior afirmação de um novo paradigma”. Este é o resultado da necessidade de encontrar respostas para novos problemas, relativamente aos quais as soluções já conhecidas não permitem responder adequadamente.

Embora de forma difusa, no contexto escolar, há a consciência de que o mundo se encontra cheio de “novos problemas” com contornos completamente novos, dos quais se destaca o facto de a economia actual se encontrar essencialmente baseada na produção e distribuição de conhecimentos. Manuel Castells (2007), em *A Idade da Informação* (vol. I), caracterizou aquilo a que chamou “A Sociedade Informacional”, nos seus aspectos económicos, sociais e culturais, como “o atributo de uma forma específica de organização social na qual a produção da informação, o seu processamento e transmissão se tornam nas fontes principais da produtividade e do poder em virtude das novas condições tecnológicas emergentes no actual período da história” (p. 25).

Segundo Castells, o “informacionalismo” possibilitou o rejuvenescimento do capitalismo. Este capitalismo rejuvenescido gera aquilo a que o autor denomina os “buracos negros do capitalismo informacional”, que originam o “profundo fosso entre pessoas e locais considerados valiosos e não-valiosos” (vol. III: 202).

Em toda a sua obra é realçada a importância de dominar a tecnologia da informação: “a tecnologia da informação e a capacidade cultural de utilizá-la são fundamentais no novo desempenho da função de produção” (idem:464).

Pereira (2007:133) faz realçar a modificação irreversível do capitalismo, “apresentando como características básicas a produtividade baseada na motivação e a

competitividade baseada na globalização, a elas sacrificando a meta do bem-estar social (*social welfare*) que lhe era característica”. E, mais à frente, afirma o mesmo autor:

Pode falar-se de três clivagens sociais fundamentais, específicas da Idade da Informação: a fragmentação do trabalho entre produtores de informação e produtores genéricos, “descartáveis”, a acumulação de pessoas excluídas na sociedade e a separação, por vezes dramática a nível pessoal, entre a lógica do mercado e dos fluxos de capitais conduzidos pela rede e a experiência humana das vidas de trabalho (p. 137).

Anthony Giddens (2006), por seu lado, utiliza o conceito de “*runaway world*” – traduzido por “um mundo virado do avesso” (p. 16) e também por “um mundo desvairado” (p. 18) – ao mundo em que vivemos e caracteriza, nos cinco capítulos do seu livro, alguns dos principais aspectos da sociedade contemporânea: *a globalização*, que “está a reestruturar as nossas formas de viver” (p. 17); *o risco*, com o qual temos que nos confrontar quotidianamente – “para onde quer nos voltemos, somos forçados a gerir o risco”; “a nossa época não é mais perigosa – não é mais arriscada – do que as épocas anteriores, mas o equilíbrio entre riscos e perigos alterou-se” (pp. 41/42); o *afundamento da tradição* – “à medida que a tradição e os costumes se afundam à escala mundial, a própria base da nossa identidade – a consciência de quem somos – altera-se” (p. 53); a *família* – “de entre as mudanças que estão a acontecer por todo o mundo, nenhuma são mais importantes do que as que afectam a nossa vida pessoal: sexualidade, relações, casamento e família” (p. 57); e, por último, a *desacreditação da democracia* – “na realidade, os cidadãos têm vindo a perder muita da confiança que depositavam nos políticos e nos processos políticos ortodoxos” (p. 74).

Giddens realça que certas instituições mantêm as mesmas designações de sempre, mas modificaram-se profundamente: “são aquilo a que eu chamo ‘instituições incrustadas’. São instituições que se tornaram inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar” (p. 29).

Não cabe na natureza deste trabalho aprofundar a complexidade das características das sociedades actuais em todas as suas vertentes, mas é imprescindível que dela se tenha consciência, sobretudo para se colocar uma grande questão global: perante todas as transformações económicas, sociais e culturais que se têm vindo a suceder a um ritmo alucinante no mundo em que vivemos, que alterações se têm

verificado na Escola? Para que tipo de finalidades aponta a educação? Ter-se-á mesmo transformado a Escola num dos principais elementos do mal-estar da modernidade? Ou numa das “instituições incrustadas”? Os saberes considerados importantes e, por isso, integrados no currículo, no passado (mesmo que seja um passado relativamente recente), são os mesmos actualmente?

Pereira (2007) afirma que os objectivos da educação mudaram radicalmente; que a complexidade da educação, no mundo contemporâneo, é, em grande parte, reflexo da complexidade do nosso mundo; que essa complexidade se reflecte, por seu lado, na diversidade das teorias contemporâneas da educação; que a não problematização das questões pedagógicas conduz à reprodução da prática pedagógica transmissiva a qual, na sua opinião, se encontra completamente desajustada no presente. Coloca, quanto a nós, uma série de questões fundamentais, de entre as quais destacamos as que se seguem e que mostram, de facto, a complexidade da educação nos dias de hoje (páginas 47 a 50; realçados do autor):

- Será que o papel da escola é mais o de *transmitir* o conhecimento ou de ajudar a *construí-lo*?
- E a construção deverá ser monitorizada por *mudança conceptual* ou por *interacção discursiva*?
- Será que devemos caminhar para uma escola de *aprendedores* em vez de *conhecedores*?
- Deveremos mudar radicalmente as características de “*linha de produção*” da Escola Industrial ou de “*mosteiro*” da Escola Medieval, que ainda permanecem na escola actual?
- Será importante no Ensino Secundário preparar para a vida activa, treinando as pessoas nas especificidades das *inteligências* que Gardner (1999) advoga? Ou, pelo contrário, será importante “religar os conhecimentos” como Edgar Morin (2001) tentou fazer? [...].
- Será possível um compromisso entre estas duas tendências?
- Deverão treinar-se as pessoas para as *organizações aprendentes da Sociedade da Informação*? Praticando as disciplinas de Senge (1990)? E como incluí-las no *currículum*?
- Será que se pode organizar o currículo em torno dos *sete saberes* como os de Edgar Morin (2002) encontrou para a Unesco e que propõe como fundamentais para o século XXI?

Constatando a rápida desactualização do conhecimento, Pereira advoga que a “educação insista mais em competências do que em informação, mais no conhecimento

procedimental do que no declarativo” (p. 170). Ora, as competências de literacia exigidas para viver na Sociedade da Informação revestem-se de uma complexidade e de uma exigência que não são satisfeitas pela educação actual, porque não prepara os alunos para viver numa sociedade em que é difícil prever que competências são precisas no futuro. “Tudo está a mudar com uma velocidade vertiginosa, certamente mais depressa do que o ciclo de vida de um programa de educação, o que torna especialmente difícil o planeamento educativo” (p. 174).

Por isso, atribui grande importância às “competências transferíveis”. Na sua opinião, dever-se-ia, relativamente aos conteúdos, definir um núcleo central indispensável (o “core curriculum”) e deveria dotar-se os alunos, “em todas as situações, de *aptidões transferíveis*”², de entre as quais destacamos:

- comunicar eficientemente, oral e visualmente, assim como numa variedade de contextos escritos;
- ser eficiente na tomada de decisão em grupo;
- interagir eficientemente em grupo;
- administrar o tempo de trabalho, estabelecer prioridades e cumprir prazos;
- trabalhar responsável, fiável e transparentemente nas tarefas de equipa;
- avaliar as contribuições dos membros da equipa (p. 449).

No que diz respeito às tendências gerais da educação contemporânea, é ainda Pereira quem diz haver uma rejeição do modelo de escola inspirado na produção da Sociedade Industrial, “baseado na metáfora da linha de produção, e que não se aplica à Sociedade do Conhecimento” (p. 489). Alegando que a Sociedade Contemporânea pressupõe lidar com a *ambiguidade*, com a *mudança* e com a *incerteza*, é indispensável “insistir não tanto na aquisição de muitos conhecimentos, mas na dotação de capacidades para *os vir a construir (aprender a aprender)* e, por outro, na *educação contínua*, ao longo da vida” (p. 491; realçado nosso). Advoga, assim, uma postura *aprendente* que a própria Escola deve assumir.

O autor sintetiza as características da Sociedade Industrial e as da Sociedade do Conhecimento, as quais adaptámos no seguinte quadro:

² Pereira utiliza sempre a expressão “competências transferíveis”; a expressão “aptidões transferíveis” é da autoria de Maskil & Race (2005), citada pelo autor da obra em questão, que as utiliza como sinónimos.

CONHECEDOR/ESCOLA DA SOCIEDADE INDUSTRIAL	APRENDEDOR/ESCOLA DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO
Acomoda factos e conceitos.	Projecta a informação no futuro.
Armazena conceitos sem os relacionar.	Aplica e experimenta o conhecimento.
Aplica o conhecimento a problemas específicos.	Cria e elabora redes conceptuais.
Modifica os estímulos externos para se adaptarem à compreensão.	Cria soluções específicas para cada problema.
Consulta a informação do passado.	Modifica a compreensão para explicar os estímulos.
É passivo – espera que lhe chegue a informação.	É proactivo – procura avidamente novas experiências.

Porém, os professores, porque submetidos à pressão do estabelecimento de “rankings” de escolas, são forçados a um “quadro de comportamento paradoxal” (p. 495), porque têm de treinar os alunos para a memorização de aprendizagens standardizadas e “aprendem a ensinar como lhes ordenam”, o que não propicia o enfoque no desenvolvimento de capacidades de construir conhecimentos. A gestão deste “paradoxo” parece-nos o aspecto mais difícil e mais complexo que se coloca aos docentes, enquanto profissionais da educação. A Escola continua a ser, tal como é realçado por Albano Estrela (1994:54), um “lugar privilegiado de contradições”:

Defende-se a cooperação e fomenta-se a competição; exalta-se a criatividade e pratica-se a standardização; sustenta-se a necessidade de personalização e faz-se a massificação; prega-se a igualdade de oportunidades e produz-se a segregação; proclama-se a interdisciplinaridade e impõe-se a compartimentação.

Mas parece-nos que não há modo de contornar as contradições. É preciso vivê-las de forma consciente e continuar a questionarmo-nos sobre assuntos que já entraram tanto nas rotinas da Escola, e da vida quotidiana, que não nos parecem sequer passíveis de reflexão.

É urgente e indispensável que se assuma a postura advogada por Morin (2001:17): “encorajar a aptidão para problematizar, a aptidão para interrogar e para se interrogar, a aptidão para contextualizar e, finalmente, a consciência e a vontade de

enfrentar o grande desafio da complexidade que o mundo lança, que é e será o das novas gerações”.

O sentido dos saberes para os alunos e a avaliação não são alvos de discussão e de problematização. Num artigo muito sugestivamente intitulado “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica”, Philippe Perrenoud (1999) fala dos “lutos” e dos “medos” pelos quais teriam de passar os professores, caso houvesse mudanças nos modos de avaliação, e mostra também como a avaliação tradicional é um obstáculo à renovação das práticas pedagógicas. Começa, aliás, com uma frase cheia de significado: “Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (p. 173). E isto porque a prática da avaliação formativa envolveria um olhar diferente sobre múltiplos aspectos escolares. Repensar os programas seria um deles:

A avaliação formativa faz com que mais cedo ou mais tarde se modifiquem os programas. Em primeiro lugar para os aliviar, para lhes extrair o essencial. Com efeito, pode-se cumprir de uma forma relativamente fácil um programa demasiado sobrecarregado se, logo de início, se perder a esperança no sucesso de uma fracção importante dos alunos. É a lógica que existe, infelizmente, em muitas escolas secundárias nos dias de hoje: avança-se através do programa a um ritmo suficiente para o cumprir totalmente, deixando a cada capítulo vários alunos pelo caminho. No final, o que importa é que o programa tenha sido ensinado, e não que tenha sido aprendido pela maioria dos alunos (pp. 182-183).

Perrenoud aproxima-se, assim, da noção de “*core curriculum*” também defendida por Pereira (2007). Na sua opinião, e partindo do pressuposto razoável de que não se pode fazer tudo ao mesmo tempo, “é indispensável restringirmo-nos ao essencial, ao núcleo central dos programas” e implementar uma avaliação formativa, o que significa não continuar a tolerar tantas desigualdades, o que “significa munir-se dos meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos” (p. 183). Contudo, ainda segundo Perrenoud, não se implementa uma avaliação formativa isoladamente. É preciso que haja profundas alterações ao nível da cultura da organização escolar, ao nível da sala de aula, mas também ao nível do estabelecimento de ensino. A rigidez do horário escolar, assim como a obrigação do cumprimento de programas com ambições desmedidas e do cumprimento de regulamentos, obriga a

oferecer “a mesma coisa a todos os alunos”, mesmo que haja consciência de que tal é inútil. A diferenciação do ensino e o abandono do individualismo dos professores são duas condições que devem acompanhar a avaliação formativa, dando esta “prioridade ao domínio dos conhecimentos e das capacidades, considerando que a selecção é, quando muito, um mal necessário, nunca um fim em si ou uma vantagem” (p. 184).

Por último, Perrenoud realça os grandes obstáculos associados às metodologias educativas tradicionais, nomeadamente no que diz respeito à avaliação:

1. A avaliação absorve muitas vezes a melhor parte da energia dos alunos e dos professores; *não sobra muita coisa para inovar*.
2. O sistema de avaliação clássica favorece uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham “para a nota”. Todas as tentativas de nova pedagogia opõem-se a este minimalismo.
3. O sistema de avaliação tradicional participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos, e de uma forma mais geral, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo a cooperação.
4. A necessidade de dar regularmente notas ou apreciações qualitativas com base numa avaliação estandardizada favorece uma transposição didáctica conservadora.
5. O trabalho escolar tem tendência para *privilegiar as actividades fechadas, estruturadas, bem “experimentadas”*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
6. O sistema de avaliação clássico força os professores a *preferir as competências isoláveis e avaliáveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de incluir numa prova escrita e nas tarefas individuais.
7. Sob aparência de exactidão, a avaliação tradicional esconde uma *grande arbitrariedade, difícil de coordenar no seio de uma equipa pedagógica*: como é possível entendermo-nos quando não sabemos o que estamos realmente a avaliar? (p. 188; realçados do autor).

Numa obra anterior, Perrenoud (1995) já se tinha debruçado sobre as questões da avaliação, considerando que “o ensino e a avaliação são de certa forma duas faces da mesma moeda” (p. 41). A avaliação formal conduz o aluno a refazer, com ligeiras alterações, o que já fez, por diversas vezes, noutras circunstâncias, mostrando desta forma o seu domínio do currículo. Para o professor, isto faz todo o sentido, tendo em conta que o currículo é, na prática, o mesmo que conteúdos e formas de trabalho realizadas na aula. A avaliação formal conduz a uma repetição monótona de tarefas, cuja inventariação nos remete, de facto, para o trabalho fabril repetitivo e fragmentado:

Fazer um bom trabalho, na escola, é investir nestas tarefas fragmentárias, aceitar construir um losango das 8h às 8h30, responder a perguntas sobre um texto das 8h30 às 9h05, cantar das 9h05 às 9h20, fazer, em seguida, um intervalo, pesquisar sobre homónimos das 9h40 às 10h10, passar, depois, a dez minutos de cálculo mental e seguidamente a trinta minutos de leitura guiada. Esta permanente mistura de “alhos e bugalhos” exige não só competências mínimas de base, em cada domínio, mas também a capacidade de as pôr em acção em poucos minutos (p. 71; realçados do autor).

Sabe-se hoje que não existe uma associação evidente entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, sem ter que passar necessariamente pela experiência de estar a pregar no deserto “e a fingir não ver que os alunos lêem, jogam à ‘batalha naval’ ou conversam, sem prestarem a mínima importância ao discurso” (idem, p. 35). Os professores estão conscientes de que a transmissão oral não é eficaz para grande parte dos alunos, uns porque sabem que aquilo que o professor está a dizer vem nos livros (é uma questão de ler, mais tarde) outros porque, mesmo sabendo que vem nos livros, não percebem... Relativamente a este ensino transmissivo, os alunos desenvolvem inúmeras estratégias defensivas (estratégias de actores dominados), de entre as quais é de realçar a comunicação clandestina e subterrânea, porque a comunicação livre e aberta está interdita, e porque os professores têm o monopólio da palavra legítima. Escreve ainda Perrenoud que “o estatuto de construtor do saber é, em larga medida, negado ao aluno, de quem se espera no fim da cadeia da transposição didáctica que seja, referencialmente, um consumidor deferente do saber” (p. 182). Se há alunos que são naturalmente bons consumidores do saber (por educação, por origem social), há outros para quem o saber não faz sentido: “A realidade do trabalho escolar reside, muitas vezes, no seu carácter limitativo, disperso, repetitivo, caótico, fragmentado, inacabado, descontextualizado, separado dos seus verdadeiros objectivos. Ter sucesso na escola é também dar sentido a este *non-sense*” (idem, p. 219).

Também Madeleine Roy (1984) chama a atenção para o *non-sense* da transmissão magistral do saber e dos efeitos contraproducentes que acaba por produzir nos alunos:

Le discours n'appartient pas à l'étudiant sauf de rares exceptions et, pourtant, demain il devra tenir à son propre discours, de quoi l'alimentera-t-il? Comment se sentira-t-il devant le tableau noir où il n'avait droit que d'y lire? Comment

pensera-t-il en tant que personnalité créatrice lorsqu'on ne lui appris qu'à répéter? (p. 61).

Ajudar o aluno (sobretudo aquele que tem dificuldades) a dar sentido ao saber passa pela aceitação das diferenças; por relativizar os juízos de valor; por diversificar as tarefas propostas; por dar mais espaço à diversidade das relações com o saber e dos modos de construção do sentido. Tal como afirma Perrenoud (1995:198):

Insistirei na omnipresença do trabalho do sentido em qualquer experiência. Na verdade, na aula “manipulam-se” pessoas, tarefas, relações, coisas, juízos. Mas manipula-se sobretudo sentido: se este se constrói, nem que seja provisória ou parcialmente, a aprendizagem torna-se possível; se não, perpetua-se a comédia do saber!

É preciso, pois, redefinir o ofício do aluno e, também, o ofício do professor, o que passa pela redefinição da Escola como a organização aprendente que é desejável que seja. Contudo, a modificação da escola deve ser uma das mais difíceis tarefas a levar a cabo, se tivermos em conta as múltiplas resistências por nós estudadas.

1.3. A Escola e a resistência à mudança

Como professora com largos anos de experiência, temos reflectido sobre as modificações que as escolas têm sofrido e, acima de tudo, sobre as limitações e as resistências às alterações. Tem sido nossa experiência assistir e participar em “ritualizações” das inovações emanadas do Ministério da Educação que se procura introduzir no contexto escolar. Elabora-se o documento requerido, passa a haver mais um papel para preencher e, sob a aparência da assimilação de algo inovador, não ocorre qualquer alteração.

João Formosinho e Joaquim Machado (2000), a propósito da mudança em contexto escolar, referem que esta última esbarra numa resistência dos professores, os quais sujeitam a mudança a um processo de implementação mecânica, perdendo-se assim os seus eventuais benefícios. A mudança é percebida pelos docentes “como algo decidido no topo para ser implementado pela base e *questionada mais pela forma como ela é posta que pelo seu conteúdo*” (p. 117; realçado nosso). Por outro lado, os

projectos, elaborados muitas vezes por questões de financiamento, não alteram nada, ou muito pouco, as rotinas escolares.

Tendo em consideração que as escolas vivem problemas complexos, a resistência à mudança parece paradoxal. Contudo, não o será tanto se tomarmos em consideração que as alterações decididas a nível ministerial não fazem sentido (ou porque não fazem mesmo, ou porque não se procura perceber o sentido), deixando-se os professores apoderarem-se de um cepticismo que os leva a reservar as suas energias “para os problemas do quotidiano escolar, para onde será remetida a incumbência de mais papelada para preencher” (idem:123).

Em *The Human Side of School Change – Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*, Robert Evans (2001) constata que, não obstante todos os promissores projectos e ideias inovadoras, a estrutura da educação e as práticas de ensino se mantiveram extraordinariamente estáveis. Realça ainda que o significado das modificações e inovações é sentido de forma diferente pelos reformadores e por aqueles que têm de as implementar. Enquanto, para os primeiros, elas significam crescimento e progresso, para os segundos elas significam, em termos privados, o despertar do impulso conservador, assim como de outros sentimentos, como a sensação de perda, a incerteza de ser capaz, a confusão, o conflito. Debruça-se sobre a definição de “Cultura organizacional”, adoptando a de Edgar Schein, que diz ser “o nível mais profundo de *suposições e crenças* que são partilhadas pelos membros de uma organização, que opera inconscientemente, e que define, numa base de ‘taken-for-granted fashion’, a forma como uma organização se vê a si própria e ao seu meio” (p. 41). Na sua opinião, a *profundidade* e a sua *natureza estrutural* são as duas características essenciais da cultura de uma organização.

Para além disto, a cultura desempenha funções importantes: ensina e modela uma determinada maneira de ver, perceber e responder, dando sentido à experiência vivida e prescreve a forma como interpretar e reagir aos acontecimentos. Desta forma, a cultura é uma importante fonte de segurança, tanto para os indivíduos como para a organização no seu todo. É, por isso, uma enorme força conservadora – “the collective expression of the conservative impulse within individuals” (idem: 44) –, uma protecção relativamente à mudança. Quanto mais forte e madura uma cultura for, mais firmemente resistirá a novas influências: “When an organization reaches maturity – the stage that

characterizes most schools – its culture generally becomes a constrain on innovation and a defense against new influences” (idem, p. 46). Deste modo, a cultura é uma prisão, no sentido em que, ao nos encontrarmos identificados com a organização na qual trabalhamos, nos tornamos dependentes da sua cultura e rejeitamos qualquer inovação que ameace a nossa dependência: “A school may be a chronically troubled and demoralized workplace and yet still provide for many of its teacher and administrators gratifications they will not willingly abandon” (p. 48).

Também Hall e Hord (2005:19) se debruçam sobre o enorme poder da cultura, adoptando a definição de Trice e Beyer (1993), para quem ela é um “collective phenomena that embody people’s responses to the uncertainties and chaos that are inevitable to human experience”. Sublinham que a mudança tem de fazer sofrer, que nunca é fácil, nem desejada e que o pesar e o luto são uma parte intrínseca da mudança. Realçam que uma organização não muda enquanto os indivíduos que nela trabalham não mudarem, e que o primeiro passo para o fazerem é assumir que a mudança é dolorosa, mas que deve ser vivida como uma parte natural do processo de mudança – “Institutions, or organizations, do not change, individuals do” (idem: 20). O processo é difícil e cheio de entraves.

1.4. A Escola, o “igualitarismo”, a “cultura do não reconhecimento”, o isolamento e o evitar de conflitos

Aos aspectos mencionados devemos ainda acrescentar outras questões que se relacionam com a cultura da escola, em geral. A aversão ao reconhecimento público é, ao que parece, específica da profissão docente e é qualificada por Evans (2001) como “we’re-all-the-same norm of egalitarianism” (p. 265). Há uma enorme resistência ao reconhecimento público do seu próprio trabalho assim como ao dos outros. É um facto que qualquer elogio ou louvor público a um professor suscita, por parte de quem o recebe, um sentimento de mal-estar (que é, por vezes, comunicado), e suscita, por parte de quem não o recebe, a verbalização de que o colega apenas fez o seu dever, que outros também mereciam ser destacados e que, no fundo, ninguém devia ser, na realidade, destacado. Não seria, de todo, bem visto um professor que se achasse no direito a um cargo, alegando possuir determinadas habilitações.

Diz Evans que, qualquer que seja a origem deste fenómeno, esta resistência ao reconhecimento precisa de ser resolvido, “if innovation is to have a chance” (p. 265). Este fenómeno é um obstáculo à inovação, assim como são dois outros, também muito específicos da cultura escolar e que se encontram interligados – o de evitar qualquer forma de interferência no trabalho dos colegas e o de evitar o conflito. “Just as most schools are marked by a norm of egalitarianism that limits people’s professional and collegial interaction, so too do they exhibit a strong norm of conflict avoidance that severely constrict people’s direct criticism or overt disagreement with one another” (p. 275).

Para Evans, o confronto é imperativo, uma vez que faz parte do processo de mudança e torna-o possível, sendo, por isso, urgente acabar com “a powerful cultural prohibition against open friction” (p. 275). O isolamento, a não interferência no trabalho dos seus pares e a ausência de trabalho colaborativo constituem outros grandes problemas por resolver: “Noninterference with the core work of others constitutes a sign of professional respect, while asking for assistance can seem a sign of weakness and offering unsolicited help a sign of arrogance” (Evans, p. 235).

Nas escolas também não existe (ou não tem existido) uma hierarquia clara fortemente estabelecida, como acontece noutras instituições (no exército, por exemplo). Este facto, juntamente com os outros acima realçados, faz com que não sejam normalmente reconhecidas, nem promovidas, lideranças, em contexto escolar. Aliás, estas são vistas com alguma suspeição. As lideranças não se conjugam bem com o “we’re-all-the-same norm of egalitarianism”. Nem mesmo a qualificação específica em certas áreas de importância crucial para a escola faz com que se reconheça qualquer autoridade pedagógica (ou qualquer outra) a quem a adquiriu. Na nossa escola concreta, nove docentes têm mestrados e um tem o doutoramento em Ciências da Educação. Passam todos despercebidos, nem sequer se sabe muito bem quem são e que tipo de mestrado possuem, e nunca essa formação especializada reverteu a favor da escola.

Ora, como diversos autores sublinham, é crucial a existência de lideranças fortes quando se trata de implementar reformas ou qualquer tipo de mudança que envolva mexer com as pessoas. Evans (2001) dedica uma especial atenção a este assunto e, após inventariar todas as qualidades humanas que um líder deve ter, afirma: “To change,

people must be ‘moved’. This requires not just an idea but an advocate. Change begins not just with a goal but with a leader who communicates it, enlisting the organization’s members in the pursuit of a compelling agenda” (p. 201).

Por seu lado, Donham (2005:297) inventaria os “leadership attributes” e afirma, a propósito: “Leaders are *can-do people* who look to themselves to make programs great and inspire others to join in the enterprise” (realçado nosso). Cita igualmente Gary Hartzell (2000), que discute a importância da proactividade: “proactive people look for change opportunities, they anticipate and prevent problems, they take action and tend to persevere. All of these behaviors imply an internal locus of control – *a belief that the power to make things work lies within and the external environment can be influenced*” (idem:297; realçado nosso).

Nada disto faz parte da nossa cultura de escola e a questão da liderança é verdadeiramente difícil de implementar e de gerir em contexto escolar.

2. A Escola como organização aprendente

2.1. Do impulso conservador à real capacidade de mudança

Assim sendo, poder-se-á dizer que há pouca esperança no que diz respeito à assimilação das inovações em contexto escolar? Não é esta a opinião de Evans (2001), que realça que a possibilidade de implementação de qualquer inovação passa por ter presente o significado profundo da cultura escolar e, sobretudo, por ter consciência de que o facto de, aparentemente, as mudanças estarem a acontecer, não significa que estejam mesmo a ser implementadas. O “impulso conservador” é de tal forma forte que neutraliza as inovações, sentidas como ameaças. A conclusão, porém, não é a de que é impossível fazer inovações no campo educacional:

No matter how insistent the conservative impulse, we can still make critical judgments about the adequacy of our institutions and our own performance. We can see that our system of schooling needs improvement in many areas. Indeed, I have reviewed the psychological and cultural obstacles to change not to argue that reform is impossible but to counter naive assumptions about innovation and to assert that, if it is to succeed, must accept the realities of human nature. *The next step on our path is to look at the implementation of innovation in the light of these realities* (p. 51; realçado nosso).

Para Evans (2001) e para Hall e Hord (2005), só vale a pena inventariar e perceber bem as resistências à mudança precisamente porque consideram possível ultrapassá-las, tendo sempre uma consciência muito clara da complexidade dos problemas com os quais é preciso lidar. “Modelizar” a complexidade (cf. Ambrósio, 2006), perceber que as resistências endurecerão e que antigos valores ressurgirão durante o processo de mudança é igualmente sublinhado pelos autores referidos. O mesmo fenómeno é posto em realce por Teresa Ambrósio (2006:2): “Face à l’urgence des réponses, la vision cartésienne revient au galope et l’emporte sur les velléités d’une vision plus globale et holistique”. E a visão cartesiana é redutora. Afirma Morin (2003:22) que “a patologia moderna do espírito está na hipersimplificação que a torna cega perante a complexidade do real”.

Não obstante toda a complexidade inerente ao mundo da educação, a Escola é uma instituição aprendente – seria mesmo um contra-senso que uma instituição que lida por excelência com a aprendizagem não aprendesse. Mas os agentes da mudança só serão bem sucedidos se tiverem um bom conhecimento da cultura da instituição (“Cultural understanding is essential to leaders if they are to lead” – Hall e Hord, 2005:19).

Hall e Hord, baseando-se noutros autores, nomeiam os dezassete factores que promovem e criam as condições favoráveis à mudança, de entre os quais realçamos a redução do isolamento do corpo docente; o incremento da sua capacidade de actuação; a criação de um ambiente seguro e produtivo; e a promoção de uma crescente qualidade. Para esses autores, é fundamental criar e desenvolver comunidades de aprendizagem profissional (“professional learning communities”) nas próprias escolas:

In PLC, people from across the organization work together collaboratively and continually. This approach is grounded in reflective dialogue in which the staff have conversations about students, learning, and teaching, citing related issues and concerns. The reflection is accompanied by inquiry that forces debate among the staff about what is important and provides them with opportunities for learning from and with each other. As a result of these learning conversations and interactions, decisions are made collectively, and new ideas and information are used in problem solving. The collective learning and widely shared decision making are in turn applied to action and new practice, thus expanding the repertoire of all. Schools where the staff is sharing, and acting on their learning are labeled problem-solving schools, or centers of inquiry and improvement (pp. 26-27).

Evans (2001), por seu lado, também realça a importância da colegialidade, defendendo que é imperioso que o tradicional isolamento dos professores seja substituído pela colaboração. Na sua opinião, devem criar-se, nas escolas, estruturas promotoras de uma reflexão conjunta, criando um conhecimento conjunto, gerador de decisões informadas e seguras: “Opportunities to collaborate and to build knowledge can enhance job satisfaction and performance. At their best, they help schools create a self-reflective, self-renewing capacity of learning as learning organizations” (p. 232).

Também Zmuda e Harada (2008) realçam a extrema importância do trabalho em equipa, nas escolas, e destacam práticas e falácias que deverão ser postas de lado, porque já provaram a sua ineficácia e “insanidade”: “schools must eliminate the waste, turbulence, and distractions caused by individuals working in isolation. Otherwise, leaders of 21st-century schools will remain mired in Albert’s Einstein’s definition of insanity, ‘doing the same thing over and over again and expecting different results’” (p. 4). Afirmam que os professores devem ser responsáveis pelo seu crescimento profissional³; que é errada a ideia de que é mais profissional uma prática que defende que os professores devem decidir, individualmente, como ensinar; que é fundamental distinguir entre aquilo que os professores gostam ou preferem fazer e aquilo que, na realidade, é eficaz e dá bons resultados (“The focus should be on what the students need, not what the adults prefer”, p. 33); que é preciso admitir fracassos e erros, uma vez que são estes que permitem o crescimento (“always being ‘right’ is not necessarily a good thing”, p. 34); que é preciso acreditar que todas as crianças podem aprender e aprenderão; que, para isso, é preciso conhecer bem os estudantes, conhecer o seu tipo de inteligência, o seu modo próprio de aprender e construir “appropriate instructional design” (p. 50); que é preciso que os professores participem em observações (professores a observarem-se uns aos outros) e se ajudem mutuamente.

Na sua opinião, há duas falácias que são verdadeiros obstáculos ao trabalho colaborativo: “Effective Instructional Practice is a Matter of Opinion” e “Only Inexperienced, Weak, or Lazy Teachers Use Other People’s Instructional Designs – Competent Teachers Design it Themselves” (pp. 56-57). A discussão e construção das

³ O que também é defendido por Monica Gather-Thurler (1994 e 1996), quando fala da “profissionalização da profissão docente”, tornando-se os próprios professores “*foyers de réforme*”.

melhores metodologias para tornar eficaz a aprendizagem para todos os alunos, diferenciando as práticas em função da especificidade de cada aluno, reflectindo, partilhando materiais e metodologias inovadoras, ou seja, aprendendo em colaboração é a chave para o sucesso – da escola e dos alunos.

No mesmo sentido vão também as opiniões de João Formosinho e Joaquim Machado (2000:128), para quem é preciso “discutir como podem as pessoas em contextos escolares ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”. É preciso que, nas escolas, as pessoas sejam capazes de:

- a) Questionar-se;
- b) Problematizar o quotidiano escolar;
- c) Perspectivar a escola e a acção educativa;
- d) Embarcar em estratégias transformadoras que, por si mesmas, já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham (p. 128).

Esta aprendizagem colectiva, quanto a nós absolutamente indispensável e incontornável, precisa de lideranças no seio das escolas – “a density of leadership” (Evans, 2001: 248) – o que nos conduz à questão, já abordada, da formação e, ainda, à questão de saber o que é que as escolas têm feito (e poderão fazer) com o seu capital intelectual. É um facto que alguns milhares de professores detêm formação especializada, adquirida após a licenciatura. Que impacto tem tido essa formação nas escolas? Manuela Esteves (2006:186) afirma que “seria interessante saber-se qual o número de casos em que a posse de uma formação especializada tem sido condição preferencial para a atribuição de determinados cargos, funções ou actividades a professores”. Até ao momento, pelo menos na realidade que nos é mais próxima, a formação especializada não tem tido qualquer impacto, mesmo quando a formação especializada tem directamente a ver com o ensino/aprendizagem, como é o caso dos mestrados em Desenvolvimento Curricular e em Avaliação.

Em suma, muito tem a escola que aprender, a fim de dar lugar à mudança, imperativa em tempos de vertiginosas transformações. É preciso, contudo, ser realista e não esperar que se operem todas ao mesmo tempo e ao mesmo ritmo. É preciso ter esperança, diz Evans (2001), e acrescenta que, relativamente à reforma da escola, pode

aplicar-se, na perfeição, o dito atribuído a Samuel Johnson relativamente a um segundo casamento, após o fracasso do primeiro: “the triumph of hope over experience” (p. 298).

3. A Biblioteca Escolar e o seu coordenador em tempos de mudança

3.1. Potencialidades e limitações

Também o coordenador da Biblioteca Escolar tem um longo caminho de múltiplas aprendizagens a percorrer, não sendo desejável que fique paralisado pela natureza extremamente complexa da conjuntura educativa actual.

A reflexão de todas as problemáticas descritas nos capítulos anteriores suscitou-nos algumas interrogações. A Biblioteca Escolar poderá marcar a diferença? Poderá constituir-se como um núcleo de implementação das inovações? A equipa e, nomeadamente, o seu coordenador encontram-se em condições de liderar a implementação da mudança? Quais as suas possibilidades e limitações?

Se o presente trabalho fosse elaborado há dois ou três anos atrás, as respostas seriam talvez diferentes do que serão neste momento. E isto porque a escola está envolvida em profundas transformações (sentidas por muitos como uma ameaça) e, de facto, não há melhor oportunidade para aprender e influenciar a mudança do que alturas de crise. Nestes momentos, as limitações são menores e as possibilidades são potenciadas.

Contudo, fomo-nos apercebendo de que ser um “facilitador” da mudança também requer uma aprendizagem em vários domínios, a começar pela consciencialização sobre se, de facto, se quer ver envolvido na mudança e, se a resposta for afirmativa, preparar-se para percorrer um caminho que não é fácil e durante o qual se vai encontrar obstáculos e dificuldades que darão vontade de desistir. Afigura-se-nos, por isso, fundamental que tenhamos bem presente o que está em jogo, quando se assume a mudança, ou seja, que há um preço a pagar e que é preciso começar por uma indispensável transformação interior, sem a qual tudo o resto estará comprometido.

Madeleine Roy, num artigo significativamente intitulado “Formé à la stabilité pour vivre l’instabilité” (1984:60), chama a atenção para a importância de um professor

se conhecer a si próprio. E isto porque “le meilleur outil de travail qu’un éducateur possède c’est bien sa personne, qui doit devenir un communicateur aussi parfait que possible. Pour cela, *il faut se connaître avec toute ses possibilites et limites*, c’est l’individu que devra s’adapter, non pas les machines qu’on lui montre à bien manipuler” (realçado nosso). A importância do auto-conhecimento é igualmente realçada por Casey (1999:317) que, após um estudo verdadeiramente introspectivo, conclui: “ [...] I realised that the theory must become the goal. It is a goal that can be reached if it is backed up by introspection and the examination of where you are and where you want to be”.

Uma reflexão sobre o seu mundo interior não faz parte da formação (nem inicial, nem contínua) dos professores e seria, contudo, importante⁴.

É necessário não esquecer que o coordenador de uma BE comunga da cultura tradicional da escola e que lhe será exigido o difícil exercício de fazer parte dela (o que lhe possibilitará continuar a perceber as resistências à mudança e a lidar com elas); de, ao mesmo tempo, se distanciar; e, aos poucos, ir contribuindo para a sua alteração.

Após constatar que as escolas estão a mudar rapidamente, Gary Hartzell (2003:7) cita Tom Donahoe (“of the West Laboratories for Educational Research and Development”), para quem “changing culture is a wrenching experience [...] If culture changes, everything changes”. Mas é preciso não ter ilusões, continua Harzell: “change inherently involves conflict. Don’t be fooled: when people invite you to be part of a change effort, they’re really inviting you to a fight” (p. 7). Na sua opinião, o conflito e a competição são inevitáveis. A competição não terá apenas a ver com os recursos. Terá a ver com questões mais filosóficas. “As culture is redefined, the operative questions become: ‘What are we to be?’ and ‘Who will decide *what* and *who* we are?’ (p. 7; realçado nosso).

Questões bem pertinentes face à nova gestão das escolas. Independentemente da questão de saber se o novo modelo de gestão das escolas é pior ou melhor do que o anterior, é verdade que se abriu caminho para que aspectos menos positivos das escolas

⁴ Ada Abraham (1982), em *Le monde intérieur des enseignants*, faz uma abordagem psicanalítica da profissão docente que não entra no âmbito do presente trabalho. Queremos sublinhar, não obstante, que a leitura desta obra foi fundamental para nós, no sentido em que nos fez consciencializar de processos inconscientes que interferem constantemente com a nossa prática e com a nossa reacção à mudança.

possam vir, eventualmente, a ser eliminados. A mudança, não sendo um acontecimento, mas sim um processo, está em curso – quer queiramos quer não. Haverá uma nova distribuição de papéis, de funções e de poderes, tal como acontece em muitas organizações políticas, com todas as consequências que daí advêm.

Hartzell sublinha exactamente a dimensão “política” de todas as organizações: “As distasteful as organizational politics may be to some, they are inescapable. *Every organization is political*. Recognizing this fact, the question becomes not how to avoid or to do away with organizational politics, *but how to deal with them* (idem:9; realçado nosso). Adotar uma visão não política da escola pode levar a pensar, ingenuamente, que as pessoas agem frequentemente no melhor interesse da instituição (neste caso, dos alunos e professores), quando é um facto que as pessoas agem com frequência de acordo com os seus melhores interesses. É ainda Hartzell quem sublinha o facto de esta ser uma realidade incontornável e de não haver forma de evitar ser um “player”. O compromisso com esta realidade é uma opção, mas o não compromisso não obsta a que as coisas prossigam, connosco ou sem nós. E mais: “Unless we take part in shaping the changes, *our vulnerability is increased*” (idem:10; realçado nosso).

É um facto que “routine work produces powerlessness” e que, se a equipa da Biblioteca Escolar se limita a cumprir um programa de actividades, por mais diversificado e apelativo que ele seja, não está a aumentar a sua influência na escola, não faz a diferença e, portanto, não se encontra em condições de implementar a mudança. Aliás, Hartzell sublinha uma realidade pela qual nós próprias passámos na nossa escola. Se um serviço, numa escola, funciona bem, há a tendência a ser esquecido por aqueles que tomam decisões, ocupados que estão com outros serviços problemáticos; para além disso, porque acabam por ter uma atenção privilegiada, tais serviços acabam também mais bem equipados e valorizados, em detrimento da Biblioteca Escolar: “You can think of it as the adult version of the teacher who concentrates on academically or behaviorally substandard students and ignore the ‘good kids’ in class” (idem:16).

O poder e a influência da Biblioteca Escolar são criados através de actividades especificamente elaboradas para alterar a forma como as pessoas com verdadeiro poder na escola sentem o coordenador e a própria biblioteca. Ora, essas actividades não fazem parte das tarefas inerentes ao cargo. Prendem-se com comportamentos políticos e um

coordenador influente é aquele que se encontra continuamente envolvido em actividades interpessoais e políticas, assim como em actividades técnicas; é aquele que está consciente do valor e da inevitabilidade da mudança; é aquele que está atento a todas as oportunidades para a implementar; é aquele que assume uma perspectiva de constante aprendizagem, tentando acompanhar as vertiginosas alterações a todos os níveis.

Consequentemente, nesta parte do trabalho não nos interessa tanto mostrar que a Biblioteca Escolar tem impacto na aprendizagem dos alunos. Isto está sobejamente provado pelos variados estudos realizados a nível internacional. Interessa-nos, isso sim, reflectir sobre os conhecimentos indispensáveis para tornar viáveis as mudanças críticas, constituindo estes verdadeiros pré-requisitos teóricos para as viabilizar. Todos eles passam pela redefinição do papel do professor, do aluno, do coordenador da Biblioteca Escolar, daquilo que nas escolas se pensa que é a aprendizagem e da forma como se vive por dentro a própria profissão.

Antes, porém, parece-nos importante apresentar algumas reflexões sobre as diversas perspectivas sobre a “mudança”, o que, por si só, revela toda a complexidade de que ela se reveste e a enorme dificuldade em a implementar e manter – facto de que um coordenador da Biblioteca tem de estar bem ciente.

3.2. Perspectivas sobre a mudança

Hall e Hord (1987) debruçam-se sobre a mudança nas escolas, apresentando aquilo a que chamam o *Concerns-Based Adoption Model (CBAM Model)*, através do qual se delineiam os principais aspectos que estão em jogo no que à mudança diz respeito. Os mesmos autores retomam o *CBAM Model* num livro posterior (2005) e afirmam que o estudo da mudança tem uma história longa e rica, a qual deu origem às mais diversas perspectivas, baseadas em longos estudos de investigação no terreno. Apresentam-nos três, todas elas importantes para quem esteja envolvido no assunto em questão – a Perspectiva Sistémica, a Difusão e o Desenvolvimento Organizacional.

A primeira realça a interconexão entre as partes que constituem um todo. Vê-se o todo como um sistema dinâmico, no qual todos os elementos e peças são vistos como fazendo parte de subsistemas que se encontram conectados. Qualquer alteração num dos subsistemas vai repercutir-se no todo. A segunda tem a ver com a comunicação; com os

canais de comunicação existentes numa organização e a forma como a informação flui; por quem é produzida e a quem chega; de que forma é percebida por quem a recebe. Nesta perspectiva, o agente de mudança é crucial, porque é aquele que introduz a inovação e a mantém viva. A terceira versa essencialmente sobre as competências que grupos e indivíduos devem ter de modo a tornar possível o trabalho em equipa e, conseqüentemente, ajudar o sistema/organização como um todo a desenvolver-se e a melhorar, numa perspectiva de longo prazo. Nenhuma delas se exclui e todas esclarecem aspectos importantes da mudança.

Os autores chamam a atenção para o facto de já não ser possível ter uma visão racional e empírica relativamente à mudança, segundo a qual bastava fornecer bons programas ou processos a boas pessoas, as quais encontrariam a sua forma de os levar à prática. O *CBAM Model* surge relacionado com a importância atribuída ao lado pessoal da mudança. Os autores esclarecem que “preocupação” significa estar-se num estado mental perturbado relativamente a qualquer coisa e que esse estado tem mais a ver com a percepção pessoal de cada indivíduo do que com a realidade de cada situação. A implementação da mudança passa por perceber as diversas preocupações e os diversos níveis de preocupação inerentes aos indivíduos a trabalhar num determinado local e saber lidar com eles, fazendo intervenções facilitadoras da percepção clara da situação e, conseqüentemente, viabilizadoras da mudança.

Esclarecem, ainda, que o *CBAM Model* foi criado para servir os facilitadores da mudança e para focar a atenção nas necessidades do indivíduo, de modo que a facilitação da mudança seja personalizada. Isto é tanto mais importante quanto as pessoas diferem consideravelmente no que diz respeito à forma como percebem, aceitam e implementam a mudança. Algumas mudarão sem grande esforço, outras levarão o seu tempo a perceber e a aceitar, outras ainda nunca chegarão ao ponto da aceitação. O *CBAM Model* leva em consideração todas estas diferenças e defende que, se aos indivíduos colocados em diversos estádios de preocupação for providenciado o devido suporte, o processo de mudança pode ser levado a cabo com sucesso. É preciso que o processo seja bem conduzido e que as intervenções sejam oportunas. “It is truly what happens at the individual level that determines the extent of change success” (2005:258).

Hughes-Hassell e Harada (2007), ao inventariarem as estratégias que um agente da mudança deve implementar, aconselham que, em relação à inovação em causa, a pessoa determine em que estágio do *CBAM Model* se encontra. É necessário que haja uma rede de suporte a fim de ajudar a partilhar a preocupação: “You cannot help others until you consider and address your own concerns” (p. 11). O *CBAM Model*, como quadro conceptual importante, por um lado, para conhecer e lidar com as preocupações, as inseguranças e hesitações em implementar a inovação, e, por outro, porque fornece instrumentos para as ultrapassar, é igualmente destacado por Donham (2005:215). É indispensável que o coordenador da Biblioteca Escolar o conheça, a fim de lidar com as suas próprias inseguranças e com as de todos aqueles com quem se propõe trabalhar. A partilha dos receios, do medo de não ser proficiente, de iniciar um percurso desconhecido que se vai conhecendo à medida que se vai avançando, pode ser um excelente início para um trabalho colaborativo entre o coordenador e outros professores. Segundo Hartzell (2003:164), o caminho é: “built the boat and row at the same time”.

A preocupação pelo lado humano da mudança faz todo o sentido, porque são as pessoas que a implementam e são as pessoas que se encontram em condições de pensar de forma diferente e de agir em conformidade.

3.3. Atribuir sentido à informação

As metodologias tradicionais (“ensinar para o teste”) continuam a ser largamente dominantes nas nossas escolas. São metodologias que requerem do aluno a memorização dos conteúdos do manual, e pouco mais; do professor, perícia em saber transmitir informação, que não se afasta muito da que se encontra no manual. São metodologias que conduzem muitos alunos ao insucesso e que não os prepara para nada que não seja mostrar, através de testes escritos, que decoraram bem a matéria. Mas é difícil não ser assim. Nós próprias, com larga experiência de “*sage on the stage*”, temos a maior dificuldade em fazer de outra forma.

Por um lado, foi desta forma que também fomos ensinados; por outro lado, fazer de outra forma requer conhecimentos, requer formação nesse sentido. Seria a formação que daria uma dimensão teórica à implementação de outras práticas e que, conseqüentemente, lhes confeririam sentido. A questão da atribuição de sentido por

parte de quem está a passar por um processo de aprendizagem parece-nos ser da maior importância, porque não foram poucas as vezes que, nós próprias, nos apercebemos de que o sentido daquilo que nos propúnhamos fazer com os alunos não tinha o mesmo sentido para eles.

Foi neste mestrado que lemos sobre cognitivismo, construtivismo e metacognição, embora já nos tivéssemos cruzado com estas expressões em documentos escolares oficiais que não esclareciam o seu significado, partindo, talvez, do pressuposto que os professores os conhecem.

Afirma Doll (2005:86) que: “The contemporary emphasis on restructuring in education has resulted in a paradigm shift from a behaviorist view of learning to a constructivist one”. Lamentavelmente, esta mudança de paradigma não se generalizou nas escolas portuguesas, onde o conhecimento sobre processos de aprendizagem, estilos de aprendizagem e tipos de inteligência é difuso, disperso, irrelevante e, portanto, ineficaz na prática. Nas escolas, há que pensar de forma diferente sobre o conhecimento e a compreensão, e implementar novas práticas conducentes à construção interior do saber, o que não é mais, no fundo, do que dar sentido à informação para a maioria dos alunos, permitindo e facilitando a sua transformação em conhecimento. É ainda Doll (idem:92) que realça a necessidade de o coordenador de uma biblioteca escolar estar continuamente informado quanto às teorias de aprendizagem, só assim conseguindo evitar que o programa da Biblioteca seja uma reprodução das actividades da sala de aula.

É um facto que a memorização de factos não conduz facilmente à compreensão. Sendo a compreensão “the ability to think and act flexibly with what one knows”⁵, ela não é inerte; desenvolve-se activamente através de um processo interior invisível durante o qual se utilizam conhecimentos prévios e capacidades de pensar e de os aplicar em novos contextos. Deste modo, o processo de construir compreensão envolve uma transferência metacognitiva, no sentido em que o significado de uma informação é utilizado para além de um contexto particular, no qual ele é, pela primeira vez apreendido. A metacognição é essencial ao desenvolvimento da compreensão, uma vez que aqueles que se encontram em situação de aprendizagem têm consciência dos seus

⁵ Definição usada pelo *Teaching for Understanding Project* e citada por Hughes-Hassell e Harada (2007:38).

processos mentais; olham para o seu próprio crescimento cognitivo porque comparam o que estão a aprender com aquilo que já sabiam; apercebem-se do conflito entre os novos conhecimentos e aqueles de que eram portadores e corrigem conceitos errados ou falsas suposições; mobilizam o conhecimento, as competências e as estratégias necessárias para se colocarem em qualquer novo contexto de aprendizagem.

A questão que se coloca é a de saber como é que se ensina de modo a levar à prática o enquadramento metacognitivo. Criando oportunidades de *aprendizagem com sentido* – tal é a resposta unânime de todos os autores que se debruçam sobre o assunto. E as oportunidades de aprendizagem constroem-se através do “questioning”, do “enquiry learning”. Uma vez identificados os conhecimentos-alvo (“targeted understandings”), os professores devem formular questões essenciais que intriguem, motivem e desafiem os estudantes com autênticos problemas⁶. Logicamente, a avaliação deve incidir sobre a compreensão. Se a pretensão é a de que o aluno aplique e transfira conhecimento, então os produtos de avaliação devem levar a que aquele crie produtos e tenha desempenhos através dos quais mostre o seu conhecimento em novos contextos e que leve a cabo tarefas através das quais apresente soluções para problemas autênticos:

The assessment product and the essential questions combine to offer students opportunities to present their own answers to intriguing question in formats that have credibility in the real world (e.g., an editorial on “Is our rebellion justified” written by an American colonist rather than a two-page report on the American Revolution). (Hughes-Hassell e Harada, 2007:45).

Neste momento, se este tipo de ensino e de aprendizagem fosse passível de implementação, haveria um desfasamento relativamente aos testes a nível nacional. Os professores estão de tal modo pressionados (e os *rankings* das escolas constituem uma das pressões em causa) que recorrem sistematicamente ao “teaching for the test”. Decidir o que é que os alunos aprendem e a forma como são avaliados são questões políticas. Aos professores é deixada pouca capacidade de decisão, pelo menos no estado presente. É possível (e seria desejável) que as alterações em termos de currículos e de

⁶O site da ALPS (Active Learning Practice for Schools) (<http://learnweb.harvard.edu/alps/tfu/index.cfm>) coloca as questões pertinentes respeitantes às diversas fases da “tfu” (teaching for understanding).

metodologias passassem a estar em consonância. O coordenador de uma Biblioteca Escolar pode aproveitar todas as oportunidades para fazer a diferença.

3.4. O papel de “facilitador da mudança” do coordenador da Biblioteca Escolar

De que formas o coordenador de uma Biblioteca Escolar deve aumentar a sua influência e, conseqüentemente, o seu poder na escola é aquilo de que trata Harzell (2003), no seu livro *Building Influence for the Scholl Librarian – Tenets, Targets, & Tactics*. Afirma que é fundamental moldar as percepções dos outros sobre o coordenador e o seu trabalho, mas destaca o facto de que esse processo dá muito trabalho e leva muito tempo: “The keyword in all of this is *ongoing*. Building influence cannot be one-or-two year project. It has to be a continuing project” (p.33; realçado do autor). Aconselha a que se comece a trabalhar colaborativamente com quem está disposto a fazê-lo, programando actividades com qualidade e com sentido. Como nas escolas não há segredos, a convicção de que trabalhar com o coordenador é uma boa experiência e, portanto, vale a pena, vai passando e, assim, mais pessoas estarão predispostas a fazê-lo.

Sublinha ainda o facto de os períodos de crise serem essenciais como oportunidades para fazer a diferença:

Change is everywhere and change is tremendously unsettling. How then does that offer an opportunity for you? Change, the researchers tell us, always precipitates three effects. It causes *confusion*, it challenges *competence*, and it creates *conflict*. Each of these represents an opportunity for scholl librarians to step up and make a difference (idem:163; realçado nosso).

Neste contexto, um coordenador tem de escolher empenhar-se a fundo, o que pressupõe estar a par da natureza das alterações, interiorizá-las e estruturar todo o trabalho no sentido de as implementar, sempre em trabalho colaborativo, ajudando, assim, a diminuir a confusão e a sensação de incompetência. Quanto aos conflitos, é preciso ter clara consciência que estes surgirão, em pleno, não na altura em que se aceita que, de facto, a escola tem que mudar, mas sim quando se coloca a questão de saber:

“O.K., then how should we change?” The real struggle will erupt when we finally reach the point of determining whom should decide how we will change” (idem:164). Chegados a este ponto, será uma mais valia a Biblioteca Escolar ter assumido a mudança e apresentá-la, sob diversas formas, mostrando que não é tão ameaçadora, tão difícil, nem tão conflitual quanto parecia ser.

Um coordenador deverá ser, assim, um “facilitador” da mudança. Dizem Hall e Hord (2005) que a questão do líder e da liderança são temas populares de discussão e de pesquisa e que estudos levados a cabo durante o processo de mudança fizeram surgir a expressão “Change Facilitator Style” (p. 211): “the work on Change Facilitator Style came out of what happens to real people living and working to implement change”. Segundo os autores, há três estilos diferentes de “Facilitadores da Mudança”: “*The Initiator, the Manager and the Responder*” (pp. 212-213). Estes estilos são aplicados ao Director da Escola, mas são boas pistas de reflexão para um coordenador da Biblioteca Escolar.

Utilizando a metáfora do jogo, o “iniciador” é um jogador de xadrez. Assim como este jogo tem muitas peças, cada uma com as suas próprias regras para serem mudadas, o “iniciador” vê as diferenças individuais nas pessoas e actividades na escola. Utiliza estratégias e antecipa uma série de jogadas. Por isso, não se encontra apenas envolvido em actividades do dia a dia, mas naquilo que é preciso fazer a seguir. Tem em mente várias estratégias como resposta a possíveis cenários que se venham a colocar.

O “administrador” também joga num tabuleiro, mas mais simples. Tem uma visão menos complexa da organização. É um típico controlador (“checker”), que tem mais tácticas do que estratégias e a previsão do que vai acontecer é mais simples.

Por último, o “reactivo” está ligado ao jogo das moedas (“Flipping coins”). Cada saída da moeda é um acto independente do anterior e do que vem a seguir. Assim, cada acção é vista de forma independente. As intervenções não são feitas num sentido táctico ou estratégico ou para desenvolver temas coerentes visíveis por toda a organização.

As questões pertinentes que um coordenador terá de colocar a si próprio são: “1. What kind of Change Facilitator Style do I want to have? 2. In the successful change process of which I have been a part, what was the Change Facilitator Style of the leader? [...]” (idem:223).

Acrescentaríamos uma outra questão: que estilo de liderança é o nosso? Seria desejável que se aproximasse do “iniciador”, porque nos parece ser o mais eficaz em qualquer circunstância, e muito mais ainda numa conjuntura de mudança.

Donham (2005) é de opinião que um coordenador da Biblioteca Escolar lidera mais frequentemente através da influência que é capaz de exercer na escola (à semelhança do que defende Harzell), com tacto, com uma taxa elevada entre o dizer e o fazer: “maintaining a good ‘say-do’ ratio (one does what one says one will do)” (p. 300; realçado do autor).

A visão estratégica é fundamental: “Effective library media programs are ever-changing, and setting the course for change requires strategic thinking and strategic leadership” (p. 301). Para isso, é preciso estar permanentemente atento à visão de conjunto⁷, ter o sentido das oportunidades⁸, reflectir constantemente sobre a sua prática, o que pressupõe um trabalho interior lúcido e quotidiano – que vale mesmo a pena, porque só assim se consegue atingir a qualidade de liderança de que os outros quase não têm consciência e que se encontra consubstanciado no provérbio de Lao Tzé, citado pelo autor: “When the best leader’s work is done, the people say: ‘We did it ourselves’” (idem:299).

3.5. A mudança de paradigma e o papel de mediador do coordenador da Biblioteca Escolar

A passagem de um “paradigma bibliográfico” para um paradigma que se centra na perspectiva do utilizador e nas suas necessidades é indispensável, tanto mais que houve alterações na própria forma de encarar a informação: passou-se da “informação-como-coisa” para a “informação-como-processo” (“information-as-thing” e “information-as-process”, Kuhlthau, 2004:2). Contudo, não obstante haver esta consciência, “the bibliographic paradigm and system approach for providing physical access remains predominant” (idem:3).

A mudança de paradigma pressupõe uma sólida base teórica. Para Carol Kuhlthau, a teoria permite que o profissional baseie a prática em princípios gerais

⁷ A visão de conjunto também se encontra presente ao longo de todo o documento de Avaliação da Escolas da Rede de Bibliotecas Escolares (2008).

⁸ Donham refere que “Leaders are, in Covey’s (1990) language, always ‘sharpening the saw’” (p. 300).

sólidos, em vez de depender exclusivamente de pressentimentos e intuições: “Experience solidly grounded in an understanding of theory is the basis for making sound diagnoses and designing services that respond to dynamic needs of clients and users” (idem:XV; realçado nosso). Diz estar a emergir uma “theory of librarianship”, que se baseia na investigação sobre processos construtivistas de utilizadores que procuram sentido e não apenas informação.

Para esta autora, é preciso conhecer o complexo processo de aprender, o que se prende com o conhecimento da psicologia da aprendizagem. A visão construtivista da aprendizagem, “which offers insight into what the user experiences, is a particularly valuable way to understand information seeking from the user’s perspective” (idem:14). Lembra, a propósito, alguns dos ensinamentos de Dewey, cuja actualidade é assinalável, para quem a aprendizagem é vista como um processo individual activo, não como alguma coisa feita a alguém mas antes como alguma coisa que a pessoa faz; para quem a educação tem a ver como um processo activo e construtivo, com pensamento e reflexão, em que todos os aspectos da experiência são mobilizados.

A autora descreve as etapas pelas quais os sujeitos passam durante um processo de investigação, cujo conhecimento é de primordial importância para quem se encontra a acompanhá-lo⁹, uma vez que o papel de mediador no desenvolvimento de uma pesquisa da informação é de natureza complexa. Kuhlthau chama a atenção para a diferença entre “intermediário” e “mediador” – enquanto o primeiro põe em contacto a informação e o utilizador, sem haver necessidade do envolvimento de mais nenhuma interacção humana, o segundo assiste, guia, capacita, ou seja, intervém no processo de pesquisa de informação de outra pessoa. E isto faz toda a diferença para um coordenador de uma Biblioteca Escolar. Para Kuhlthau, existem cinco níveis de mediação – “Organizer; Locator; Identifier; Advisor; Counselor” (idem: pp. 114-120) – sendo o quinto o mais abrangente, pois envolve um processo de intervenção na pesquisa construtivista. Trata-se de uma experiência holística, que pressupõe cooperação em todas as fases: identificação do problema; diálogo; definição de estratégias; identificação das fontes; estabelecimento de sequências; redefinição.

⁹ Curiosamente, à medida que progredíamos na leitura da sua obra *Seeking Meaning*, íamo-nos identificando com as diversas fases pelas quais fomos, nós próprias, passando, na elaboração do presente trabalho.

Mas quando intervir? E intervir de que forma? Estas questões têm, para nós, a maior pertinência, porque nos debatemos com elas ao longo do acompanhamento constante que fizemos ao longo do ano lectivo a alunos do 12.º ano de Área de Projecto. Nem sempre os alunos queriam a intervenção, ou não a queriam naquela altura. Embora lhes reconheçamos toda a lógica, não é fácil proceder de acordo com as afirmações de Kuhlthau: “Identifying when intervention is needed and determining what mediation and education are appropriate is the professional’s art, the role of the reflective practitioner” (idem:128). A autora avança o conceito de “zona de intervenção”¹⁰, para além da qual não se deve intervir porque ela será vista pelo indivíduo como intrusiva e será, por isso, ineficaz e contraproducente. É difícil a tarefa de “counselor”; pressupõe muita reflexão-na-acção, assim como muita experimentação e enquadramento teórico entre os profissionais reflexivos. O enquadramento teórico passa também por conhecer os sentimentos que acompanham as diversas fases do processo construtivista: incerteza, angústia, ansiedade, falta de confiança. Não se trata tanto de os fazer desaparecer, mas de os encarar como naturais e apoiar o indivíduo em todas as fases do processo: “If we think of uncertainty as a sign of innovation and creativity, the goal of library and information services *shifts from reducing uncertainty to supporting the user’s constructive process*” (idem:200/201; realçado nosso).

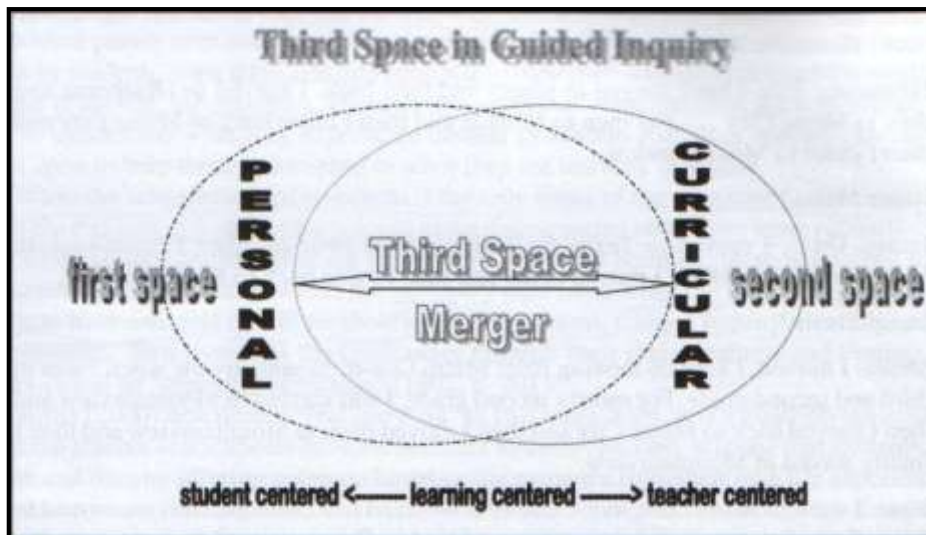
O princípio da incerteza, os níveis de mediação e o conceito de zona de intervenção constituem o enquadramento teórico para a prática da mediação por parte de um coordenador. Atender um utilizador da Biblioteca Escolar envolve determinar em que altura do percurso de construção do saber aquele se encontra, a fim de lhe dar o apoio adequado. Nem de mais, nem de menos.

O acesso directo às fontes que os utilizadores hoje têm pressupõe um menor contacto com o coordenador. Porém, “there is a growing need for professional information counseling for seeking meaning and understanding from vast amounts of conflicting information” (idem:209).

Numa obra posterior (2007), Carol Kuhlthau, Leslie Kuhlthau Maniotes e Ann Kuhlthau Caspari reafirmam a importância do processo construtivista da aprendizagem

¹⁰ Trata-se de: “*that area in which an information user can do with advice and assistance what he or she cannot do alone or can do only with great difficulty* (idem:129)

e avançam o conceito de “terceiro espaço” – aquele em que se encontram e interseccionam diversos aspectos que se mobilizam no acto de aprender.



Fonte: Third Space in Guided Inquiry (Kulthau, 2007: 32)

O “primeiro espaço” é o conhecimento pessoal e cultural; é aquele que se adquire fora da escola; é aqui que se situa também a forma individual de aprender. O “segundo espaço” é o conhecimento curricular oficial; é igualmente a forma como a escola leva os alunos a aprender. O “terceiro espaço” é onde os dois primeiros se sobrepõem, ligam e fundem para criar uma forma híbrida, completamente nova. As linhas tracejadas representam uma fronteira permeável à volta das formas de aprender – a oficial e a própria – que não são fixas. Pelo contrário, estão em contínua transformação.

When we think of classrooms as hybrid spaces that use outside-of-school knowledge to make sense of the curriculum, inside school knowledge, we find that new ways of talking and learning occur in third space (Maniotes, 2005). This requires educators to pull away from the either/or of child centered learning or curriculum-centered teaching. [...] Escaping from this binary has the potential to transform schools into reaching the third space. *Within third space, students can construct new worldviews rather than having to take on the teacher’s perspective or those mandated by the curriculum textbook* (idem:32; realçado nosso).

As autoras debruçam-se sobre as características que deve ter uma equipa que conduz e orienta a aprendizagem dos alunos; os recursos (interiores e exteriores à

escola), a fim de criar um ambiente de aprendizagem rico; a relação estreita entre o processo construtivista de aprendizagem que o “guided inquiry” constitui e o desenvolvimento de competências em literacia de informação; a possibilidade de ir ao encontro dos critérios (*standards*) enunciados para os conteúdos das diversas áreas curriculares; a avaliação que este tipo de aprendizagem construtivista requer; o tipo de intervenções a fazer pela equipa orientadora da aprendizagem. E finalizam realçando que é indispensável ir ao encontro dos (e dar resposta aos) desafios colocados no século XXI.

Afirmam que, actualmente, uma percentagem elevada dos alunos abandona a escola porque esta instituição lhes provoca aborrecimento e que esta “epidemia silenciosa” resulta numa inacreditável perda de talento e potencial humanos. E questionam: “What can be done to solve the serious problem of students who see no relation between their schoolwork and their actual lives?” (idem:148). É indispensável implementar uma nova configuração de ensino e da aprendizagem nas escolas, de tal forma que se desenvolvam pensadores capazes de inovar, que saibam localizar, avaliar e utilizar a informação crítica e sensatamente, como trabalhadores, como cidadãos e, também, no seu dia-a-dia. O resultado será a obtenção de níveis mais elevados de literacia, que vão muito para além da mera procura de factos, os quais se relacionam com a construção de compreensão profunda e com significado, com repercussões na aprendizagem ao longo da vida. Evidentemente que há que redefinir os papéis do aluno, do corpo docente e do coordenador da Biblioteca Escolar – desempenhando este um papel central no que à implementação do “Guided Inquiry” diz respeito. Na equipa, todos precisam de ser altamente qualificados e ter um compromisso constante com a melhoria da aprendizagem. E concluem: “Only you can make it happen, by joining together as a powerful team with the competence and conviction to re-create your school. It is time to move forcefully to meet the demands of the far-reaching structural changes called for the in 21st-century learning” (idem:150).

Tudo isto nos diz muito, em particular. Revendo actividades desenvolvidas na Biblioteca no passado e a nossa forma de “dar aulas” (a expressão em si está cheia de significado), apercebemo-nos de que nos faltou sempre este enquadramento teórico e, por isso, não era fácil ajudarmos os alunos a atribuir sentido a tudo aquilo que, na nossa perspectiva, lhes íamos ensinando e, eles, aprendendo. Não é fácil deixar de “dar aulas”

e passar a ser um guia num grupo de aprendizagem – quer como professora, quer como coordenadora da Biblioteca Escolar.

Uma vez em posse da teoria, como é que se passa para uma prática orientada por estes princípios? Esta foi sempre a grande questão que se nos foi colocando à medida que íamos progredindo na elaboração da presente dissertação.

3.6. A Biblioteca Escolar e a prática bem informada

Existem vários modelos para desenvolver a literacia da informação¹¹ que têm em comum o facto de porem a tónica no *processo* que ocorre naquele que aprende. Todos eles realçam o papel do coordenador da Biblioteca Escolar como fornecedor de directrizes e de suporte educativo aos estudantes, desde o jardim infantil até ao Ensino Secundário. Zmuda e Harada (2008) afirmam que estes modelos diferem em termos das interpretações específicas do processo de pesquisa, mas que, fundamentalmente, estão de acordo quanto à importância de explorar ideias, formular questões, identificar necessidades de informação, construir estratégias de pesquisa e planos para recolha de dados necessários, ao mesmo tempo que avaliam continuamente os progressos, manipulando os dados no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal, e que comunicam essa compreensão a outros.

Harada e Yoshina (2004) apresentam todo um processo de aprendizagem, com grandes semelhanças ao do “*Guided Inquiry*” de Kuhlthau (2007), e que designam por “*Inquiry Learning*”.

As autoras comparam as escolas convencionais com as escolas focadas num processo de aprendizagem através do questionamento (p. 4):

<i>Attributes</i>	<i>Conventional school</i>	<i>Inquiry-focused school</i>
● <i>Students</i>	ˆ <i>Passive learners</i>	ˆ <i>Active, engaged learners</i>
● <i>Teachers, library media specialists</i>	ˆ <i>Content-oriented</i> ˆ <i>Teachers as information provider</i>	ˆ <i>Student-oriented</i> ˆ <i>Teacher as facilitator</i>
● <i>Scheduling</i>	ˆ <i>Rigid</i>	ˆ <i>Flexible</i>

¹¹ Muitos deles mantêm sites específicos.

● <i>School culture</i>	ˆ <i>Bureaucratic</i>	ˆ <i>Collaborative</i>
● <i>Curriculum and instruction</i>	ˆ <i>Textbook-driven</i> ˆ <i>Teacher-focused</i> ˆ <i>Breadth emphasized</i> ˆ <i>Topic oriented</i> ˆ <i>Fragmented</i>	ˆ <i>Standards-driven</i> ˆ <i>Student-negotiated</i> ˆ <i>Depth emphasis</i> ˆ <i>Thematic or problem-based</i> ˆ <i>Integrated</i>
● <i>Assessment</i>	ˆ <i>Evaluation at the end</i> ˆ <i>Right answers are stressed</i> ˆ <i>Teacher assesses</i> ˆ <i>Grading is the goal</i> ˆ <i>Asks: "What do we know?"</i>	ˆ <i>Assessing is ongoing</i> ˆ <i>Diverse responses are encouraged</i> ˆ <i>Students and teacher assess</i> ˆ <i>Goal is improving learning and teaching</i> ˆ <i>Asks: "how do we come to know?"</i>
● <i>Resources</i>	ˆ <i>Restricted to resources available in the classroom</i>	ˆ <i>Expands to resources beyond the school</i>
● <i>Technology</i>	ˆ <i>Focus on learning about technology</i>	ˆ <i>Use of Technology as a tool for learning</i>

As diferenças são abissais e fica bem clara a alteração de papéis de toda a “comunidade de aprendentes” em que a Escola se torna. É de realçar que a tecnologia não se torna um fim em si, mas uma ferramenta para aprender. Alterações muito significativas ocorrem igualmente no que à avaliação diz respeito. Os alunos não procuram “a resposta certa”; percorrem um caminho, que avaliam constantemente, eles próprios e o resto da equipa, para chegar a possíveis respostas, relativamente às quais devem mobilizar o seu espírito crítico. Podem chegar à conclusão de que nenhuma das conclusões é completamente certa ou completamente errada, o que não é, em si, bom ou mau. Este processo parece-nos particularmente importante, num mundo em que se vê o “certo” e o “errado”, o “bom e o “mau”, de uma forma dicotómica, como se a realidade fosse mesmo assim e não fosse, antes, toda ela, feita de matizes, incertezas e complexidades.

Neste tipo de escolas, em que os recursos se expandem muito para além das paredes da sala de aula, a Biblioteca Escolar e o seu coordenador também têm papéis diferentes, muito mais alargados, passando da mera cooperação à coordenação da aprendizagem, tal como é mostrado a seguir (p. 26):

Cooperation →	→ Coordination →	→ Collaboration
<i>Short term</i>	<i>Long term</i>	<i>Long term commitment</i>
<i>Informal</i>	<i>Some formality</i>	<i>Ongoing relationship</i>
<i>No defined goals</i>	<i>Goals may differ</i>	<i>Clearly defined common goals</i>
<i>Plan independently</i>	<i>Some joint planning</i>	<i>In-depth planning</i>
<i>Teach separately</i>	<i>Sharing of resources</i>	<i>Joint responsibility for student learning</i>
<i>Retain autonomy</i>	<i>Some competition</i>	<i>Power sharing</i>

O coordenador passa a ter um papel-chave na criação de comunidades de aprendizagem, entendidas estas como o conjunto dos alunos, professores envolvidos e coordenador, cujas funções passam a ser diversas (p. 18).

Function	Supporting inquiry learning
<i>Teaching and learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Actively teach information search process</i> ● <i>Invite and facilitate thoughtful questioning</i> ● <i>Model how to access, evaluate, and use information</i> ● <i>Promote continual assessment.</i>
<i>Physical environment</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Arrange spaces for multiple groupings</i> ● <i>Allow for flexible scheduling</i> ● <i>Provide for easy and safe access</i>
<i>Resources</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Provide access to a range of resources in a variety of formats</i> ● <i>Provide resources to meet diverse needs</i> ● <i>Enable electronic access to global resources</i>
<i>Building learning communities</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Play key role in creating learning communities that link students and teachers with human and information resources beyond the school</i>

Para além de todo o enquadramento teórico (muito semelhante ao de Kuhlthau:2007), as autoras fornecem exemplos concretos, passíveis de adaptação a outros conteúdos e contextos de aprendizagem. Significativamente, a obra, intitulada *Inquiry Learning through Librarian-Teacher Partnership*, está, toda ela, também estruturada em função de questões que vão sendo colocadas ao longo dos seus dez

capítulos. As autoras esclarecem: “Chapters 7 through 9 highlight examples of inquiry-focused units, one each at the elementary, middle, and high school levels. Each example is organised in a template format for easier reading” (p. xii). Os exemplos ilustram muito bem o que é uma prática sólida baseada em sólidos princípios teóricos e constituem bases de trabalho colaborativo importantes.

Todos os exemplos têm as seguintes componentes (p. 91):

- Summary of Project.
- Learner goals.
- Culminating product of performance.
- Essential questions.
- Standards addressed.
- Assessment criteria and methods.
- Resources.
- Teaching strategies and procedures.

Os exemplos, cujo grau de complexidade vai aumentando à medida que se sobe de nível de ensino, são seguidos de vários quadros que se destinam a acompanhar o processo, de entre os quais destacamos, a título de exemplo, aquele que se destina a avaliar o processo de pesquisa. São os próprios alunos que preenchem os parâmetros, havendo os seguintes campos (p. 130): “Criteria → Doing well; Getting there; Need help” (Este exemplo destina-se a um Middle School Project). Os campos tornam-se mais exigentes quando se trata de um High School Project: “Criteria → Exceeds; Satisfies; Need work” (p. 151).

O modo como se lida bem com a avaliação, nestes exemplos, envolvendo sempre os alunos, cuja participação e responsabilidade são exigidas, diz-nos muito – por dois motivos: a avaliação é sempre, para nós em particular, um momento de angústia; a avaliação constituiu um ponto delicado e complicado em algumas turmas de Área de Projecto do 12.º ano. Quando alunos e professores não desempenham o papel tradicional que se espera que desempenhem, há assuntos e procedimentos que podem complicar-se bastante, como teremos ocasião de referir mais à frente.

A obra de Harada e Yoshina constitui, em suma, um guia de qualidade para qualquer professor e, em especial, para o coordenador de uma Biblioteca Escolar que queira planificar unidades curriculares em colaboração com outros professores, fazendo os devidos ajustamentos.

As autoras afirmam que a escola, toda ela, tem de estar estruturada de maneira diferente para que este tipo de aprendizagem se possa implementar. É verdade que, na nossa conjuntura actual, a revolução que o facto de estruturar a escola em moldes diferentes significaria não é possível. Mesmo que o fosse, haveria muito a fazer em termos de formação. É, contudo, possível ir implementando aquilo que, realisticamente, for exequível. São as próprias autoras que afirmam:

We readily acknowledge that schools may not be ready to sweepingly embrace an inquiry approach to learning. *The practical would be to start with a single willing teacher or a core team that is interested in seeking improved ways to achieve deeper learning.* They, in turn, become catalysts for instructional change [...]. Ultimately, the division disappears between what happens in the classroom and in the library media center as everyone works to achieve the same targets. As a team, the library media center and the teacher provides a learning environment that excites and motivates all stakeholders. *What could be more challenging than that?* (p. 160; realçado nosso).

A mudança de paradigma no que às bibliotecas diz respeito não pode ser dissociada da alteração de outros paradigmas educativos bem mais vastos. Porém, se compararmos a forma como a missão da Biblioteca Escolar se encontra enunciada em dois documentos importantes – Manifesto IFLA¹²/UNESCO e Programa de Rede de Bibliotecas Escolares – temos de admitir que muito está por fazer, mas é igualmente verdade que o caminho está a ser percorrido e que também muito já foi feito¹³. Cabe a cada um de nós, coordenadores, tornar plenamente possível esta missão enunciada pelo Manifesto IFLA/UNESCO:

The school library provides information and ideas that are fundamental to functioning successfully in our increasingly information and knowledge based present day society. The school library equips students with lifelong learning skills and develops their imagination, thereby enabling them to live as responsible citizens (p. 3).

¹² International Federation of Library Associations.

¹³ O balanço do que foi feito, em termos da Rede de Bibliotecas Escolares, encontra-se sintetizado no trabalho de investigação de Adelina Freire (p.22-23). Temos apenas a acrescentar três aspectos recentes: a importância da experiência que está a ser levada a cabo e que está relacionada com os coordenadores a tempo inteiro na Biblioteca Escolar; a possível criação da carreira de professor-bibliotecário; e o documento de Avaliação das Bibliotecas Escolares em diversos domínios. É um documento estruturante da maior importância.

4. A Área de Projecto num contexto de mudança

Analisando a legislação que implementa a Área Escola nas escolas na década de 90 e aquela que, posteriormente, dá origem à Área de Projecto, podemos concluir que sempre se considerou importante que houvesse uma área através da qual se atingissem os seguintes objectivos por parte dos alunos:

- Adquirir conhecimentos de âmbito interdisciplinar;
- Adquirir instrumentos de trabalho tendo em vista a formação para o futuro;
- Sensibilizar para problemáticas do meio no qual se encontra a escola;
- Tratar temas dignos da atenção e colaboração da comunidade escolar;
- “Integração dos conhecimentos veiculados pela chamada «escola paralela»”;
- Ligação entre teoria e prática;
- Promover o espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade;
- Sensibilizar “para a preservação dos valores da identidade nacional, no contexto da integração europeia”;
- “Exercício de uma cidadania responsável”.¹⁴

Tendo vivido por dentro as alterações curriculares que se foram sucedendo, apercebemo-nos, agora com o devido distanciamento, que a Área Escola acabou por não fazer sentido, para uma parte substancial e significativa dos professores e, conseqüentemente, também dos alunos. Os centros de formação ofereceram acções no sentido de preparar o corpo docente para a leccionação da nova área. Nós próprias as frequentámos. Foi a primeira vez que ouvimos falar em “aprendizagem centrada no aluno”, em “ter em consideração os interesses dos alunos”, em “ensinar de forma lúdica”, em alternativas ao “ensino bancário”. Contudo, estas e outras expressões não se integravam num contexto teórico sólido e coerente e, após investimentos desgastantes e

¹⁴ Adaptação do Anexo I ao Despacho 142/ME/90.

pouco gratificantes, professores e alunos passaram a fazer umas curtas actividades que designavam como Área Escola e, deste modo, arrumavam um assunto incómodo. O que interessava mesmo eram as aulas magistrais – aquilo a que uns e outros estavam habituados e que fazia mesmo sentido.

Na altura publicou-se bibliografia importante sobre o assunto, toda ela com sólidas bases teóricas sobre a metodologia do projecto e a teoria construtivista, mas não chegou às escolas – ou, se chegou, não despertou o interesse dos professores. A verdade é que aquela área era uma espécie de excrecência que não se coadunava com os “ofícios” tradicionais de professores e de alunos.

Na obra *Trabalhar por projectos em educação – Uma inovação interessante?* (2002) são relatadas experiências bem-sucedidas levadas a cabo no âmbito da Área Escola. Na última, intitulada “A disponibilidade para a mudança profissional e pessoal”, Maria Célia Moura, no decorrer do relato da experiência, afirma que a implementação de projectos relacionados com esta área pressupõe uma mudança radical nas escolas. Foi o que ela própria viveu (p. 91):

Tudo mudou naquela escola e especialmente naqueles professores; pôs-se de parte o ensino “bancário”, acrítico, de que fala Paulo Freire, o isolacionismo dos professores, a escola amuralhada da comunidade escolar, a instrução e o ensino, o professor expositivo dono do saber, uma pedagogia centrada na avaliação, [...] o uso de metodologias e conteúdos prescritos, desvinculados de significado contextual, a ausência de planificação, o medo de os pais se implicarem no processo ensino-aprendizagem dos seus filhos.

Experiência muito rica, a descrita. Porém, única e não generalizável, tal como a própria docente constata (p. 93). Quando a Área Escola foi suprimida (através do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que revoga o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto) estava, há muito, moribunda.

A Área de Projecto é então instituída no 3.º ciclo do Ensino Básico com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Ao contrário do que acontecia com a Área Escola, passa a constar no horário de professores e alunos (um bloco de 90 minutos no Ensino Básico e dois blocos de 90 minutos no 12.º ano). A sua inserção nos diversos níveis de ensino foi sendo feita de forma gradual.

A sua implementação, periclitante nos primeiros tempos, tem vindo a aperfeiçoar-se ao longo dos anos. É essa a percepção que temos na escola em que trabalhamos. Mas também é um facto que há muitas dificuldades, decorrentes da falta de formação, da dificuldade em interessar alunos por actividades em que não desempenham o seu papel tradicional (ou seja, a de ouvinte passivo – o que tem as suas vantagens), da dificuldade em manter a disciplina, da dificuldade em diversificar os projectos e inovar.

A contradição que se encontrava subjacente à Área Escola subsiste: os saberes encontram-se atomizados, estanques e compartimentados – e há uma área em que os saberes se encontram desejavelmente imbricados, em que se aplica uma metodologia própria, em que o aluno é activo, é implicado, lhe é dada a palavra. Em apenas 90 minutos semanais. Esta “dualidade de papéis” fará sentido? Será desejável?

Este “espaço” do horário escolar não tem merecido uma grande análise em termos de trabalhos aprofundados de investigação. Um dos estudos que encontramos e que trata mais directamente a temática que nos propusemos abordar é a dissertação de mestrado intitulada *Bibliotecas Escolares e Área de Projecto*, da autoria de Esmeralda Maria Couto da Silva Graça (2005), da Universidade do Minho. A autora faz um estudo de carácter teórico, que nos parece exaustivo, sobre múltiplos aspectos, dando realce ao desejável envolvimento das Bibliotecas Escolares em todos os projectos das escolas, nomeadamente com a Área de Projecto:

Quando associamos a formação e a aprendizagem ao sucesso educativo (o que está em primeira linha das preocupações com o Trabalho de Projecto, a Área de Projecto e a dinamização da Biblioteca Escolar), pretendemos que o aluno adquira conhecimentos, mas também capacidades, atitudes, valores e comportamentos. Só assim poderá desenvolver-se harmoniosamente e formar-se, educar-se. Deste modo, o Trabalho de Projecto, integrado na Área de Projecto e interligado com o desempenho activo da Biblioteca Escolar, constituirá uma mais valia para que se atinja o sucesso educativo na escola (p. 201)

Embora a dissertação em causa seja eminentemente de carácter teórico, a autora não descarta os aspectos práticos do “desempenho activo da Biblioteca”. No ponto designado *Apresentação de propostas para a dinamização da Área de Projecto na Escola* (da pág. 122 até à pág. 134) sugere uma série de actividades práticas,

interessantes para qualquer professor responsável pela Biblioteca Escolar. As propostas avançadas envolvem o trabalho colaborativo e dele dependem o que, como sabemos, constitui um dos grandes problemas no funcionamento das nossas escolas.

A complexidade do trabalho colaborativo é alvo de estudo da dissertação de mestrado de Adelina da Conceição Freire (2007). Embora não incida sobre a colaboração na Área de Projecto, estuda a intersecção entre a Biblioteca Escolar e a Sala de Aula. Algumas das conclusões a que chega são importantes para o nosso próprio estudo, nomeadamente quando afirma:

Admitimos que as conclusões a que chegámos com este estudo, não estando [...] isentas de limitações e carecendo algumas delas de uma compreensão mais aprofundada, permitiram, contudo, perceber que na escola em estudo há condições para desenvolver uma genuína cultura de colaboração que permita atribuir aos recursos materiais e humanos da biblioteca um lugar central na criação de uma autêntica comunidade de aprendizagem” (p. 166).

Muito do que é dito pela autora sobre a escola em estudo se aplica à nossa realidade, ou melhor, à realidade da nossa escola.

As questões associadas ao Trabalho de Projecto têm vindo a cruzar diferentes níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior. Não sendo nossa pretensão desenvolver aqui esta dimensão, gostaríamos, ainda assim, de referir dois textos que, de algum modo, nos ajudaram também a enquadrar a nossa actuação no campo do apoio à Área de Projecto do 12.º ano. Um desses textos, intitulado *Ensino/Aprendizagem por projecto: balanço de uma experiência na Universidade do Minho* (2005), Rui Lima dá conta de “uma primeira aproximação ao ensino baseado em projectos – *Project-Led Education* (PLE), que decorreu da partilha, por parte do Professor Peter Powell, da Universidade de Twente, Holanda, das suas experiências positivas de ensino cooperativo em cursos de engenharia” (p. 1). É uma experiência com bastante interesse e muito do que é aqui relatado pode servir de inspiração para estruturar actividades futuras, que venhamos a fazer no decorrer do nosso trabalho.

No segundo texto, *Práticas de Ensino/Aprendizagem baseada em Projecto* (2004:1), Elisabete Cardoso afirma: “Um pouco por toda a Europa estão a ser levadas a cabo experiências neste âmbito, assim como na UM [Universidade do Minho]. Da

minha experiência posso dizer que o resultado é bom, mas o caminho não é fácil. Há algumas questões bastante difíceis que gostaria de partilhar”. A maior parte das dificuldades que menciona são comuns ao ensino secundário – pensar um tema em termos de projecto; o tempo durante o qual o projecto se desenvolve; a ausência de espaços próprios para trabalhar certos temas com uma componente prática muito forte; o trabalho em equipa e a ausência de competências verbais por parte dos alunos.

À semelhança do que fazem os autores da anterior comunicação, Elisabete Cardoso (2004) também evoca as alterações pelas quais as Universidades têm de enveredar devido ao Processo de Bolonha.

Na verdade, o movimento europeu, decorrente do Processo de Bolonha, lança um grande desafio às instituições de Ensino no sentido da reforma dos seus planos de estudo e da alteração dos métodos de ensino/aprendizagem, que se devem centrar principalmente no aluno. O processo despoletado por esta Declaração deve constituir uma oportunidade para repensar a formação dos nossos alunos, no sentido de transformar a educação universitária num processo que desenvolva a autonomia, a criatividade, o trabalho pessoal, crítico e responsável, e a disponibilidade para a autoformação ao longo da vida (p. 2).

4.1. A especificidade da Área de Projecto do 12.º Ano e o paradigma construtivista

A análise crítica de um documento emanado do Ministério da Educação, de 9 de Agosto de 2006, designado *Orientações – Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos – Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos* faz realçar um conjunto de problemas¹⁵ que se prenderam com o processo de implementação dessa área. Estas *Orientações* chegam às escolas em meados de Agosto do ano em que a Área de Projecto vai ser implementada nas escolas, pela primeira vez, no 12.º ano. O facto de este documento chegar tão tardiamente é tanto mais de estranhar quanto, nesse texto,

¹⁵ Acedemos a uma comunicação de José Augusto Pacheco (2001) cujo conteúdo tem inúmeras semelhanças com as *Orientações* (de 09/08/2006), chegando a haver parágrafos inteiros iguais. Tendo em conta a data desse texto, as *Orientações* encontram-se, em larga medida, baseadas nas ideias avançadas por José Augusto Pacheco.

existem uma série de inovações, para as quais seria precisa uma preparação especial por parte das escolas e dos professores.

Uma vez lidas as 35 páginas fica-se com a sensação de que se está perante um documento com um conteúdo desmedidamente ambicioso e exigente em termos da preparação de professores e de alunos. Contém igualmente algumas contradições.

Na Introdução, constata-se a existência de um “constrangimento”: o ensino tem uma natureza “excessivamente formal, livresca e enciclopedista”. Isto obsta a que haja uma “perspectiva integradora do saber” (p. 3). Cria-se, por isso, a Área de Projecto, “com uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar, visando a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho” (p. 3).

Um pouco mais à frente, pode ler-se que:

A AP e o PT permitirão promover o desenvolvimento pessoal e social *dos alunos e dos professores* ao fomentar o trabalho cooperativo alicerçado na exploração e aplicação de processos mentais complexos, promotores da confiança em si e nos outros, o gosto pela investigação e pela descoberta e geradores de autonomia intelectual e cívica” (p. 5; realçado nosso).

Parece haver plena consciência de que alunos e professores se encontram lado a lado e que *uns* e *outros* encetarão um processo de “desenvolvimento pessoal e social”. Todo o resto do documento em análise se centra nas “Finalidades, Competências e Aprendizagens Essenciais”, nos “Recursos Humanos e Materiais” e na “Avaliação”, pondo a tónica na:

→ “Observação sistemática, a formulação de hipóteses e a testagem das hipóteses” (p. 6);

→ Criação de situações de aprendizagem em que os alunos sejam colocados “perante a realidade como problema”, “que promovam a reflexão anterior à decisão” (p. 9);

→ Aprendizagem centrada no aluno e em processos flexíveis - “A concepção do currículo como processo e hipótese de trabalho em que o aluno é o seu sujeito principal, a concepção do processo de planificação como actividade flexível [...] são alguns dos traços que orientam a acção do professor [...]” (p. 7).

Que motivos explicam que a Área de Projecto exista apenas no 12.º ano? Porque não ao longo dos três anos do Ensino Secundário? No documento em análise, é dada a seguinte explicação: “O seu carácter terminal tende a valorizar a preparação para o prosseguimento de estudos a nível superior, a preparação para o ingresso no mercado de trabalho e a *avaliar a maturidade intelectual dos alunos*” (p. 5; realçado nosso).

Parece-nos legítimo questionar a aparente lógica de, por um lado, manter os saberes atomizados e compartimentados, assistindo-se a uma verdadeira “balcanização curricular” (Pacheco, 2001) e, para contrariar esta realidade indesejável, criar uma área onde os saberes se encontram integrados e se desenvolvem projectos que passam por uma perspectiva integrada do currículo.

Assim, e de acordo com as *Orientações*, no 12.º ano, alunos e professores funcionam em dois paradigmas distintos e paralelos: o construtivista, centrado no aluno, que investiga através da metodologia de projecto, sendo o professor um “*guide on the side*”; e o tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, em que o aluno é passivo e o professor reforça ainda mais a sua posição de “*sage on the stage*”, porque tem de dar a matéria toda, uma vez que os alunos vão ser avaliados através de exames escritos, elaborado em moldes tradicionais, que determinarão em grande parte o prosseguimento de estudos de nível superior. O 12.º ano é aquele em que os professores menos disponíveis estão para a interdisciplinaridade, a qual não se praticou na nossa escola e em muitas outras, com as quais temos vindo a entrar em contacto.

Em conversas informais, os professores que, ultrapassadas as dificuldades iniciais, se “deram muito bem” a leccionar a Área de Projecto ao 12.º ano no ano lectivo anterior e que se aperceberam das enormes vantagens em funcionar naqueles moldes, são de opinião que é difícil de gerir a coexistência de dois “mundos” e que toda a aprendizagem deveria encontrar-se estruturada em projectos de investigação. Para além disto, se a Área de Projecto promove a autonomia e o sentido de responsabilidade do aluno, porquê colocar esta área num ano terminal, avaliando competências que, entretanto, não foram desenvolvidas, como seja a sua “maturidade intelectual”?

Para além destas questões, existe ainda uma outra que se prende com a necessidade de formação dos professores. Como muito bem diz José Augusto Pacheco (2001):

O perfil adequado dos professores responsáveis pela Área de Projecto e/ou Projecto Tecnológico, incluirá quer as competências quer a formação na área de trabalho de projecto, quer o espírito de iniciativa, a capacidade de liderança, a disponibilidade para trabalhar em grupo, uma dinâmica participativa e crítica e um conhecimento efectivo do meio cultural, social e económico em que a escola está inserida” (p. 15; realçado nosso).

Na nossa escola, poucos dos professores que começaram a leccionar Área de Projecto ao 12.º ano, no ano lectivo anterior ao estudo efectuado, tiveram formação e os que a tiveram não a avaliam positivamente. Nenhum dos que se encontram a leccionar esta área pela primeira vez, no ano lectivo em que se realiza o nosso estudo, teve qualquer formação. E era, a nosso ver, indispensável e deveria ser de qualidade. É preciso ter em conta que os professores a leccionar Área de Projecto ao 12.º ano têm uma prática de leccionação, de há muitos anos, em moldes tradicionais. Foi difícil terem o posicionamento adequado para aceitar que, pela primeira vez, a leccionação de uma área contribua para o seu próprio “desenvolvimento pessoal e social”.

A adulteração dos princípios essenciais que orientam a Área de Projecto do 12.º ano, transformando-a em mais uma disciplina transmissora de “conteúdos” pode vir a ser uma realidade, à medida que a segurança se venha, progressivamente, a instalar. Para isso poderão contribuir alguns materiais de apoio que têm sido publicados, como é o caso de dois dossiês, editados pela Porto Editora. A autora destes dois dossiês – *Área de Projecto: Dossier do Professor* e *Área de Projecto: Guia do aluno. 12.º Ano* (2007) – pormenoriza o conteúdo das *Orientações* (de 09/08/2006) e para cada item dá orientações. Em ambos, Manuela Monteiro fornece material informativo e grelhas de apreciação e de avaliação de trabalhos de grupo, de portefólios, dossiês, das diversas fases do trabalho, do produto final, etc., que podem ser bons orientadores do trabalho. Corre-se o risco de que, perante a ausência de manuais, estes se transformem nos “manuais” de Área de Projecto do 12.º ano, uma vez que a adesão dos professores à sua utilização é elevada e a aquisição por parte dos alunos é veementemente aconselhada. É um material de trabalho que nos parece válido, mas que deveria ser utilizado com espírito crítico.

Um sem número de questões e críticas podem ser colocadas relativamente à integração da Área de Projecto no 12.º ano e à sua própria existência. Será, porém, desejável que umas e outras não constituam obstáculos à leccionação desta área nos moldes em que deve ser feita, seguindo as diversas fases da metodologia do trabalho de projecto, numa perspectiva desenvolvimentista e tirando partido de todas as potencialidades formativas, para professores e alunos, de que ela se reveste.

Algumas dessas potencialidades prendem-se, também, com articulações possíveis entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior. A título de exemplo, refira-se a existência do concurso designado “Cidades criativas, uma reflexão sobre o futuro das cidades portuguesas”, no qual se pode ler (2007:1):

Esta iniciativa, de carácter nacional, dirige-se aos *alunos do 12.º Ano*, no âmbito da disciplina *de área de projecto*, propondo-se que estes se organizem em equipas (no máximo de cinco elementos) com o objectivo de produzir uma reflexão sobre a cidade onde vivem e/ou estudam, identificando o seu potencial urbano, cultural e tecnológico e procurando apresentar propostas inovadoras e criativas para a sua qualificação e valorização. (Os realçados são do próprio documento).

Esta 1.ª edição do “Concurso nacional de ideias”, da iniciativa da Universidade de Aveiro, tem a colaboração de uma série de instituições, de entre as quais realçamos a Universidade Nova, a Universidade de Aveiro e a Fundação Gulbenkian. Para além do apoio do Ministério da Educação, tem uma listagem considerável de outros apoios de diferentes áreas.

A Área de Projecto no 12.º ano será, então, uma área através da qual se procura preparar o aluno para a frequência de universidades a funcionar, se não em todas, pelo menos em algumas disciplinas, nos moldes de Trabalho de Projecto. Consequentemente, na perspectiva do legislador, tem sentido que faça parte do currículo do 12.º ano.

PARTE II – Estudo Empírico

5. Apresentação do estudo

Com o presente estudo empírico, pretendemos analisar a forma como a Biblioteca Escolar pode responder às necessidades colocadas pela Área de Projecto, no 12.º ano. Procurámos detectar obstáculos, pretendendo-se que os mesmos fossem ultrapassados e que se estabelecessem os alicerces, teóricos e práticos, para um futuro trabalho colaborativo entre a Biblioteca Escolar e os professores a leccionar esta área e os alunos que a frequentam. Pretendeu-se, ainda, que se dessem largas passadas no sentido de a Biblioteca Escolar desempenhar um papel central nas aprendizagens dos alunos, através de um verdadeiro trabalho colaborativo com todo o corpo docente, tal como se refere no conjunto das reflexões apresentado no enquadramento teórico.

Como referimos na nossa introdução, na base desta reflexão-intervenção está o facto de não nos termos inicialmente conseguido aperceber, com exactidão, das lacunas da Biblioteca apontadas, com uma certa insistência e de modo informal, por alunos e professores do 12.º ano de Área de Projecto, no ano lectivo de 2006/2007 (primeiro ano em que Área de Projecto passou a fazer parte do currículo do 12.º ano). Assim, ao longo do ano lectivo de 2007/2008, assistimos às aulas de Área de Projecto de três turmas do 12.º ano, depois de devidamente autorizadas pelo Presidente do Conselho Executivo, pelos professores das turmas e respectivos alunos, prestando uma particular atenção às solicitações feitas à Biblioteca Escolar. Foram pedidas várias intervenções da nossa parte, e acabámos por nos envolver activamente nos projectos das turmas. Envolve-mo-nos também em episódios críticos vividos por alunos e professores, e fomos surpreendidas por aspectos imprevisíveis.

Recorremos também a questionários aplicados a professores e a alunos. No início do ano lectivo, tiveram como objectivos principais colher opiniões sobre que tipo de envolvimento da parte da Biblioteca Escolar era desejado por professores e alunos de

Área de Projecto do 12.º ano e ter uma percepção sobre a forma como se encontra a decorrer a leccionação dessa Área. Os questionários finais destinaram-se a proceder a uma avaliação do desempenho da Biblioteca Escolar e da sua coordenadora, assim como da Área de Projecto em si.

Embora não tenhamos feito entrevistas formais aos professores envolvidos, houve uma comunicação informal muito estreita e quotidiana entre nós e todos os professores a leccionar Área de Projecto e os seus respectivos alunos.

A manutenção de um Diário e de notas de campo, ao longo de todo o ano lectivo, permitiu-nos colher informação qualitativa relevante. Possibilitou-nos, assim, cruzar esses dados com os colhidos através dos questionários, a observação das aulas e as actas das reuniões de Área de Projecto, havidas ao longo do ano lectivo.

5.1. Contexto da pesquisa

O presente estudo foi levado a cabo na Escola Secundária da Ramada, no Concelho de Odivelas. A leccionar nesta escola ininterruptamente desde há 20 anos, e há 11 anos responsável pela Biblioteca, temos vindo a assistir à transformação da zona circundante à escola e da própria escola em si.

A proximidade da cidade de Odivelas, servida por metropolitano, fez com que os terrenos à volta da escola se enchessem de urbanizações, de preço elevado, facto que se repercutiu na alteração da origem social dos alunos que a frequentam, que pertencem maioritariamente à classe média, média alta. Este facto não acabou com os problemas disciplinares, nem com o insucesso, mas diminuiu-os substancialmente.

Embora a zona em que a escola se insere seja essencialmente um dormitório de pessoas que se deslocam quotidianamente para Lisboa, já existe bastante comércio, vários serviços e vida própria, muito dinamizada pela Junta de Freguesia.

Em 2007/2008, a escola foi frequentada por 1186 alunos, sendo 466 do 3.º Ciclo do Ensino Básico e 720 do Ensino Secundário. A escola oferece todos os cursos do Ensino Secundário e, ainda, vários Cursos Profissionais.

Também a escola sofreu transformações profundas. Um grupo alargado de professores tem-se mantido, ao longo de muitos anos, e tem investido na transformação

dos diversos espaços. Neste momento, é uma escola toda ajardinada (tem jardineiro próprio), com um moinho recuperado, típico da zona saloia, destinado a eventos culturais e a convívios.

Houve, e continua a haver, um investimento assinalável na generalização das novas tecnologias, tanto no que diz respeito ao funcionamento dos diversos serviços da escola, como ao de cargos (direcção de turma, por exemplo). É um aspecto que agrada a todos os que têm contacto com a escola (novos alunos ou novos professores) e que facilita bastante todo o trabalho burocrático, deixando tempo mais livre para o que verdadeiramente interessa.

Gostaríamos de dizer que a generalização das novas tecnologias abriu caminho à adopção de práticas pedagógicas inovadoras, mas estaríamos a faltar à verdade. Os métodos tradicionais de ensino continuam a ser os dominantes, embora mais diversificados/otimizados. Havendo um ecrã passível de ser esticado em todas as salas de aulas e um projector em cada pavilhão, há a possibilidade de dar boas aulas, com o recurso ao computador portátil (que se encontra igualmente generalizado e que bastantes professores possuem – próprio ou fornecido pela escola) e à utilização de programas como o *Power Point* e à Internet, existente em toda a escola, por se ter adoptado um sistema *wireless*. Contudo, o manual continua a ser o recurso por excelência, havendo pouca margem para fugir a isto, tendo em conta que os alunos acabam por ser avaliados, no fim do Ensino Secundário, através de exames escritos, elaborados, também eles, em moldes tradicionais.

A escola tem investido muito na formação dos professores no que diz respeito ao manuseamento e utilização das novas tecnologias, mas não tanto no que concerne à sua aplicação em práticas pedagógicas inovadoras. Apesar disto, é uma escola com uma razoável receptividade à mudança e capacidade de adaptação a medidas impostas do exterior.

No entanto, na nossa realidade, ainda não existe a vivência da “profissionalização da profissão”, tal como é definida por Monica Gather-Thurler (1996), quando afirma tratar-se, no fundo, de os professores tomarem nas suas mãos a responsabilidade de se comprometerem num projecto de aprendizagem e de transformação constante, dando-lhe um conteúdo e um sentido e fazendo-o através de um trabalho em equipa, sem estar à espera que a transformação seja imposta do exterior.

Deste modo, os professores tornam-se, eles próprios, “*foyers de réforme*”: “fazem a sua própria avaliação das necessidades e levam a cabo as transformações correspondentes. Os professores profissionais encaram o seu lugar de trabalho como um centro de iniciativa e de acção, como um foco de transformação mais do que como o alvo de reformas vindas de cima” (p. 15). Há um longo caminho a percorrer até chegar aqui, se é que alguma vez o vamos alcançar.

Não obstante, nesta escola concreta, “a cultura da instituição” é mais aberta do que fechada, mais propiciadora do trabalho colaborativo do que do trabalho individual, mais receptiva à mudança do que arreigada às práticas tradicionais, mais “humana” do que impessoal – e é deste “caldo comum” que a Biblioteca Escolar faz parte.

A partir do momento em que houve verbas avultadas, decorrentes de projectos apresentados por equipas coesas de professores, vindas de diversos organismos – Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto de Inovação Educacional, Rede de Bibliotecas Escolares, Nónio Século XXI – a Biblioteca Escolar passou para um pavilhão bastante central. Juntou-se o antigo ginásio a uma sala de aula e ficou um amplo espaço (220 m²), no rés-do-chão, com abundante luz natural. O espaço tem diversas valências e encontra-se estruturado em função das regras aconselhadas pela Rede de Bibliotecas Escolares, organismo ao qual pertencemos desde 1998. Fez-se um auditório, mesmo ao lado da Biblioteca, onde se podem desenvolver actividades de animação sem perturbar o normal funcionamento da Biblioteca. Existem 8 computadores para exclusiva utilização dos alunos, uma impressora lazer (que serve todos os computadores), um scanner e uma fotocopiadora. Não existe um catálogo *on-line*, o que é uma das falhas mais graves da Biblioteca, uma vez que o processo de informatização da colecção se encontra bastante atrasado.

É de realçar que a BE possui um sistema anti-roubo, bastante eficaz, financiado pela Escola e pela Junta de Freguesia, que acabou, em definitivo, com os desaparecimentos anuais de determinados livros. Encontra-se ininterruptamente aberta das 9h às 17h e é, claro, de livre acesso.

De há uns anos para cá, a equipa de professores tem-se mantido, é coesa e tem gosto pelo que faz. Um dos elementos construiu uma página da Biblioteca, que remodela periodicamente. Existe uma funcionária de manhã e outra de tarde. Uma delas foi por nós formada e adquiriu grande perícia no tratamento documental.

A Biblioteca tem uma frequência bastante elevada por parte dos alunos. A diversidade de idades, de nacionalidades e de Cursos que a Escola oferece repercute-se, por vezes, de forma negativa na Biblioteca. Há interesses, formas de estar e objectivos muito diversificados no que à sua frequência diz respeito, e nem sempre é possível compatibilizá-los.

No ano lectivo de 2007/2008, assistiu-se a um aumento da frequência da Biblioteca por parte dos professores, em actividades de apoio individual ou em grupo, no exercício de tutorias e em actividades relacionadas com o Plano Nacional de Leitura.

A equipa da Biblioteca procura diversificar as actividades e, acima de tudo, procura desenvolver actividades com turmas inteiras e respectivos professores. Estamos, porém, muito longe das percentagens para as quais aponta o documento de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares da Rede de Bibliotecas Escolares (2008). Não obstante, nunca encontramos resistência por parte de docentes ou de alunos ao propormos actividades estruturadas a desenvolver na Biblioteca.

5.2. Objecto da pesquisa e sua breve caracterização

Estiveram envolvidos neste estudo cinco professores (dos sete que, no ano lectivo em estudo, leccionam área de Projecto ao 12.º Ano) e alunos de três turmas, na totalidade de 59.

A natureza do estudo determinou que a amostra não fosse probabilística, tendo sido seleccionada “por conveniência” (Carmo e Ferreira, 1998:197). A escolha também não foi aleatória. Escolheu-se, deliberadamente, uma turma do Curso de Ciências e Tecnologias, outra do Curso de Ciências Socioeconómicas e outra do Curso de Artes Visuais. Era nosso desejo acompanhar também uma turma do Curso de Línguas e Literatura, mas o nosso horário sobrepunha-se ao da turma. Contudo, como a professora que lecciona Área de Projecto a esta turma solicitou a nossa ajuda, ao longo de todo o ano, também a incluímos como sujeito de investigação. A coordenadora de Área de Projecto do 12.º ano também foi incluída, pelo mesmo motivo, mas ainda porque foi solicitada uma intervenção nossa na sua turma, para além de nos encontrarmos em constante diálogo. Interessou-nos saber se o modo de trabalhar em cada uma das turmas era semelhante ou se se notavam diferenças dignas de registo.

Duas das professoras situam-se na casa dos 36-45 anos, enquanto as outras três têm idades na faixa compreendida entre os 46 e os 55 anos. A esmagadora maioria é licenciada e quadro de escola (4 professores), para além de ser dotada da experiência de cerca de 30 anos de serviço (3 professoras).

Quanto aos alunos, 45 situam-se na casa dos 17 anos, enquanto 6 têm 16 anos e cinco 18 anos. Os alunos com 18, 19 ou 20 anos afiguram-se como uma minoria. Quase metade dos inquiridos (26 alunos) frequenta a Escola Secundária da Ramada há já 6 anos. Uma parte significativa da outra metade frequenta a escola há 5 (8 alunos), há 4 anos (4 alunos) e há 3 anos (14 alunos).

Assim, tanto professores como alunos têm um conhecimento da escola de há vários anos.

5.3. Perguntas de investigação

Retomando os aspectos referidos na introdução, concretizamos aqui as questões de partida às quais o presente estudo empírico pretende dar resposta, de forma mais concreta:

- Como se está a processar a implementação da Área de Projecto no 12.º ano?
- Qual o papel que a Biblioteca Escolar pode e deve desempenhar no contexto da Área de Projecto?

Estas duas questões iniciais são passíveis de se desdobrarem nas questões de investigação a seguir enunciadas

Relativamente aos professores

a) Os professores e a formação na Área de Projecto

- ◆ Que exigências, em termos de formação, pressupõe a leccionação de AP ao 12.º ano?
- ◆ Os professores procuraram-na? Obtiveram-na? Consideraram-na de qualidade?
- ◆ Que exigências, em termos de investigação, pressupõe a leccionação de AP ao 12.º ano? Os professores encontram-se preparados para acompanhar os alunos no percurso que envolve a metodologia de trabalho de projecto?

b) Os professores e a experiência em Área de Projecto

- ◆ A experiência, adquirida quer com a idade, quer com os anos de ensino, quer ainda com as qualificações académicas, facilitam a leccionação de AP ao 12.º ano?
- ◆ O grau de envolvimento com a escola, traduzido numa situação profissional estável, facilita a leccionação de AP ao 12.º ano?
- ◆ A frequência de Acções de Formação em Área de Projecto foi fundamental para adquirir à-vontade na leccionação de AP ao 12.º ano?
- ◆ A qualidade da experiência a leccionar AP a turmas do Ensino Básico relaciona-se com o empenho e à-vontade a leccionar AP ao 12.º ano?
- ◆ Como avaliam a experiência de ter leccionado AP ao 12.º ano, os professores que o fizeram pela primeira vez no ano lectivo passado?
- ◆ Os professores a leccionar AP ao 12.º ano no presente ano lectivo sentem-se à-vontade? Consideram AP fundamental e imprescindível no elenco de disciplinas do 12.º ano?
- ◆ Que expectativas têm relativamente à leccionação de AP ao 12.º ano?

c) Os Professores e a BE na Área de Projecto

- ◆ Os professores que leccionaram pela primeira vez AP ao 12.º ano recorreram à BE? Encontraram os recursos humanos e materiais de que necessitaram?
- ◆ Como é que os professores encaram o papel da BE no contexto do trabalho a desenvolver em Área de Projecto?
- ◆ Na fase inicial e durante o desenvolvimento do trabalho, que se propõem os professores realizar na/com a BE?

Relativamente aos alunos

a) A percepção dos alunos sobre a Escola e a Área de Projecto

- ♣ Sendo a autonomia e a responsabilidade dois dos requisitos fundamentais para a frequência de AP, será que o empenho e o à-vontade dos alunos em frequentar no 12.º ano se relaciona, de alguma forma, com a idade, os anos de frequência da escola, o gosto em frequentá-la, a opinião que sobre ela têm?

b) Os alunos e a experiência em Área de Projecto

- ♣ Já têm experiência de ter frequentado AP no Ensino Básico?
- ♣ Tiveram gosto em frequentar AP no Ensino Básico?
- ♣ Desenvolveram gosto pela pesquisa?
- ♣ Sentiram-se apoiados pelos professores?
- ♣ Consideram-se preparados para frequentar AP no 12.º ano?
- ♣ Esta área não curricular interessa-lhes?
- ♣ Que expectativas têm relativamente a AP?
- ♣ Consideram a sua frequência útil em termos de futuro?
- ♣ Já têm alguma ideia sobre o tema que gostariam de trabalhar?

c) Os alunos e a BE na Área de Projecto

- ♣ Quando frequentaram AP no Ensino Básico, que espaços mais utilizaram para levar a cabo as pesquisas? A BE deu resposta às suas necessidades?
- ♣ Qual deve ser o envolvimento da BE ao longo do trabalho a desenvolver em AP?

5.4. Opções metodológicas

5.4.1. A investigação qualitativa

Desde que se colocou a questão da escolha do tema da presente dissertação, foi para nós muito claro que desejávamos enveredar por um tipo de trabalho que tivesse uma componente forte de acção, de envolvimento, de participação em actividades com alunos e professores.

Na parte teórica, problematizámos a mudança, da qual fomos sempre defensoras, pelos motivos apontados. Ora, neste sentido, é lógico que tenhamos privilegiado um estudo qualitativo. Todas as especificidades da investigação qualitativa vão ao encontro do que gostaríamos que fosse este estudo, a começar pela compreensão de uma determinada realidade social, a fim de mudar práticas. Diz Bogdan (1994:284): “a

crença de que os praticantes podem melhorar a sua eficácia mediante o recurso à perspectiva qualitativa baseia-se no modo como a abordagem qualitativa encara a mudança”. De acordo com esta perspectiva, a realidade não é nada de fixo e imutável. Pelo contrário, “a realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo as suas vidas”. E continua:

A nossa crença na utilidade da perspectiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial de se modificarem, tanto elas próprias como o meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham (idem:284).

A investigação qualitativa procura, acima de tudo, a compreensão, tal como é sublinhado por diversos autores. Afirma Bell (2008:20): “Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”. E a compreensão tem como objectivo “sermos capazes de agir e de agir ‘melhor’ que anteriormente” (p. 36). Também Gómez (1996) se debruça detalhadamente sobre a natureza da investigação qualitativa. A propósito das diferenças entre a investigação quantitativa e a qualitativa, esclarece: “El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos [...]. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad” (p. 34). A investigação qualitativa é holística, empírica, interpretativa, empática, naturalista e construtivista. É este conjunto de características que, sobretudo, nos interessam. Temos, contudo, consciência da complexidade do processo subjacente a este tipo de investigação. Um deles prende-se com o papel fulcral do investigador.

São vários os autores que afirmam que, na investigação qualitativa, o investigador/observador é o principal instrumento (cf. Bogdan, 1994; Costa, 1986; Gómez, 1996; Evertson, 1989; Anguera, 1989). Tanto para Gómez como para Costa, no método de pesquisa de terreno de natureza qualitativa, os desempenhos do investigador são primordiais. Para o primeiro, “el punto de partida en la investigación cualitativa es el propio investigador: su preparación, experiencia y opciones ético/políticas” (1994:65); para o segundo, “o principal instrumento de pesquisa é o próprio

investigador” (1986:132). Também Anguera, na introdução ao capítulo que dedica ao observador como investigador, começa por afirmar: “el principal problema de la observación de la conducta es el observador mismo” (1989:144), no que é secundada por Evertson, que afirma: “el observador es el primer instrumento de observación” (1989:309), e por Bogdan. Este último constata que, na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, e conclui: “constituindo o investigador o instrumento principal” (1994:47).

Nos estudos qualitativos, a importância atribuída ao investigador prende-se com vários aspectos. É de realçar que o investigador passa um considerável número de horas no local de estudo porque se preocupa com o contexto, “considerando que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan, *idem*:48). Fazer luz sobre a dinâmica interna das situações, dificilmente apreensível por um observador exterior, depende da perícia do investigador qualitativo, da sua capacidade de proceder a reflexões sobre a sua própria subjectividade, sobre a avaliação da sua interferência no estudo em causa e sobre a sua capacidade de construir conhecimento. A interferência deve ser assumida como tal, tomada em consideração, controlada e objectivada, tanto quanto isso for possível. Mas é através dela que se constroem os processos sociais que possibilitam a pesquisa. Realça Firmino da Costa (1986:135):

Na verdade, é através da observação directa e da comunicação com outros, processos de interacção que têm por suporte um quadro de relações sociais em que estão inseridos tanto os observados como o observador, que a informação sobre as realidades sociais que pretendemos conhecer nos chega. A interferência não é, pois, simplesmente, um obstáculo ao conhecimento sociológico, mas também um veículo desse conhecimento. Não o ignorar é uma condição de objectividade. Permite equacionar expressamente as possibilidades e os limites de cada uma das situações e de cada uma das formas de interferência, ou seja, de cada uma das circunstâncias e de cada um dos procedimentos de pesquisa.

Embora tivéssemos tido, logo à partida, uma ideia muito geral do que pretendíamos investigar e tivéssemos também traçado um plano, é um facto que houve necessidade de proceder a inflexões e a reformulações, resultantes da forma como foi decorrendo o trabalho concreto. Esta é outra das especificidades da investigação qualitativa que nos agrada em particular, devido às potencialidades de descoberta de que

se reveste. É um tipo de investigação em que não há fases estanques. A interpretação de dados tem de se ir fazendo, ao mesmo tempo que se registam as observações e se procede a leituras, cuja necessidade surge em determinado momento e que não estavam previstas, num processo eminentemente construtivista.

Ao falar das leituras a levar a cabo num processo de investigação, Bell (2008:83) afirma: “O ideal é fazer a maior parte das leituras logo no início da investigação, embora, na prática, muitas tarefas sejam realizadas ao mesmo tempo, podendo mesmo acontecer que a fase da leitura se prolongue pela fase da recolha de dados”. A mesma ideia é sublinhada por Costa (1986), embora no contexto da reflexão sobre a metodologia da pesquisa e a teoria do objecto. Diz o autor que se podem agrupar os actos de pesquisa em quatro fases, e acrescenta:

Nesta enumeração está implícita uma certa ideia de sequência das componentes do processo de pesquisa, ideia que tem evidentemente, em traços largos, a sua razão de ser, quer no plano lógico quer no plano cronológico. No entanto, é igualmente verdade que o processo efectivo da pesquisa inclui uma permanente recursividade de cada uma daquelas componentes em relação às outras” (p. 143).

Também Gómez (1996:62) vinca, por diversas vezes, esta interconexão das diversas fases da investigação: “es preciso insistir aqui nuevamente en la idea expresada com anterioridad de que los investigadores, quando realizan una investigación cualitativa, no siempre operan siguiendo un esquema de acción previamente determinado y, cuando tal esquema existe, tampoco es el mismo para todos ellos”. Para Gómez, as diversas fases de uma investigação qualitativa sobrepõem-se e misturam-se umas com as outras, “pero siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación (pp. 62/63). A este propósito, Bogdan (1994:83) realça que “é o próprio estudo que estrutura a investigação”. Sem negar a importância de um plano prévio, diz que este tem de ter uma natureza flexível, sublinhando que as diferentes fases não são individualizadas e que “o planeamento é efectuado ao longo de toda a investigação” (p. 84) e salienta: “Após a conclusão do estudo efectua-se a narração dos factos, tal como se passaram, e é elaborado, em retrospectiva, um relatório detalhado do método utilizado” (p. 83).

Por seu lado, Firmino da Costa (1986:143) chama a atenção para o facto de o investigador ser “obrigado a reagir em plena situação de observação”, ao inesperado, ao

não programado, o que conduz, novamente, à importância do investigador porque, entre os motivos já apontados, é ele que recolhe os dados, que os escolhe, que lhes atribui sentido e significado – o que lhe possibilita, após triangulação, confirmar ou desconstruir práticas ou conceitos, inflectir procedimentos ou provocar mudanças.

Não seguimos o conselho de Bogdan (1994) de não levar a cabo um estudo no local de trabalho. Para este autor, “conduzir uma investigação com pessoas que se conhece pode ser confuso e embaraçoso” (p. 87). Por outro lado, a excessiva familiarização com o contexto em que a investigação se vai levar a cabo pode conduzir a que não se esteja desperto para aspectos considerados banais para quem está habituado a eles. Com efeito, “el pez seria la última de las criaturas en descubrir el agua” (Erickson, 1989). Discorrendo a propósito das vantagens do trabalho de campo no ensino, continua Erickson: “a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a *hacer que lo familiar se vuelva extraño* e interesante nuevamente [...]. Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente” (p. 201; realçado no original). É um facto que a possibilidade de o investigador transformar os acontecimentos vulgares em dados é tanto menor quanto aquele estiver mais familiarizado com os “acontecimentos vulgares”. Mas também não deixa de ser verdade que a familiarização com determinados contextos não significa necessariamente um seu conhecimento, aspecto para o qual chama a atenção Firmino da Costa (1986), citando Gilberto Velho: “Aquilo que vemos ou com que lidamos no quotidiano pode ser-nos familiar, mas não é necessariamente conhecido”. Acrescenta, mais à frente: “tomar um quadro social por familiar não é o mesmo que conhecê-lo”. Há, pois, que “questionar o exótico transformando em familiar e questionar o familiar transformando-o em exótico” (p. 147).

Seria talvez embaraçoso trabalhar com pessoas que se conhece bem se o nosso objectivo não fosse, à partida, o de prestar todas as ajudas que fossem sendo solicitadas. As pessoas envolvidas no presente estudo têm uma contrapartida que não é de somenos importância e que não pressupõe quaisquer juízos de valor. Por outro lado, sendo a Área de Projecto do 12.º ano muito recente, e a funcionar em moldes não tradicionais, é provável que o quotidiano das aulas tenha muito mais de desconhecido, para nós, do que de conhecido. A estranheza será, eventualmente, muito maior do que a

familiaridade. Para além disto, um estudo levado a cabo no local de trabalho tem a vantagem de as conclusões a que se chegar poderem reverter, em primeiro lugar, a favor dessa instituição, através da consciencialização de práticas inadequadas e a implementação segura de novas práticas.

Foi, pois, um caminho de descoberta progressiva. O nosso plano inicial sofreu alterações, mas este é também um aspecto que nos agradou, pois pressupôs uma inevitável auto-reflexão constante. A reflexão sobre as práticas em contexto educativo (o “prático reflexivo”) é pouco comum, nem faz parte da formação inicial ou contínua dos docentes, como constatámos na parte de enquadramento teórico (cf. 1.1.). Mas é, quanto a nós, essencial. Verificámo-lo através das leituras efectuadas, através de actividades propostas durante o ano curricular do mestrado Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares e, também, através do percurso feito ao longo do presente estudo. Sobretudo, a observação atenta de aspectos específicos da realidade escolar parece-nos particularmente importante devido às possibilidades que abre no que respeita à consciencialização de práticas automáticas – nem todas positivas – e, conseqüentemente, ao abandono das mesmas. Isto pressupõe auto-reflexão e conhecimento interior. Erickson (1989) afirma a este propósito: “A medida que el observador participante aprende más acerca del mundo *exterior*, también aprende más acerca de si mismo” (p. 290; realçado no original).

5.4.2. A observação participante

A observação participante pareceu-nos uma das melhores opções metodológicas por ser “a técnica mais adequada para a captação de acontecimentos, práticas e narrativas” (Costa, 1986:140). Diz o mesmo autor: “A observação participante dá os melhores resultados na obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis mas que passam despercebidos à consciência explícita dos actores sociais (p. 141).

Costa problematiza as questões inerentes ao conhecimento/distanciamento do objecto de estudo e chama a atenção para o facto de haver “clivagens sociais significativas” em todo o tecido social e que “os relacionamentos preferenciais do

investigador com algumas personagens abrem umas portas e fecham outras” (p. 140). Por isso, conclui: “É necessário gerir muito bem esses relacionamentos. Nem sempre é possível, nem desejável, evitar tomar partido – mas é obviamente vantajoso não criar laços demasiados unilaterais” (p. 140). Este foi um dos aspectos que tomámos em consideração, uma vez que lidámos com professores e alunos, cujos pontos de vista e interesses nem sempre coincidiram, e a experiência vivida diz-nos que, entre uns e outros há, de facto, clivagens constantes. Embora se tenha evitado a formulação de juízos de valor, houve situações em que foi difícil manter a imparcialidade e não tomar partido. Houve, pois, que ter consciência deste processo contínuo de regulação das práticas, decorrente da forma como a investigação se foi estruturando.

Raúl Iturra (1986) é um dos autores a chamar a atenção para o facto de a percepção de determinados aspectos só ser possível através da observação, e isto porque “assim como tudo o que se diz que se faz, e como se faz, não é de facto feito, também tudo aquilo que se faz não é verbalizado – razão pela qual haverá áreas do agir que só se podem conhecer observando o decorrer de uma actividade” (p. 156). Acresce a isto o facto de ser também possível, através da observação, a compreensão dos esquemas de representação que os indivíduos constroem sobre as suas acções. Esclarece Bogdan (1994) que “a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído” (p. 55). Ora, o processo através do qual os significados são construídos tem tudo a ver com interacções sociais. Mas, adverte o autor, “o consenso não é inevitável [...]. Ainda que alguns entendam que as ‘definições comuns’ são sinónimo da ‘verdade’, o significado está sempre sujeito a negociação. [...] O objectivo da investigação é o modo como essas definições se desenvolvem” (p. 56).

É ainda Bogdan (1994) que, ao discorrer sobre as “reflexões sobre o ponto de vista do observador”, e realçando que o esforço que o investigador faz no sentido de objectivar a sua subjectividade a fim de que esta interfira o mínimo no seu trabalho nem sempre é bem sucedido, afirma: “O que você pensava não se verifica quando confrontado com o mundo empírico que está a estudar” (p. 166). O derrube de ideias feitas e a não confirmação de determinadas expectativas foram constantes ao longo do nosso estudo.

A observação de aulas foi um risco assumido e desejado, porque a experiência de observação, seja ela de que natureza for, também não faz parte da nossa formação. Esta é uma lacuna que procurámos colmatar à medida que o trabalho foi progredindo. Foi-nos particularmente agradável implementar uma observação tal como é definida por Gómez (1996), por ser esta a forma como gostamos de nos relacionar com colegas de trabalho e com os alunos: “Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando” (p. 165). O nosso envolvimento ultrapassou largamente aquilo que era a nossa expectativa.

Durante a observação de aulas é necessário fazer a selecção do material a registar, segundo determinados critérios. A propósito dos sistemas para registar e armazenar dados, Evertson (1989) identifica quatro classes de procedimentos de recolha de dados: “sistemas categoriales, sistemas descriptivos, sistemas narrativos y registros tecnológicos” e acrescenta que “lo fundamental no es qué instrumento es mejor sino qual es el más apropiado para la cuestión que se estudia y cual representará adecuadamente el segmento de la realidade en observación” (p. 320).

O estudo que nos propusémos levar a cabo insere-se no sistema narrativo, uma vez que neste “se registran descripciones mediante el empleo del language oral o escrito. El observador escribe una descripción narrativa del acontecimiento que se produce” (p. 327). A mesma autora esclarece que os registos narrativos se constroem durante a observação ou depois da sua realização.

Todos estes dados teóricos estiveram na base da elaboração da grelha de observação por nós construída e à qual se fará referência no capítulo 7.

A grelha de observação encontrou-se relacionada sobretudo com o registo das ajudas a serem eventualmente solicitadas, assim como com o registo de incidentes críticos.

As notas de campo manifestaram-se fundamentais, porque as entendemos como Bogdan (1994:150) o faz: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. É um facto que, tal como refere Bogdan, estas são consideradas pelos investigadores como “dados férteis” ou “notas de campo férteis” devido à quantidade de informação que delas se pode extrair a vários níveis – retratos dos sujeitos;

reconstruções do diálogo; descrição do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição de actividades; comportamento do observador – sendo significativa a parte reflexiva das notas de campo. Nestas, a ênfase está “na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” do investigador (idem:165). Bogdan conclui: “A parte reflexiva das notas de campo insiste que a investigação, como todo o comportamento humano, é um processo subjectivo” (p. 167).

Foi também mantido um Diário, entendido como o registo de actividades profissionais, a fim de tornar possível a reconstrução temporal das actividades levadas a cabo no âmbito do presente estudo.

6. Apresentação e análise dos dados recolhidos

6.1. Questionário iniciais

6.1.1. Aos professores

O questionário aos professores, que se encontra no Anexo A, assim como a respectiva matriz, tinha como objectivos gerais:

1. Fazer um levantamento das dificuldades sentidas pelos professores na leccionação da Área de Projecto;
2. Determinar que formas pode revestir a ajuda a prestar pela responsável da Biblioteca Escolar.

O primeiro conjunto de questões, destina-se a identificar os elementos da amostra e a determinar factores que explicassem um maior à-vontade a leccionar Área de Projecto. Num segundo conjunto de questões, procurámos colher a opinião dos professores sobre a sua experiência, no ano lectivo anterior, na leccionação de Área de Projecto e sobre a adequação dos recursos da Biblioteca relativamente às necessidades sentidas. Num terceiro conjunto, quisemos determinar: as dificuldades sentidas na leccionação de Área de Projecto ao 12.º. ano; a importância que atribuíam à Área de Projecto no conjunto das disciplinas do 12.º. ano; as expectativas iniciais. Por último,

pedimos que assinalassem o tipo de ajuda que achavam conveniente a Biblioteca fornecer, nesta fase inicial.

Os questionários foram entregues pessoalmente por nós aos professores que desejaram, todos, preenchê-los de imediato e entregá-los pessoalmente.

A semelhança entre os questionários dos Professores e dos Alunos foi propositada. Achámos interessante fazer um cruzamento entre eles, a fim de determinar se as respostas de alunos e professores se afastavam ou se, pelo contrário, se aproximavam. O afastamento ou a aproximação poderia, eventualmente, repercutir-se no melhor ou pior entendimento entre uns e outros.

Os dados ou identificação já foram referidos na caracterização da amostra. Lembramos apenas que foram questionados 5 professores.

a) Apenas 1 dos questionados leccionou Área de Projecto ao Ensino Básico (8.º ano, no caso) e considerou a experiência como “má”; afirma ainda ter recorrido à Biblioteca escolar para obter ajuda na realização do projecto.

b) Somente 2 leccionaram Área de Projecto ao 12.º ano no ano lectivo anterior, tendo ambos qualificado a experiência como “estimulante”, e como “difícil” apenas 1. Também 1 dos professores assinala que os alunos aderiram e gostaram, ao passo que outro diz que os seus alunos resistiram de início, não sem terem acabado por gostar posteriormente, e acrescenta que os mesmos não possuíam os pré-requisitos indispensáveis à frequência de Área de Projecto.

c) 3 dos professores dizem que estão à-vontade para leccionar Área de Projecto no presente ano lectivo (dois deles são os que já tinham tido esta experiência no ano lectivo passado). Os 2 que não se sentem à-vontade apontam como razão explicativa a falta de preparação teórica.

d) 4 consideram a Área de Projecto fundamental e imprescindível, enunciando como motivos o facto de a AP ser essencial para: o prosseguimento dos estudos; o ingresso no mundo do trabalho; a abertura de novos horizontes; e o facto de os alunos poderem adquirir e desenvolver capacidades de trabalho em equipa. Saliente-se que o único

professor que não considera a Área de Projecto do mesmo modo refere que as metodologias de trabalho de projecto devem ser implementadas ao longo de toda a escolaridade e por todos os professores, e não apenas no último ano do ensino oficial e por apenas alguns deles. Esta resposta acaba por atribuir, de igual modo, importância à Área de Projecto, uma vez que se considera que todas as disciplinas deviam funcionar nos mesmos moldes.

e) Antes de darem início à Área de Projecto do presente ano lectivo, algumas das expectativas dos inquiridos são enunciadas em termos daquilo que se espera que os alunos façam: consigam realizar uma boa planificação; sejam bem sucedidos na concretização do projecto. Prevê-se que haja muito trabalho e que, sendo uma área nova, haja igualmente auto-aprendizagem; alguns referem a necessidade de esforço na motivação dos alunos, para quem a Área de Projecto é “inútil”, na opinião de um professor; espera-se que existam projectos interessantes, desenvolvimento pessoal, debate de ideias, reflexão em grupo, cooperação, incremento da responsabilidade individual e o aumento das capacidades dos alunos no domínio da metodologia de trabalho. Curiosamente, os professores enunciam a maior parte das expectativas em função dos desempenhos dos alunos. Poucos falam das suas expectativas pessoais. É provável que isto seja um indício de que os professores estão conscientes do papel central que os alunos passam a ter nesta área. É igualmente plausível que esta formulação em termos daquilo que se espera dos alunos tenha a ver com o hábito – frequente no ensino transmissivo – de avaliar apenas os desempenhos dos alunos e questionar pouco os próprios desempenhos, sobre os quais, na realidade, não há muita reflexão a fazer. Os professores limitam-se a dar informações – sem surpresas nem sobressaltos.

f) 4 professores recorreram à Biblioteca Escolar no ano lectivo anterior, mas apenas 3 consideram que ela conseguiu satisfazer as suas necessidades.

g) Igualmente 4 professores consideram que, durante o desenvolvimento do trabalho da Área de Projecto, a Biblioteca Escolar deve dar formação sobre Metodologias de Pesquisa de Informação, enquanto 3 são de opinião que a ajuda deve ir sendo prestada à medida que os problemas forem surgindo. Sublinhe-se que apenas uma pessoa

questionada considera que a Biblioteca Escolar deve dar formação sobre Metodologia de Trabalho de Projecto.

6.1.2. Aos alunos

O questionário aos alunos (Anexo B) tinha como objectivos gerais:

1. Fazer um levantamento das dificuldades sentidas pelos alunos que tinham tido a experiência de frequência de Área de Projecto no Ensino Básico;
2. Determinar que formas pode revestir a ajuda a prestar pela responsável da Biblioteca Escolar.

As primeiras questões destinavam-se a identificar os elementos da amostra e, ainda, a determinar factores que explicassem um maior à-vontade dos alunos na frequência da Área de Projecto. Nas questões seguintes questionavam-se os alunos sobre a sua experiência ao frequentar Área de Projecto no Ensino Básico, nomeadamente no que diz respeito à adequação dos recursos da Biblioteca Escolar e de outros espaços. Num outro conjunto de questões, procurámos determinar se a experiência de Área de Projecto no Ensino Básico tinha sido positiva, destinando-se as últimas questões a verificar: o grau de preparação sentido inicialmente para frequentar Área de Projecto no 12.º ano; as expectativas iniciais; os temas que gostariam de trabalhar. Por último, pedimos que assinalassem o tipo de ajuda que achavam conveniente a Biblioteca fornecer, nesta fase inicial.

Os questionários foram preenchidos pelos alunos numa aula de Área de Projecto (90 minutos), no início do ano lectivo e entregues a nós pessoalmente.

O universo dos inquiridos constitui 3 turmas do 12.º ano, o que se traduz em 59 alunos. Os dados ou identificação já foram apresentados na caracterização da amostra.

a) Constatámos que os alunos frequentam a escola há já vários anos, uma vez que se trata de um estabelecimento com 3.º Ciclo e Secundário. Não é de estranhar, portanto, que 58 dos questionados digam gostar de a frequentar.

b) Quando se manifesta acerca de qual é a sua opinião sobre a escola, a maior parte dos alunos inquiridos diz que considera a escola bem organizada (43 alunos); bem equipada em termos informáticos (48 alunos); com bons espaços para os alunos conviverem (36 alunos), estudarem (45 alunos) e pesquisarem (45 alunos). Verifica-se, assim, a sua satisfação e elevado grau de conforto relativamente ao ambiente escolar e as suas infra-estruturas.

c) Relativamente ao ano escolar em que frequentaram a Área de Projecto, 50 alunos dizem tê-la frequentado no 7.º ano, 8.º e 9.º ano. Quatro alunos dizem que nunca tiveram esta área, enquanto os outros cinco não respondem. Estranhando o facto de haver alunos que dizem nunca terem frequentado Área de Projecto, questionámo-los directamente sobre o assunto. Após uma breve troca de impressões, concluímos que esta área havia sido tão pouco marcante e já tão longínqua na memória (tratava-se de alunos com várias repetências no Secundário) que não se lembravam de a ter frequentado.

- No universo dos que frequentaram a Área de Projecto no Ensino Básico, 30 dizem ter gostado da experiência; 21 revelam a sua insatisfação quanto a essa mesma experiência; 8 alunos não responderam. É natural que a frequência desta área no Ensino Básico não tenha sido uma experiência positiva, concorrendo para isso vários factores: a falta de formação dos professores que a leccionam; a pobreza do processo e dos produtos finais; as fracas aprendizagens efectuadas.

- 40 alunos dizem que gostaram da forma como pesquisaram em Área de Projecto, referindo que se sentiram apoiados pelo professor 36 alunos. Neste sentido, não é de se estranhar que 46 dos inquiridos se considerem preparados para a frequentar no 12.º ano e que, à partida, 50 deles refiram sentir interesse pela Área de Projecto. Surpreendentemente, 11 dos alunos que revelaram insatisfação quanto à sua experiência em Área de Projecto no Ensino Básico sentem-se preparados e manifestam o seu interesse por esta área no 12.º ano. Questionados por nós sobre esta contradição, os alunos em causa responderam que tinham ouvido dizer que esta área era muito interessante no 12.º e que não tinha nada a ver com as “brincadeiras” que se faziam no básico.

d) Antes de dar início à Área de Projecto no 12.º ano, as expectativas dos inquiridos são várias. São em maior número (19 alunos) aqueles que dizem esperar desenvolver o espírito de equipa e a sua capacidade de trabalhar em grupo. A seguir vêm aqueles que esperam adquirir novos conhecimentos e estabelecer contactos com diversas outras áreas do saber (15 alunos). O terceiro lugar é ocupado por aqueles que têm expectativas em elaborar um trabalho interessante, ou que têm esperança em ganhar preparação para executar outros trabalhos no seu futuro académico (14 alunos). Poucos são aqueles que referem esperar adquirir competências em trabalho de projecto (6 alunos); 3 alunos não têm qualquer expectativa e outros 2 dizem que as suas expectativas são negativas e que a Área de Projecto não desperta o seu interesse. É significativo que o desenvolvimento do espírito de equipa e da capacidade de trabalhar em grupo venha em primeiro lugar. Os alunos têm consciência de que esta competência não foi desenvolvida e mostram o seu agrado pela interacção que o trabalho em grupo possibilita.

e) Uma larga maioria (52 alunos) considera a Área de Projecto útil para o seu futuro e ainda mais são aqueles que dizem já ter uma ideia acerca do tema que gostariam de trabalhar (53 alunos).

- No conjunto das três turmas, por entre a panóplia e diversidade de temas apontados pelos inquiridos, salienta-se a temática da intervenção nos espaços escolares: remodelação, melhoria e decoração (16 alunos da turma de Artes Visuais); segue-se o racismo / preconceito / exclusão social, que atrai 11 alunos. Em terceiro lugar surge o tema da pobreza (10 alunos); os Direitos Humanos é um tema que interessa a 5 alunos; o dos maus tratos infligidos aos animais congrega o interesse de 4 alunos e o do endividamento das famílias portuguesas 4 alunos; por último, os distúrbios alimentares é o tema que 3 alunos revelam interesse em tratar. Apenas 6 alunos disseram não ter ainda um tema que os interessasse.

- Saliente-se que, apesar da disparidade aparente de temas, os alunos sentem uma inclinação maior para tratar temáticas de cariz social e relativas a alguma espécie de activismo. Isto é claramente válido para duas das turmas (12.º B e 12.º G); a terceira turma, manifestou ideias exclusivamente de âmbito artístico (projectos de melhoria estética ou de remodelação espacial – alunos de Artes Visuais, como já referimos).

f) Os alunos entrevistados que, no Ensino Básico, frequentaram a Área de Projecto, são praticamente unânimes (44 alunos) em declarar que frequentaram a Biblioteca Escolar para realizar o seu trabalho. Menos da metade (22 alunos) recorreu à Sala de Informática do Pavilhão Central e apenas 11 se serviu da Sala Nónio. Os alunos assinalam mais do que uma opção. Daí o facto de a totalidade (77 alunos) exceder o número de inquiridos (59).

- No universo daqueles que recorreram à Biblioteca, 40 alunos dizem que ela foi útil na pesquisa que deviam fazer. O número diminui quanto àqueles que admitem ter pedido ajuda (26 alunos); no entanto, quando perguntados se a pessoa a quem pediram ajuda foi capaz de a dar, 25 alunos dizem que sim.

- Digno de nota é o facto de, no cômputo geral dos questionados que responderam a este grupo de perguntas, 16 alunos não responderam se a pessoa a quem se pediu ajuda na Biblioteca Escolar foi capaz de a providenciar ou não; este número refere-se a inquiridos das 3 turmas, e não apenas de uma só.

g) Os alunos do 12.º ano que responderam a este inquérito manifestaram-se de forma clara quanto ao envolvimento que a Biblioteca Escolar deveria ter no decorrer deste ano lectivo. 54 alunos dizem que ela deve ir dando ajuda conforme as dificuldades forem aparecendo ao longo do trabalho, isto é, consideram que a BE deve comportar-se meramente de forma reactiva. 30 alunos referem que a BE deve oferecer formação ao nível das metodologias de pesquisa de informação. Apenas 15 alunos acham que a BE devia dar formação sobre Metodologia de Trabalho de Projecto.

6.1.3. Análise comparativa: conclusões parciais

É mais elevado o número dos professores que dizem não estar à vontade para trabalhar no contexto Área de Projecto do que o número de alunos.

No campo das expectativas, alunos e professores esperavam o desenvolvimento do espírito de equipa e adquirir competências em Metodologia de trabalho.

Mais uma vez, ambas as categorias estão de acordo no sentido de que a Área de Projecto é útil e constitui uma preparação para o futuro académico dos alunos.

Alunos e professores, na sua globalidade, recorreram à BE no ano lectivo anterior e consideraram, na primeira fase de questionários, que ela foi útil. Também há concordância quanto às prestações da BE nesta fase inicial.

Assim, não se verificaram disparidades dignas de realce entre as respostas dos professores e as dos alunos, a não ser na confiança demonstrada por estes últimos quanto à sua aptidão para frequentar esta área, que contrasta com a insegurança manifestada pelos professores.

6.2. Intervenções

Embora nos encontrássemos a observar aulas de apenas três turmas, colocámo-nos à disposição dos restantes professores e alunos, tendo tido sempre, ao longo do ano, o cuidado de não privilegiar, no que ao tratamento diz respeito, os professores e os alunos das turmas a cujas aulas íamos regularmente. Devidamente autorizada, participámos em todas as reuniões de Área de Projecto do 12.º Ano (Anexo C), encontrando-nos, assim, a par de todos os sucessos/insucessos e dificuldades dos outros professores e respectivas turmas. Aproveitámos a nossa presença nas reuniões para avançar algumas sugestões.

Acabámos por ter também várias interacções com professores a cujas aulas não assistíamos. Houve uma altura em que alguns professores manifestaram desagrado por nos mantermos sempre numa posição muito passiva. Explicámos-lhes que tínhamos receio de uma intervenção nossa ser mal entendida e de parecer que estávamos a passar por cima da autoridade dos próprios professores de Área de Projecto. Comunicaram-nos que, por sua parte, todas as ajudas eram bem-vindas e que nunca as entenderiam como um atropelo à sua autoridade. Foi neste contexto que nos encontramos em condições de prestar as ajudas que nos foram solicitadas, sendo a própria coordenadora de Área de Projecto a primeira a solicitar a nossa intervenção.

Ao longo de todo o ano lectivo em que decorreu o presente estudo, constatámos que a maioria dos professores partilhou sempre os seus sentimentos – inicialmente: angústia, decepção, insegurança; posteriormente: entusiasmo, segurança, satisfação – o

que nos surpreendeu grandemente, uma vez que, tal como constatámos no enquadramento teórico (cf. 1.4.), a partilha (sobretudo a partilha de sentimentos de insegurança) não é uma prática frequente, vivendo os docentes os aspectos positivos e negativos da profissão isoladamente. Não foi, de forma alguma, o que sucedeu, como teremos ocasião de referir em alguns momentos da presente dissertação. Assim como nunca tivemos a ocasião de confirmar a opinião de Evans (2001), segundo a qual: “Noninterference with the core work of others constitutes a sign of professional respect, while asking for assistance can seem a sign of weakness and offering unsolicited help a sign of arrogance” (p. 235. Cf. Enquadramento teórico, 1.4.). É verdade que nunca procurámos oferecer ajudas não solicitadas aos professores, mas é igualmente verdade que os professores as solicitaram em número considerável e que nenhum deles considerou essa atitude como um acto de fraqueza. Ficámos na dúvida sobre se a abertura relativamente à nossa colaboração continuaria a ser a mesma, caso se tratasse de outra área disciplinar que não Área de Projecto do 12.º ano.

Como apontámos anteriormente, a natureza do trabalho realizado resultou no facto de que, em diversas circunstâncias, a nossa intervenção tivesse acabado por ultrapassar os propósitos inicialmente delineados. Todavia, optámos por incluir na descrição do percurso efectuado todas as ocorrências que tiveram lugar, a partir do momento em que nos disponibilizámos para apoiar os colegas e alunos na Área de Projecto. As intervenções encontram-se apresentadas de forma cronológica.

6.2.1. Primeira intervenção: turma de Ciências e Tecnologias 12.º A

Contextualização

A turma, constituída por 22 rapazes e 5 raparigas, num total de 27 alunos, é barulhenta e muito agitada. Ainda não se terão apercebido da especificidade das aulas de Área de Projecto. A professora, para além de leccionar Área de Projecto, também lhes lecciona a disciplina de Biologia, onde as atitudes dos alunos se enquadram dentro da norma.

Perguntámos à professora que tipo de intervenção é que, na sua opinião, nós poderíamos ter, uma vez que se tratava de um problema de comportamento e que,

especificamente nesse campo, não sabíamos o que fazer para alterar o estado de coisas. Respondeu-nos que lhe parecia que parte da agitação e do barulho decorria do facto de os alunos não saberem trabalhar respeitando as regras estabelecidas e que, por isso, uma intervenção no sentido de lhes mostrar caminhos e metodologias estruturadas seria o melhor. Uns dias mais tarde, comunicámos-lhe o que tencionávamos fazer. A professora concordou.

Objectivos da intervenção

Objectivo geral:

Levar os alunos a reflectir sobre as inovações inerentes ao trabalho de projecto, tanto nas funções desempenhadas pelos professores, como nas deles próprios, e em como a interiorização das metodologias a ele inerentes lhes podem ser úteis pela vida fora, tanto em ambiente académico como na sua vida pessoal.

Objectivos específicos:

1. Demonstrar-lhes que a metodologia do trabalho de projecto passa por uma mudança de atitude perante o meio envolvente, realçando a importância da observação atenta da realidade.
2. Levá-los a reflectir sobre a quantidade de informação que nos rodeia em diversos suportes.
3. Levá-los a reflectir sobre a diferença entre informação e conhecimento.
4. Mostrar-lhes que a construção do conhecimento passa por eles próprios e deles depende, uma vez que não há conhecimento sem o sujeito que dele se apropria.
5. Fazê-los reflectir sobre a diferença entre sociedade de informação e/ou sociedade de conhecimento.
6. Mostrar-lhes a importância fundamental em desenvolver a capacidade para reconhecer quando a informação é necessária, e para a localizar, avaliar e usar eficazmente (literacia da informação).
7. Apresentar-lhes um modelo de literacia da informação (Modelo PLUS)¹⁶.

¹⁶ Trata-se de um Guião de Pesquisa de Informação: “PLUS is an acronym that both pupils and teachers will find easy to remember. It breaks information skills into four main parts, as shown in the box below.

Metodologia adoptada

Forneceram-se textos (Anexo D) e convidaram-se os alunos para uma reflexão conjunta sobre o seu conteúdo.

Solicitámos as suas opiniões e pontos de vista, anotámo-las no quadro e tentámos chegar a conclusões através dos discursos produzidos por eles próprios.

Tivemos uma atitude dialógica, procurando que fossem eles próprios, devidamente orientados e conduzidos, a aperceberem-se da importância da metodologia do trabalho de projecto.

A opção por textos e não por um *Power Point* teve a ver com o facto de a professora nos ter dito que os alunos desta turma utilizavam, eles próprios, este recurso com muita frequência, assim como todos os professores. O *Power Point* tinha chegado a uma certa exaustão no que diz respeito à capacidade de lhes prender a atenção.

Calendarização e local

Duração da intervenção: 90 minutos

Local: Sala onde normalmente têm aulas de Área de Projecto.

Data: 26 de Outubro de 2007 (das 15h15m às 16h45m).

Avaliação da intervenção

Os alunos mostraram-se bastante interessados e revelaram capacidades notáveis de entrar num diálogo disciplinado, ouvindo-se uns aos outros. Foi uma experiência surpreendente para nós e para a própria professora, que nos agradeceu, dizendo que também para si própria a intervenção tinha sido útil.

Passado algum tempo, procurámos saber se a situação anterior tinha melhorado e se os alunos se encontravam a utilizar o modelo de pesquisa de informação que lhes havíamos fornecido. Em termos de comportamento, tinham voltado ao mesmo (e assim se mantiveram até ao fim do ano lectivo), mas alguns elementos mostravam-se

Purpose; Location; Use, Self-evaluation”. Optámos por este modelo, de entre as várias propostas que existem, por nos parecer que se adequa ao perfil dos alunos do 12.º ano e por ser de fácil aplicação. Modelo disponível em: (http://www.ltscotland.org.uk/5to14/specialfocus/information_skills/plus.asp)

francamente mais orientados. Não sabia se os alunos se encontravam a utilizar o modelo de pesquisa sugerido (PLUS).

Constatámos que os elementos daquela turma passaram a frequentar a Biblioteca com bastante regularidade (o que antes não faziam), a interpelar-nos muito mais com pedidos de ajuda e elegeram o espaço da Biblioteca para expor os seus trabalhos finais de Área de Projecto. Temos registada a afirmação de uma aluna do 12.º B, dita enquanto requisitava três livros para Área de Projecto:

“Ando nesta escola há seis anos e nunca frequentei tanto a Biblioteca como este ano!”, no que foi secundada por vários colegas da mesma turma que a acompanhavam. (Nota de campo).

Contudo, nunca vimos nenhum aluno, nem nenhum grupo, em actividades de pesquisa de informação, na Biblioteca, a utilizar o Modelo PLUS. Apenas depois de uma experiência com outra turma (relatada mais à frente) percebemos porquê.

Alunos e professores foram “passando palavra” uns aos outros, e foi-nos solicitado que fizéssemos a mesma intervenção nas turmas a cujas aulas estávamos a assistir. Os resultados foram idênticos, até no facto de, aparentemente, nenhum aluno ter atribuído importância ao Modelo PLUS, que foi fornecido a todos.

Este episódio concreto fez-nos constatar que não há, efectivamente, segredos na escola (cf. enquadramento teórico, 3.4.), facto que é posto em realce por Hartzell (2003). Após afirmar que “people like to revel in their accomplishments with others who helped to make the successes possible (p. 34), acrescenta: “There are no secrets in school over time, and the word will seep out that working with you didn’t pay any dividends. Conversely, working with a high quality teacher increases the odds of project success and spreads the word that working with you is a good experience” (p. 35).

Assim se explica a adesão a uma actividade estruturada pela coordenadora da Biblioteca, à qual é reconhecida qualidade. É através deste tipo de actividades que se poderão cativar, posteriormente, professores para uma planificação em conjunto. Tal como acontece com os alunos, também os professores necessitam que o trabalho proposto faça sentido dentro de si, que atribuam sentido à informação (cf. 3.3.). A este propósito, evocamos de novo a afirmação de Perrenoud: “insistirei na omnipresença do

trabalho do sentido em qualquer experiência” (1995:198). Foi uma prática a ter presente na planificação de futuras actividades conjuntas.

6.2.2. Segunda intervenção: turma de Ciências e Tecnologias 12.º B

Contextualização

Nesta turma, a escolha dos temas de trabalho não foi fácil para determinados grupos. Havia dois grupos, em particular, que não conseguiam pôr-se de acordo com a professora devido à oposição desta última relativamente à aceitação dos temas escolhidos. As actividades que os alunos se propunham levar a cabo dentro da escola não tinham a ver com os temas propostos, a não ser de uma forma muito remota. A determinada altura, criou-se um grande mal-estar entre estes dois grupos e a docente de Área de Projecto, decorrente do facto de a professora sentir que os alunos não eram capazes de tratar os temas escolhidos, mas não lhes conseguia fornecer alternativas. Os alunos, pelo seu lado, não queriam abandonar essas temáticas, mas não sabiam como abordá-las.

Tratava-se dos seguintes temas: “O Preconceito” e “A Exclusão Social”. O grupo que se encontrava a tratar o segundo tema já havia esboçado um questionário, que a professora havia posto em causa, uma vez que não era passível de aplicar à população escolar, e tinha programado um desfile com diversas marcas de roupa. A apresentação inicial de ambos os grupos foi muito fraca. Era nítido que não sabiam como abordar aquilo que queriam muito vagamente estudar.

Temos registado nas notas de campo, que mantivemos ao longo do ano, a seguinte observação:

<p>Os alunos revelam imensa dificuldade em perceber que Área de Projecto é muito exigente em termos de responsabilidade, autonomia e construção dos conhecimentos. Estão tão habituados a receber instruções muito precisas dos professores e a aterem-se de tal forma ao manual, que têm uma enorme dificuldade de adaptação às suas novas funções. Isto dá azo a ambiguidades e mal-estar entre professores e alunos. Os professores estão à espera que os alunos revelem ter competências que nunca foram desenvolvidas em disciplina alguma e em ano algum; os alunos estão à espera de instruções precisas da parte dos professores.</p>

Nesta área já se encontram redefinidos os papéis dos professores e dos alunos. O protagonismo cabe aos alunos que, inicialmente, lidam com insegurança com este facto, não o levando muito a sério. À medida que se vão dando conta das suas novas atribuições vão tomando gosto e autonomizam-se mesmo. Pelo menos, alguns. Outros tendem a não atribuir importância a esta área e a responsabilizar o professor pela sua falta de empenho e de trabalho, levando algum tempo até se aperceberem de que novos papéis lhes estão a ser exigidos. Quando, finalmente, se orientam e ganham confiança em si próprios, acabam por se entusiasmar.

A nossa intervenção foi solicitada por parte da professora, que partilhou connosco as suas angústias e dúvidas sobre a sua responsabilidade pela fraca prestação dos alunos e pelo facto de não os conseguir orientar. Foi particularmente surpreendente, reconfortante e produtivo apercebermo-nos de que os professores a leccionar Área de Projecto nos confidenciaram, com frequência, as suas fraquezas e limitações e que esta atitude possibilitou encontrarmos saídas, após reflexões levadas a cabo em comum. A partilha constante de sentimentos e o esforço conjunto de resolução de problemas remeteu-nos permanentemente para alguns aspectos teóricos do presente trabalho (cf. 2.1.) em que citamos vários autores, com os quais estamos de acordo, sobre a importância do trabalho colaborativo (cf. Zmuda e Harada: 2008); sobre a promoção da colegialidade (cf. Evans: 2001); sobre a necessidade de criar nas escolas, uma cultura de reflexão relativamente à prática lectiva concreta, de criar “professional learning communities” (cf. Hall e Hord: 2005).

Constatámos, ao longo do ano por diversas vezes que seria, eventualmente, possível fazê-lo, pelo menos relativamente a áreas que os professores não dominam bem. É quando os docentes se sentem inseguros, porque não dominam procedimentos inovadores, que se tornam verdadeiramente “práticos reflexivos” (cf. 1.1.). Porém, como já deixámos registado, continuámos com a dúvida sobre se será igualmente possível fazê-lo noutros domínios mais familiares, nos quais os professores demonstram maior segurança – que não se traduz necessariamente por maior qualidade no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Ora, são exactamente as práticas tradicionais (a transmissão de cátedra) as que necessitam de maior reflexão por parte dos docentes. Tendo de começar por algum lado, é possível que a reflexão iniciada aquando da leccionação de Área de Projecto acabe por se estender às outras áreas curriculares.

Todavia, não temos dados que nos possibilitem chegar a conclusões seguras sobre este assunto.

Objectivos da intervenção

1. Fornecer algumas regras para a escolha de temas
2. Reflectir em conjunto sobre as regras
3. Dar alternativas àqueles dois grupos em especial

Metodologia adoptada

À medida que cada aluno ia lendo as regras para a escolha de trabalhos (Anexo E), íamos comentando colectivamente, aceitando as críticas e sugestões de cada um para a sua reformulação.

Posteriormente, dialogámos longamente com os dois grupos em causa. Em encontros havidos anteriormente, já nos tínhamos apercebido que um dos grupos desejava estudar os grupos que existiam dentro da escola, o que se aproximava do tema “Tribos Urbanas”. Constatámos que havia uma considerável quantidade de *sites* sobre o assunto e fornecemos-lhos. O tema deixou, assim, de ser “O Preconceito” para passar a ser “Tribos Urbanas”.

Quanto ao outro grupo, o da “Exclusão Social”, entusiasmou-se muito com o facto de lhes termos dito que havia 22 nacionalidades diferentes na nossa escola. Será que todas estas nacionalidades convivem pacificamente, neste autêntico “melting pot”? – questionámos. Haverá quem se sinta excluído? A Biblioteca contempla todas estas nacionalidades? O que é que a Escola faz para as integrar? Desdobrámos o tema em inúmeras questões, que foram, posteriormente, trabalhadas pelos elementos do grupo.

O trabalho passou a designar-se “Melting Pot”. A professora de Área de Projecto da turma solicitou-nos o acompanhamento destes dois grupos, o que fizemos de forma regular até se tornarem autónomos.

Calendarização e local

Duração da intervenção: 90 minutos

Local: Sala onde normalmente têm aulas de Área de Projecto.

Data: 15 e 19 de Novembro de 2007 (das 15h30 às 16h45m e das 17h às 18h30m).

Avaliação da intervenção

Após estas ajudas iniciais, os dois grupos mostraram-se muito autónomos a trabalhar e revelaram imensa imaginação para pôr em prática actividades que foram do agrado de toda a escola, em particular dos colegas das diversas nacionalidades, que foram chamados a participar activamente nas mesmas.

6.2.3. Terceira intervenção: a mesma turma de Ciências e Tecnologias 12.º B

Contextualização

Os trabalhos até àquele momento entregues pelos alunos (relatórios e Planos de Projecto) eram, na generalidade, de fraca qualidade, cheios de incorrecções graves e de lacunas. Revelavam desconhecimento quanto à forma como se faz um índice, uma bibliografia e um questionário em função de objectivos. Não colocavam questões relativamente ao tema escolhido, nem apresentavam bibliografia em que se apoiaram. Havia alunos que tinham demonstrado sempre uma grande independência a trabalhar mas, afinal, a independência traduziu-se num desrespeito completo pela metodologia do trabalho de projecto, que colocaram completamente de lado, sublinhando que este acto era deliberado. A professora sente-se desanimada, porque se acha responsável pela falta de qualidade do que tem sido apresentado. Não sabe como é que há-de ajudar os alunos. Também se sente, ela própria, desorientada.

Objectivos da intervenção e metodologia adoptada

Como a esta turma ainda não havíamos feito a intervenção que tínhamos estruturado para o 12.º A (cf. “Primeira intervenção: turma de Ciências e Tecnologias 12.º A”), decidimos fazê-la nesta altura, exactamente como estava, acrescentando apenas alguns exemplos de índices de trabalhos, de bibliografias e regras para a sua elaboração. Relembrámos-lhes os questionários que nós próprias tínhamos aplicado no início do ano e foi-lhes mostrada a matriz e respectivo questionário.

Por isso, os objectivos e a metodologia foram os mesmos, acrescidos apenas de mais dois objectivos específicos: 8. Análise de exemplos de índices, bibliografias e

regras para a sua elaboração; 9. Interiorização de regras para a elaboração de questionários e respectivas matrizes. (Anexo F).

Calendarização e local

Duração da intervenção: 90 minutos

Local: Sala onde normalmente têm aulas de Área de Projecto.

Data: 22 e 26 de Novembro de 2007 (das 15h30 às 16h45m e das 17h às 18h30m).

Avaliação da intervenção

Na generalidade, houve muitas semelhanças com o que se passou no 12.º A. Alguns grupos, que já haviam elaborado questionários, quiseram corrigi-los de imediato; outros fizeram correcções nas bibliografias já apresentadas e começaram a elaborar índices. Os trabalhos que estes alunos passaram a apresentar encontravam-se muito mais completos e correctos do ponto de vista metodológico.

6.2.4. Quarta intervenção: turma de Ciências Económicas e Sociais 12.º G

Contextualização

A grande dúvida inicial era a de saber se “inquérito” e “questionário” eram sinónimos. Alguns persistiam na ideia de manter a palavra “inquérito” e de manter os questionários tal como se encontravam elaborados. A alguns grupos foi também solicitada a reformulação das exposições orais iniciais, devido à sua falta de qualidade. Os alunos contestavam as lacunas e erros assinalados pela professora, estando a criar-se um ambiente de tensão.

Objectivos da intervenção

1. Estabelecer a diferença entre “inquérito” e “questionário”.
2. Elaborar matrizes e questionários de acordo com as regras.

Metodologia adoptada

Partimos de uma definição de cada um dos conceitos retiradas do Dicionário da Academia de Ciências.

Facultámos um excerto do livro *Metodologias de Investigação* (Carmo e Ferreira: 1998), através da qual puderam aperceber-se da diferença dos conceitos.

Demos como exemplo matrizes e questionários que já havíamos utilizado noutras turmas (Anexo G).

Calendarização e local

Duração da intervenção: 90 minutos

Local: Sala onde normalmente têm aulas de Área de Projecto.

Data: 10 de Janeiro, das 15h15m às 16h45m.

Avaliação da intervenção

Na turma, constatámos bastantes lacunas no que diz respeito aos procedimentos a ter em conta na elaboração de trabalhos. Perante a nossa insistência na correcção dos erros, os alunos impacientaram-se e mostraram grande resistência, sobretudo devido à elevada quantidade de vezes que viram os seus “inquéritos” e apresentações escritas recusados por conterem, de forma sistemática, erros quer de concepção quer de correcção linguística. Algo idêntico se passou relativamente às exposições orais: muito reprodutoras dos textos escritos, não iam ao cerne das questões, não problematizavam, não questionavam. Houve várias em que o próprio tema não era claro, nem explicado. O processo foi moroso e complexo, devido à resistência, revelada pelos alunos, em reformular produtos que apresentavam lacunas e erros que nenhum professor deveria deixar de corrigir. A negociação foi difícil, estando sempre os alunos a confrontar-nos com os seus argumentos (inaceitáveis, porque se baseavam em alegações de excessiva exigência) e foi preciso muito diálogo, capacidade de persuasão e insistência.

Os alunos do 12.º ano estão muito pouco habituados a trabalhar de forma autónoma, a produzir textos pessoais e a expor ideias. Após termos assistido a várias exposições orais, invariavelmente pobres na forma e no conteúdo, ocorreu-nos que as competências específicas da estruturação de conteúdos a fim de expor os assuntos com lógica através da oralidade não são, de modo algum, desenvolvidas em anos anteriores de escolaridade. A constatação, seguida de uma questão, de Madeleine Roy (1984: 61) tem toda a pertinência: “Le discours n’appartient pas à l’étudiant sauf de rares

exceptions et, pourtant, demain il devra tenir à son propre discours, de quoi l'alimentera-t-il?"

Deste modo, quando os alunos fazem textos próprios, após grandes resistências, sentem-se desanimados com a quantidade de falhas apontadas e, numa primeira fase, tendem a corrigir apenas os “grandes” erros, achando que os professores devem mostrar benevolência perante os “pequenos” erros. Foi difícil convencê-los de que erros “grandes e pequenos” são para corrigir e que trabalhos com erros são inaceitáveis. Esta confrontação levou-nos igualmente a consciencializar que, de facto, há muitas lacunas e erros que vemos e não assinalamos, durante o percurso escolar dos nossos alunos, convencidos de que alguém, noutra disciplina qualquer, é que tem essa responsabilidade.

Também as actividades de escrita solicitadas aos alunos são bastante reduzidas, em todas as disciplinas curriculares, remetendo essa função para a disciplina de Língua Portuguesa. Porém, no contexto desta disciplina, a produção de textos escritos não é uma regra (este assunto será abordado, com mais detalhe no capítulo 9). Pensando todos os professores o mesmo, os alunos chegam ao 12.º ano com lacunas imensas. Por isso, habituámo-nos a pedir-lhes que nos mostrassem tudo o que fizessem, por mais pequeno que fosse. Mesmo assim, houve documentos que não tivemos ocasião de rever e com incorrecções relativamente às quais nos vimos obrigadas a condescender porque já havia imensos exemplares fotocopiados. A título de exemplo, mostramos o convite feito por um grupo de alunos do 12.º B que coloca “Na luta *pele* preconceito” em vez de “Na luta *contra* o preconceito” (Anexo H – O convite é, de novo, referido noutra contexto).

A insistência deu os seus frutos. Comparando os seus questionários com os que já se encontravam a ser aplicados pela turma do 12.º H (Humanidades), os alunos desta turma aperceberam-se de que havia enormes diferenças; ficaram com um espírito crítico mais aguçado relativamente a todos os questionários que foram passados na Escola, vindo ter connosco, por diversas vezes, com as incorrecções assinaladas por eles. Até nos apontaram um erro num questionário que lhes havíamos dado como exemplo. Nunca mais apresentaram quaisquer textos escritos sem os reverem cuidadosamente. As exposições orais, refeitas, também passaram a ter uma qualidade muito superior às iniciais.

6.2.5. Quinta intervenção: turma de Línguas e Literaturas 12.º H

Contextualização

Houve um grupo de alunos de quatro elementos que, desde o início do ano lectivo, tinha vários conflitos, decorrentes da tentativa de imposição de liderança por parte de um dos quatro, facto que nunca foi aceite por dois dos elementos do grupo. “A deontologia profissional” era o tema escolhido. O grupo levou à escola um advogado, que se predispôs a participar num debate programado para mais tarde. Foi recebido por nós, no espaço da Biblioteca, a pedido da professora de Área de Projecto, dada a sua indisponibilidade naquele dia e hora. A questão com a qual o grupo se debatia era a de saber se havia conflito entre o código deontológico da profissão e as convicções pessoais dos advogados. O convidado achou que era uma boa problemática, motivou-os a continuarem e forneceu-lhes endereços electrónicos e bibliografia.

Após a deslocação do advogado à Escola, os conflitos entre os elementos do grupo foram aumentando num crescendo de gravidade, as discussões eram frequentes e não desenvolveram o necessário trabalho. A professora de Área de Projecto tentou, por diversas vezes, que os alunos discutissem abertamente uns com os outros e chegassem a um acordo, sem sucesso. A professora sentiu que os alunos estavam a responsabilizá-la pela situação criada e começava, de facto, a sentir-se responsável. Pediu a nossa intervenção, após um diálogo muito longo em que analisámos as diversas vertentes da situação. Achámos, ambas, que uma intervenção realizada por uma pessoa de fora talvez fosse o mais adequado. Ficou combinado que, à hora em que a turma tinha Área de Projecto, o grupo iria ter connosco à Biblioteca.

Objectivos da intervenção

1. Desbloquear a situação de conflito em que os elementos do grupo se encontravam.
2. Ajudar os elementos do grupo a continuar o trabalho, que se encontrava com um atraso aparentemente irrecuperável.

Metodologia adoptada

À hora combinada, só apareceram os dois elementos que tinham dificuldade em aceitar o problema de liderança acima descrito. Não havíamos preparado nada em especial. Estávamos apenas disponíveis para ouvir e intervir quando achássemos oportuno.

As alunas comunicaram-nos que parte do problema já estava resolvido. O grupo tinha-se cindido em duas partes por iniciativa e acordo de todos os elementos. A questão que nos colocaram era a de saber que tema iriam tratar, uma vez que os outros dois elementos haviam ficado com “A deontologia profissional”. Dissemos às alunas que poderiam alargar o âmbito do trabalho a outras profissões, nomeadamente à de professor. Será que as convicções dos professores nunca entravam em conflito com o que são obrigados a fazer por lei? Tinham imensos professores à sua volta que podiam entrevistar e chegar a alguma conclusão. Podiam também entrevistar advogados e comparar o tipo de dilemas de uns e de outros. Fornecemos-lhes o contacto electrónico de uma advogada, a quem tínhamos exposto a questão e cuja autorização tínhamos obtido previamente. Disponibilizámo-nos também para ser entrevistada, dizendo-lhes que tínhamos vivido um problema em que as nossas convicções pessoais haviam prevalecido, embora tivéssemos corrido grandes riscos.

Calendarização e local

O diálogo com as alunas teve lugar na Biblioteca dia 2 de Maio de 2008, entre as 15h15m e as 15h45m.

A entrevista realizada à advogada teve lugar na sua residência, sábado, dia 3 de Maio de 2008.

A entrevista realizada a nós própria foi feita através de *e-mail*, no dia 4 de Maio, uma vez que as alunas se encontravam muito atarefadas a estudar para testes de outras disciplinas. (A entrevista encontra-se no Anexo I).

Avaliação da intervenção

As alunas foram pelo caminho que encontrámos em conjunto, após termos esboçado um plano de trabalho simplificado, tendo em conta que tudo isto se estava a passar tão tardiamente. O problema foi, de facto, desbloqueado e as alunas conseguiram assegurar uma classificação que lhes possibilitou concluir a Área de Projecto.

Este episódio concreto fez-nos constatar que, de facto, nas aulas tradicionais, os conflitos, quando surgem, são qualitativamente diferentes daqueles que emergem nas aulas em que a metodologia de projecto é implementada. Pelo menos, nunca se instalam conflitos que tenham a ver com a construção de conhecimentos e sobre a forma de o fazer, tanto entre alunos e professores como entre os próprios elementos das turmas.

Nas aulas tradicionais, os alunos encontram-se isolados à semelhança do que acontece com os docentes. A responsabilidade em apresentar resultados escolares é de cada um, individualmente. Em Área de Projecto, pelo contrário, há a responsabilidade perante um grupo. Há que negociar, que cumprir prazos, que dar o seu melhor para o bom funcionamento de um colectivo. Aspectos extremamente formativos, mas a que os alunos não estão habituados. O conflito é visto, logo à partida, com toda a sua carga negativa e não como uma situação provisória e inevitável, da qual pode surgir uma solução. Nas situações em que entram em conflito, mobilizam as estratégias tradicionais – atribuem a responsabilidade do insucesso uns aos outros, em vez de arranjar meios de o resolver. A competência de resolução de conflitos não lhes foi ensinada, porque nunca se encontraram em situações, ao longo do seu percurso escolar, em que fosse necessária. Os professores também se sentem muito desconfortáveis com as situações de conflito (que é evitado, como se referiu no Capítulo 1.4. do Enquadramento Teórico) e culpabilizam-se, quer pela sua existência, quer pela dificuldade na sua resolução. Numa nota de campo temos escrito:

A A. veio ter comigo à Biblioteca muito angustiada com os conflitos existentes entre os alunos de um grupo da turma dela. Sente-se culpada por não ter conseguido resolvê-los. O que esta colega tem de muito valioso é que nunca procura esconder as suas vulnerabilidades e a sua insegurança. Falámos longamente e acabámos por encontrar uma possível saída.

Conhecíamos todos os colegas que se encontravam a leccionar Área de Projecto ao 12.º ano, há já vários anos, mas nunca tínhamos partilhado com nenhum qualquer tipo de sentimento suscitado pela prática da profissão. Não há dúvida de que os “nós de problemas” de que falam Albano e Teresa Estrela (2001:27), a que já fizemos referência anteriormente (cf. 3.4), se vão desatando e resolvendo através do diálogo. Vieram-nos à mente, de forma recorrente, as ideias sobre a formação de professores (cf. 1.1), nomeadamente as de Manuela Esteves (2006:184) que realça “o valor estratégico da

formação ao serviço da resolução de problemas das escolas e dos professores” e que defende que a formação deve assentar numa prática reflectida; as Le Boterf (1997), citado pela autora referida, segundo o qual os professores necessitam de aprender a aprender, de agir com pertinência, e ainda as de Gómez (1992), que sublinha um aspecto que confirmámos através de um saber de experiência feito – reflectir *na e sobre* a acção faz com que o professor se converta num investigador. Ficou, assim, enraizada em nós a convicção que só desta forma conseguirão os docentes tomar nas suas próprias mãos a sua formação, não se deixando enredar na vertigem da acção, “reino concreto e por vezes vital da complexidade” (Morin, 2003:118).

6.3. Actividades inter-turmas

6.3.1. Descrição e resultados

Com o 8.º Ano

A determinada altura do ano, começámos a tentar que os alunos fossem mais autónomos, demonstrando-lhes que já tinham um enorme à-vontade a contactar professores, colegas e elementos do Conselho Executivo, e que era tempo de pôr de lado, de vez, a nossa intermediação.

Havia uma turma do 8.º Ano que se distinguia por ter uma mistura multi racial e cultural assinalável. Os elementos do grupo que se encontravam a trabalhar o “Melting Pot” foram ter com a professora de Língua Portuguesa, que se encontrava a trabalhar com a turma o tema “A Diversidade Cultural” e perguntaram-lhe se queria trabalhar juntamente com eles, uma vez que o seu tema era praticamente o mesmo da sua turma do Básico. A professora ficou muito bem impressionada com a proposta e mostrou-se disponível. A este grupo já alargado juntaram-se os elementos das “Tribos Urbanas”.

A professora fez todas as diligências para adquirir vestuário típico de todas as partes do mundo, das quais os alunos eram originários, envolvendo os pais; pôs os alunos a pesquisar sobre trajes típicos dos adolescentes das últimas décadas do século XX e inícios do século XXI, e escolheu, juntamente com os elementos do grupo “As tribos Urbanas”, os traços mais distintivos de cada uma das “tribos”.

Ensaíram, durante semanas, uma passagem de modelos cheia de cor, alegria e frescura, na qual se iam sucedendo os diversos trajés e “tribos”, sem critério nenhum a não ser o da grande mistura, o que apontava para a mensagem de que todos eram válidos e estavam ao mesmo nível de igualdade. Houve uma sessão ao fim da tarde, onde a presença de numerosos familiares se fez notar.

Com o 7.º Ano

Assistimos à primeira reunião de Área de Projecto do Ensino Básico (17 de Outubro de 2007), e apercebemo-nos de que havia uma professora em dificuldades com uma turma do 7.º ano. Os alunos não conseguiam pôr-se de acordo sobre os temas dos trabalhos que queriam fazer, eram muito indisciplinados e estava a ser muito difícil trabalhar com eles em Área de Projecto.

Tendo constatado que a turma era constituída por alunos de várias nacionalidades, apresentámos à professora o projecto “As múltiplas leituras do Outro” e a metodologia a adoptar. A professora entusiasmou-se, assim como os alunos, junto dos quais fomos expor o projecto (Anexo J).

Começámos pelo continente africano (com maior representação na turma) e, quando os grupos “Melting pot” (12.º ano), “Tribos Urbanas” (12.º ano) e “Diversidade Cultural” (8.º Ano) fizeram o desfile a que já fizemos referência, a Biblioteca da Escola estava toda decorada com objectos oriundos do continente africano. Nos intervalos, fazíamos passar música africana. A Biblioteca tinha também, um pouco espalhados por todo o lado, livros, revistas e folhetos de países africanos, cujas embaixadas havíamos contactado. O pai de um aluno moçambicano havia sido fotógrafo. Por isso, tínhamos em grande destaque dois trabalhos do pai do aluno, que passava frequentemente pela Biblioteca para mostrar aos colegas o trabalho do pai (já falecido). Temos registadas várias opiniões que vão no sentido de manifestar o agrado dos alunos, em geral, pela decoração da Biblioteca. No dia 21 de Maio, registámos a opinião e o pedido de uma aluna angolana:

Oh, professora! É a primeira vez, na escola, que eu vejo o meu país representado de forma tão animada. Apetece estar aqui. Depois de desmontar isto tudo, a

professora dá-me alguns dos tecidos que estão aqui pendurados? (Nota de campo).

6.4. Intervenções oferecidas pela coordenadora da Biblioteca Escolar

Durante as primeiras semanas de observação de aulas, limitámo-nos a ser observadoras passivas. Não conhecíamos os alunos e tínhamos receio de passar por cima da autoridade das professoras. Contudo, passados os constrangimentos iniciais, e quando as dúvidas começaram a surgir, a nossa intervenção passou a ser solicitada, quer pelas professoras, quer pelos alunos. A partir de meados de Outubro, passámos a ser observadoras activamente participantes, tendo sempre o cuidado de pedir aos alunos que submetessem à opinião das professoras as nossas sugestões e alterações ao que já se encontrava feito.

6.4.1. Primeira problemática constatada e intervenção

À medida que os temas dos trabalhos se iam delineando, foi nossa preocupação ver se a nossa Biblioteca estava dotada de bibliografia adequada aos trabalhos. Verificámos que havia lacunas em termos bibliográficos para certos temas e, por isso, dirigimo-nos à Biblioteca Municipal de Odivelas, no sentido de saber se havia possibilidade de a nossa escola requisitar espécies documentais com um prazo alargado. Após termos recebido uma resposta positiva, fizemos um levantamento de livros e outros materiais passíveis de serem utilizados, tendo em mente os temas escolhidos pelas diversas turmas. Como era de esperar, a Biblioteca Municipal tinha um acervo documental muito mais vasto e ao qual os alunos poderiam recorrer.

Objectivos da intervenção

Objectivo geral:

Prever a possibilidade de dar resposta imediata a solicitações de material livro e não livro em função dos temas de Área de Projecto do 12.º ano.

Metodologia adoptada

Foi dado conhecimento aos diversos grupos sobre as espécies documentais que a nossa Biblioteca tinha e sobre a possibilidade de efectuar requisições na Biblioteca Municipal de Odivelas.

Foram adquiridos e emprestados vários livros aos grupos que nos encontrávamos a apoiar de mais perto. Em alguns, tínhamos assinalado os capítulos que interessavam.

Avaliação da intervenção

Os livros foram restituídos pouco tempo depois do empréstimo, e poucos foram incluídos nas Bibliografias dos trabalhos.

Questionados directamente por nós sobre o assunto, foi-nos dito que a informação estava toda na Internet, que os livros pouco interessavam. Como se verá nos comentários incluídos mais adiante, em diversos momentos verificou-se esta recusa de outras fontes, por parte dos alunos, para além do recurso à Internet.

Estávamos particularmente atentas aos pedidos formulados pelos alunos, até porque tinha havido queixas, no ano lectivo passado, de pedidos de ajuda não fornecidos. No que aos livros diz respeito, ficámos a perceber qual foi a ajuda que não prestámos e que continuámos a não poder prestar. Um número significativo de alunos (temos registado no Diário 32 alunos) dirigiram-se à pessoa que se encontrava de serviço na Biblioteca, comunicavam o tema do seu trabalho e pediam livros para o realizar. Tendo a maioria dos temas a ver com problemáticas muito recentes, a Biblioteca não dispunha de bibliografia que lhes pudesse ser logo fornecida. Normalmente, ficávamos com o pedido e, quando os alunos voltavam, tínhamos o registo de bibliotecas onde se podiam dirigir e referências bibliográficas de diversas obras existentes na nossa Biblioteca que lhes poderiam ser úteis. Não era aquilo que lhes interessava. Queriam um livro onde já estivesse toda a informação. Depois de vermos a nossa tentativa de ajuda recusada por diversas vezes, acabámos por desistir. Passámos a aproveitar as ocasiões para informar que um trabalho de pesquisa pressupõe que se vejam os índices das obras, que se procure em vários sítios e em várias bibliotecas, e que não há livros onde a informação de que precisam esteja toda condensada. “Não há livros, mas há a Internet!” – era a resposta mais frequente. Temos registado:

É preocupante a quantidade de livros que os alunos têm vindo entregar, alegando não lhes terem sido úteis. Quando estou presente na Biblioteca, tenho perguntado o motivo pelo qual o livro não interessa. A resposta é praticamente a mesma: “Não tem os assuntos arrumados. Os livros fazem perder imenso tempo”. (Nota de campo)

Não podemos generalizar e dizer que todos os alunos de Área de Projecto do 12.º ano tiveram a mesma atitude perante os livros. Houve livros comprados e emprestados cujo conteúdo foi efectivamente utilizado e que constavam nas bibliografias dos trabalhos, mas também se pode afirmar que isto se passou relativamente a uma minoria de livros. A maioria dos trabalhos tinha apenas uma grande listagem de *sites*, alguns sem título, não se podendo assim perceber o que é que tinham a ver com os trabalhos em causa.

Não tivemos acesso a todos os trabalhos escritos finais dos alunos, mas seria interessante fazer um estudo através do qual pudéssemos tirar conclusões sobre a percentagem da utilização do livro em comparação com o recurso à Internet.

6.4.2. Segunda problemática constatada e intervenção

Encontrando-se a Biblioteca encerrada à hora em que duas turmas tinham Área de Projecto (12.º B e 12.º G) e verificando que os alunos precisavam de utilizar aquele espaço, tomámos a iniciativa de o abrir e de acompanhar os alunos que necessitavam de fazer pesquisas. Constatámos haver vários conflitos entre os grupos, devido ao facto de ainda não terem ideias claras sobre o que queriam fazer. A forma de os tentar resolver era, de forma sistemática, ir cada um para um computador para pesquisar. Aproximámo-nos deles, por diversas vezes, e questionámo-los sobre o que é que estavam a pesquisar exactamente. Não sabiam assim lá muito bem, mas haviam de encontrar – era a resposta comum. Imprimiam documentação retirada da Internet e esqueciam-se sistematicamente de anotar o *site* onde tinham estado e de anotar o dia em que tinham acedido ao mesmo. Sentimos que os alunos necessitavam, de forma premente, de seguir os passos do Modelo PLUS.

Passámos a ter junto de nós vários exemplares do Modelo e distribuíamos um exemplar aos grupos que, a nosso ver, dele estavam a necessitar. Folheavam por alto, pediam um ou outro esclarecimento e colocavam-no de lado. Tendo ensaiado sentar-nos

junto de certos grupos e tentado que seguissem os passos do documento e verificando que tínhamos apenas suscitado a sua hostilidade, nunca mais o fizemos.

Tentámos outra estratégia. Falámos com os professores, mostrámos-lhes o Modelo PLUS, analisámos o documento em conjunto e chamámos a sua atenção para as suas enormes vantagens. Tendo os professores concordado, agendámos uma aula para explorar com os alunos o documento e, percebendo as desvantagens de o fazer sem uma aplicação prática, era nossa intenção dedicar pouco tempo à exploração do Modelo e colocar os alunos a utilizá-lo na prática. A experiência foi feita com o 12.º B, Curso de Ciências e Tecnologias.

Correu muito mal, logo de início. Os alunos acharam que não precisavam daquele Modelo, que era uma perda de tempo, que desde há muito que sabiam pesquisar e que, em termos de utilização do equipamento informático e seus programas, se encontravam muito à frente de qualquer adulto. Tentámos fazer-lhes entender que uma coisa era saber utilizar programas e ter acesso a *sites*, outra coisa era saber seleccionar a informação pretendida e que, para isso, era útil passar, se não por todas, pelo menos por algumas das fases do Modelo. Discordaram liminarmente e deram a entender, com muita clareza, que não estavam interessados naquela sessão.

Avaliação da intervenção

A sessão não se realizou. Nós e o professor chamámos a atenção para os perigos do plágio, muito frequente ao fazer o “copiar/colar” a que recorriam frequentemente. Pela nossa parte, achámos que, de facto, era melhor continuar a fornecer apenas as ajudas que nos eram solicitadas, sem forçar nada.

Por outro lado, o facto de os alunos não terem querido aquela sessão, denotou que os elementos daquela turma se sentiam, de facto, confortáveis com a nossa presença, não se coibindo de nos confrontar abertamente. Algumas alunas preocuparam-se com as eventuais repercussões negativas que a sua atitude viesse a ter no nosso estudo e vieram ter connosco, a fim de tentar remediar o sucedido. Temos registado:

Um grupo de alunas veio ter comigo e perguntou-me se o facto de terem rejeitado aquela acção iria prejudicar a qualidade do estudo que me encontro a levar a cabo. Se isso fosse acontecer, informaram-me que poderiam tentar convencer o resto da turma a aceitar que eu fizesse a acção. Respondi-lhes que
--

não havia repercussões negativas e que, todos eles, deveriam continuar a apresentar os seus pontos de vista, sentir-se à-vontade na minha presença e proceder como se lá não estivesse. (Nota de campo)

6.5. Ajudas solicitadas pelos alunos

A partir do momento em que a confiança e o conhecimento mútuo foram estabelecidos, os alunos passaram a dirigir-se a nós com a mesma naturalidade com que se dirigiam aos professores de Área de Projecto. Solicitaram sempre a nossa participação nas calendarizações e debates havidos no contexto das turmas, aceitavam as nossas críticas e sugestões. Fizeram-no nesse momento já adiantado do trabalho, conquanto anteriormente tivessem manifestado alguma relutância em relação a determinados aspectos, como o recurso a livros como fonte de consulta e a utilização do modelo PLUS como elemento facilitador de pesquisas. Passámos a ser, cada vez mais, tal como os professores de Área de Projecto, um “guide on the side”.

Os pedidos de ajuda foram-nos endereçados nos mais diversos contextos, até porque os professores de Área de Projecto do 12.º ano passaram a ter o hábito de enviarem os alunos para a Biblioteca quando os problemas não se conseguiam resolver. O nosso envolvimento nos diversos projectos passou a ser de corpo inteiro. Quando se marcava um encontro extra-aula em que era preciso que cada um levasse determinada espécie, éramos sempre muito naturalmente incluídas. E estivemos sempre presentes.

Dentro da sala de aula, fomos solicitadas para ultrapassar bloqueios no planeamento de actividades; para esclarecer dúvidas sobre a língua portuguesa; para darmos a nossa opinião sobre uma ideia ou a utilização de um recurso; para desbloquear conflitos.

No espaço da Biblioteca, onde decorreram muitas aulas, os pedidos de ajuda passaram a ser tantos que foi, por vezes, difícil dar resposta a todos.

Em actividades fora da Escola, a nossa presença foi, também, constantemente solicitada.

O nosso envolvimento foi particularmente intenso com a turma de Ciências Socioeconómicas. Por um lado, a professora de Área de Projecto tinha uma vitalidade e um entusiasmo que contagiava todos à sua volta. Por outro lado, foi a turma que, tendo

como tema unificador “A pobreza”, mais actividades fez, dentro e fora da escola. Fomos também activamente empenhadas em actividades de uma turma de Ciências e Tecnologias (12.º A) que não fazia parte das turmas a cujas aulas íamos assistir.

A Biblioteca esteve envolvida na produção de marcadores em grande quantidade, para assinalar o 10 de Dezembro, dia da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Estivemos pessoalmente envolvidas na produção de doces, para colocar em boiões que continham uma mensagem relacionada com os direitos humanos, na cozinha da escola.

Na nossa própria residência, nós própria, a turma inteira e a professora de Área de Projecto, confeccionámos 150 refeições para os sem-abrigo, indo distribuí-las, à noite, dia 18 de Abril de 2008, devidamente enquadrados por uma instituição que se havia contactado previamente.

A Biblioteca passou a ser o local por excelência para todos os alunos de Área de Projecto do 12.º ano levarem a cabo a elaboração de tudo o que dissesse respeito àquela área. Computadores, fotocópias, impressões, acesso a dispositivos portáteis de memória, materiais como lápis, canetas, tesouras, colas, agrafadores, calculadoras, instrumentos de medição – tudo foi utilizado de forma intensiva e várias vezes esgotado e repostado. Perdemos a conta aos questionários e respectivas matrizes que corrigimos, aumentámos, diminuímos e reformulámos, de alunos de todas as turmas. Planos de Projecto também, assim como índices e bibliografias.

Inúmeras vezes, colocámos os alunos em contacto com recursos humanos existentes na escola (como uma arquitecta, por exemplo), que os ajudou a elaborar plantas e maquetas, e com recursos humanos fora da escola (a advogada para a turma de Línguas e Literaturas e, para a turma de Artes Visuais, uma designer).

Sendo a comunicação dentro da escola demorada e burocratizada, procurámos obter rapidamente autorizações requeridas para a utilização de materiais que se encontravam dispersos pela escola (*placards* para expor trabalhos, *datashows*, computadores portáteis).

Foram inúmeros os documentos oficiais a solicitar autorizações, a fazer convites, a pedir materiais, cuja formulação corrigimos, para além das correcções sob o ponto de vista formal.

Deslocámos cacifos para todas as salas onde se leccionava Área de Projecto do 12.º ano para os alunos poderem guardar os seus materiais, um pedido que haviam feito no início do ano e cuja resolução ameaçava arrastar-se indefinidamente.

Mesmo os alunos de Artes Visuais (12.º F), habituados a trabalhar de acordo com a metodologia de projecto e, por isso, muito mais independentes do que todos os outros, vieram várias vezes ter connosco à Biblioteca, para discutir em comum que alterações poderiam ser feitas na Biblioteca para tornar o seu espaço mais acolhedor. O projecto desta turma era o de fazer intervenções em espaços problemáticos da escola, no sentido de os melhorar. Por sugestão nossa, um dos grupos ficou com a Biblioteca e fez o seu logótipo (Anexo K), que passámos a utilizar em todos os documentos produzidos por este espaço. Com esta turma deslocámo-nos numa visita de estudo à Escola EB2+3 Vasco da Gama, onde os alunos colheram ideias para intervir nos espaços da nossa escola.

No dia 22 de Maio (véspera da exposição dos produtos finais de Área de Projecto do 12.º ano), estivemos todos presentes na escola muito cedo. Sendo a Biblioteca o espaço escolhido pelo 12.º A para expor os seus trabalhos, colaborámos com esta turma e com todas as outras, de forma intensa, pela noite dentro. No dia 23, a exposição foi um sucesso, visitada ao longo do dia por escolas básicas com as quais mantemos contactos estreitos. Houve um desfile (o convite que nos foi endereçado encontra-se no Anexo H) muito bem organizado e do agrado de todos, de trajes típicos de várias nacionalidades e de grupos urbanos, promovido conjuntamente pelo grupo de “As tribos Urbanas”, o “Melting Pot” e uma turma do 8.º Ano que se encontrava a tratar “A Diversidade Cultural”. Estivemos presentes o dia inteiro, colaborando no que foi preciso e, ao fim do dia, ajudámos a desmontar tudo. A Área de Projecto estava concluída. Os exames estavam à porta.

Curiosamente, os professores que mais se destacaram em termos de trabalho com as suas turmas, ouviram os elogios com muito prazer e lamentaram que houvesse, mesmo assim, tão poucos professores da nossa escola a visitar as exposições com as respectivas turmas.

6.6. Conclusões parciais

Após tudo terminado, interessou-nos reflectir sobre a quantidade das ajudas prestadas, mas também, e sobretudo sobre a qualidade e relevância das mesmas, no âmbito de Área de Projecto do 12.º ano, já que o nosso trabalho como professora bibliotecária se distribuiu por muitos outros aspectos e muitos outros apoios noutros contextos.

Foram a proximidade e o envolvimento intenso com os alunos, os seus projectos e a forma como os trabalhavam que nos permitiu, por um lado, prestar os apoios solicitados atempadamente e, por outro lado, apercebermo-nos da forma desorganizada como os alunos levam a cabo as pesquisas e da quantidade enorme de tempo que consomem em pesquisas infrutíferas. Sobre este aspecto concreto, pouco ou nada conseguimos alterar, tendo sido o factor menos positivo de todo o percurso. Concluímos que é premente que se faça uma educação em literacia de informação desde muito cedo, a fim de não deixar enraizar procedimentos incorrectos e, logicamente, infrutíferos.

Parece-nos desejável que a coordenadora da Biblioteca se encontre envolvida nos projectos que as turmas estão a desenvolver, habituando-se alunos e professores a ver o espaço, e a pessoa que se encontra a ele ligada, como aquele onde vale a pena ir para resolver, quer questões menores, quer problemas maiores.

Alguns dos professores envolvidos também se habituaram, muito naturalmente, a trabalhar de forma verdadeiramente colaborativa, tendo havido muita discussão, planificação e concretização conjunta, mas que não se traduziu em documentos escritos, à excepção dos que foram por nós produzidos nas diversas intervenções junto das turmas, que passaram a fazer parte do dossiê de Área de Projecto do 12.º ano e que continuaram a ser utilizados no ano lectivo subsequente ao do nosso estudo.

Que o tempo é vivido e sentido, em contexto escolar, de forma angustiante e tumultuosa é um facto incontornável. Por isso, foram, de igual forma, infrutíferos os nossos esforços no sentido de criar um espaço conjunto de reflexão semanal, onde se pudesse pensar e escrever, calmamente, ao resguardo do tumulto habitual. Os professores tinham outras turmas e outros afazeres e o tempo que podiam reservar para Área de Projecto excedia sempre aquilo que verbalizavam ser possível. O mesmo se passava connosco. Contudo, ao contrário do que se sente, em contexto escolar, não são

as reuniões que fazem perder muito tempo, mas sim a sua falta. Pelo menos, das que se destinem verdadeiramente à quebra do isolamento. Por diversas vezes, constatámos a veracidade da opinião de Zmuda e Harada (2008:4), segundo a qual “as escolas devem eliminar o desperdício, a turbulência, e as distrações causadas pelos indivíduos a trabalhar em isolamento”.

As ajudas prestadas foram imensas e relevantes. Procurámos sempre cumprir o conselho dado por Donham (2005: 300): um coordenador da Biblioteca Escolar deve manter “a good ‘say-do’ ratio (one does what one says one will do)”. As raras ocasiões em que não nos foi, de todo em todo, possível assegurar a abertura da Biblioteca sempre que os alunos tinham Área de Projecto foram objecto de reparo, sublinhando os alunos, de imediato, o não cumprimento de uma ajuda prometida.

A complexidade de algumas situações vividas remeteu-nos, por diversas vezes, para a reflexão sobre o nosso grau de “preocupação”, assunto sobre o qual reflectimos já (cf. 3.2), tendo plena consciência da justeza da afirmação: “you cannot help others until you consider and address your own concerns” (Hughes-Hassel e Harada, 2007:11). Vivemos muitas inseguranças e preocupações, mas procurámos encará-las como um elemento natural do percurso, atitude para a qual contribuíram decisivamente as leituras efectuadas sobre o *CBAM Model*. Por isso, foi-nos possível lidar com as problemáticas que nos iam sendo colocadas, diminuindo assim a confusão e a sensação de incompetência.

Contudo, em algumas circunstâncias, a boa vontade não se revelou suficiente, tendo-nos apercebido da falta de formação para lidar com algumas situações concretas. A forma de que revestiram as nossas tentativas no sentido de conduzir os alunos a elaborar trabalhos com maior qualidade em termos de conteúdo, nem sempre foi a melhor. Apercebemo-nos igualmente de que o hábito de “ensinar”, em vez de “conduzir” e de “mostrar caminhos”, está profundamente enraizado em nós, o que não se coaduna, em definitivo, com a metodologia do trabalho de projecto. Voltámos, recorrentemente às questões colocadas no capítulo 3.5. do Enquadramento Teórico: “quando intervir? De que forma?”. Tomámos consciência de que temos uma imensa dificuldade em deixar os alunos passar pela gama de sentimentos que acompanha a construção de conhecimentos: incerteza, angústia, ansiedade, falta de confiança. Foi através da reeleitura da obra de Carroll Kuhlthau, *Seeking Meaning* (2004), que fomos

interiorizando progressivamente os três conceitos base (princípio da incerteza, níveis de mediação e zona de intervenção) e que nos foi possível apoiar, de forma mais eficaz, o processo construtivista de aprendizagem, diminuindo concomitantemente a necessidade, quase imperiosa, em reduzir a incerteza. Tratou-se, na realidade, de um percurso durante o qual íamos “construindo o barco e remando ao mesmo tempo” (Hartzell, 2003:164. Cf. 3.2.).

7. Observação de aulas e análise de diversos contextos de ensino e da aprendizagem

Descrevemos, nos pontos anteriores, um conjunto de intervenções previamente planificadas para responder a necessidades concretas no âmbito das aulas de Área de Projecto do 12.º ano. Para além deste conjunto de aulas assistimos igualmente, de forma menos sistemática, a diversos momentos de ensino e de aprendizagem, em diferentes contextos, durante o período de 19 de Setembro de 2007 a 23 de Maio de 2008.

Apercebemo-nos de que tinha de haver, da nossa parte, um conhecimento muito próximo da forma como funcionavam as aulas de Área de Projecto do 12.º ano, para saber que tipo de colaboração iria ser, eventualmente, solicitada. Por um lado, tivemos a percepção de que não se trataria apenas de ajudas pontuais e que estas iriam variar ao longo do ano lectivo e que iriam também ser qualitativamente diferentes. Por outro lado, sabemos igualmente que os momentos interessantes ou significativos não são programáveis e que a surpresa é um factor que acontece com alguma frequência, quando menos se espera. Tudo isto justificou a nossa presença na maior parte das aulas ao longo do ano lectivo inteiro.

A observação ocorreu primeiro, dentro da sala de aula; posteriormente, fora deste espaço, porque a dinâmica de trabalho nesta área conduz naturalmente alunos e professores para outros locais. Os acontecimentos ultrapassaram, por diversas vezes, a nossa capacidade de observação, porque se desenrolavam, simultaneamente, em diversos espaços. O constante envolvimento com os alunos e os professores impossibilitaram-nos, por vezes, de ter o necessário recuo para registar actividades em

que nós próprias nos encontrávamos embrenhadas. Por isso, a grelha de observação das aulas (Anexo L) cumpriu a sua função enquanto todos se encontravam a ocupar os seus lugares tradicionais.

A partir do momento em que a própria dinâmica do trabalho subverteu os papéis, aquele instrumento de recolha de dados passou a não ser utilizado. Questionámo-nos, a certa altura:

Já há uma série de dias que não utilizo a grelha de observação das aulas. Construo outra? Em que moldes? Preciso de construir outra? É possível construir outra quando alunos e professores andam dispersos? (Nota de campo)

O nosso envolvimento com determinado grupo numa semana e com outro noutra e a vertigem do quotidiano veio responder às questões. Manter o diário e as notas de campo já não era fácil. Construir outra grelha de observação era desnecessário.

Explicámos aos alunos que nos encontrávamos a observar aulas de três turmas, a fim de prestar ajudas que fossem surgindo; que a observação se destinava a levar a cabo um estudo para uma dissertação de mestrado; que nos encontrávamos completamente disponíveis para prestar todas as ajudas que fossem solicitadas, independentemente da sua natureza.

Para além de nos encontrarmos particularmente atentas à colaboração solicitada, também nos suscitaram particular interesse outros aspectos, tais como o tipo de interações entre professores e alunos, entre os próprios alunos, entre nós próprias e professores e alunos e os incidentes críticos.

A seguir realizamos uma reflexão crítica sobre o conjunto de observações realizado, sublinhando as dimensões mais importantes que identificámos.

7.1. Do distanciamento à proximidade e ao conhecimento mútuo

No ensino tradicional, embora não sejam indiferentes as características das turmas que os professores têm ao longo do ano, há “matéria para dar” aos alunos que a vão receber, desejavelmente sentados e bem comportados. Alguma vez se chega, na realidade, a conhecer os alunos? Conhecem-se sim, e apenas, num determinado contexto, os seus desempenhos, próximos ou afastados, relativamente a um ideal de

aluno. E pune-se quem não chega a esse ideal. É verdade que a vida familiar, as especificidades dos alunos e a sua história pessoal são tomados em consideração nas situações de ensino e da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito aos alunos do Ensino Básico. Porém, o Ensino Secundário é implacável. Há médias pelas quais lutar, há exigências que têm de ser feitas, é preciso dar a “matéria toda”, que não pode ficar em atraso, por causa do exame final. O papel tradicional de professor e de aluno é rigorosamente cumprido. Os alunos são mesmo desconhecidos para nós e nós para eles.

Em Área de Projecto não há “matéria para dar”. Há um caminho desconhecido que se vai percorrendo, lado a lado, com os alunos. Desenvolve-se um trabalho de grande proximidade física e psicológica. Fica-se a conhecer as idiossincrasias mútuas e a saber lidar com elas. Não há forma de rodear conflitos. É preciso viver e conviver com a maneira de ser de cada um e é extremamente gratificante ver as barreiras a caírem e a solidariedade e a cooperação a instalarem-se. É grande a ansiedade pela qual os professores passam, numa fase inicial: inquietação de não ter logo a resposta pronta; dificuldade em nos contermos e deixarmos os alunos viver um pouco a incerteza e a angústia do desconhecido e em as vivermos nós próprios.

O nosso assumido envolvimento e disponibilidade total não permitiu, num primeiro momento, que fizéssemos pausas para ir reflectindo sobre os dados que iam sendo recolhidos. Uma das desvantagens em sermos “nativas” no meio em estudo foi a de já nos ser tão familiar a vertigem das acções prementes a tomar no preciso momento em que algum problema surge, que não encarávamos sequer a hipótese de haver mais do que um caminho a tomar para a resolução de um problema e que a sua resolução não passava necessariamente por nós, ou apenas por nós. Para além disto, e esta foi outra desvantagem de que nos demos conta, o hábito de sermos nós, professores, a esclarecer as dúvidas dos alunos e a fornecer-lhes conhecimentos já “prontos”, é um obstáculo a que conseguimos aguentar a dúvida, a insegurança, as diversas fases pelas quais, uns e outros, devem passar quando se está a construir conhecimento e não a “dá-lo”. (Estes aspectos já foram objecto de reflexão no capítulo 6.6.)

Mas, à medida que o tempo vai passando, todas as dificuldades se vão esbatendo. E nós próprios, professores, nos vamos começando a aperceber até que ponto cristalizámos, nos deixámos instalar na rotina, castradora da imaginação e da capacidade de envolvimento. E há uma lufada de ar fresco, uma espécie de

renascimento, que é imensamente gratificante e as nossas barreiras também caem, por sua vez. No fim do ano, é difícil esquecermo-nos mutuamente. Foi tudo isto que todos os professores que leccionaram Área de Projecto, e que acompanhámos de muito perto ao longo do ano, sentiram e verbalizaram. Não há um único que diga, nos questionários finais, que foi uma experiência negativa ou que não querem mais leccionar Área de Projecto ao 12.º ano. Demos connosco a pensar, em várias ocasiões, que os professores não resistem à mudança quando esta faz sentido – assunto sobre o qual temos vindo a reflectir ao longo do presente trabalho.

7.2. Do tradicional ao natural e espontâneo

Inicialmente, professores e alunos encontravam-se nos seus lugares tradicionais. Os professores, à boa maneira tradicional, reservaram as aulas iniciais para fornecer imensa (excessiva) informação e documentação – depressa esquecida e perdida. As vezes que os ouvimos dizerem, admirados, que tinham dado tal e tal informação (ou documento) no início, mas que não era do conhecimento de ninguém, parecendo até que a informação não tinha sido fornecida. Em inúmeros momentos, evocámos a importância da “just in time explanation” e a constatação de que, se a informação não faz sentido quando está a ser dada e ainda não está a ser necessária, perde-se no meio da amálgama de todas as outras.

Os alunos estavam ansiosos por começar a trabalhar e, perante a demora das professoras em fornecer documentos e explicá-los, ouvimos vários alunos a dizer frases como estas:

“Professora, já chega! Ponha-nos a trabalhar”; “Para quê tantos papéis? Julgava que íamos trabalhar!”; “Que seca! Tinha ouvido dizer que Área de Projecto era diferente das outras disciplinas...”. (Nota de campo)

Passada esta primeira fase, e passada também a fase em que estavam à espera de instruções precisas sobre o que fazer (aspecto que já foi realçado no capítulo 6.2.2.), mal começaram a trabalhar em moldes de trabalho de projecto, os papéis tradicionais de professores e de alunos deixaram de fazer sentido. Raramente os professores voltaram para a sua mesa e os alunos para as suas. Havia aulas em que os alunos iam marcar a sua

presença à sala, explicavam-nos o que é que iam fazer e ausentavam-se. Houve alturas em que não se encontrava ninguém na sala.

Ocorreu-nos, por diversas vezes, reflectir sobre o facto de o ensino transmissivo conduzir a uma disposição física (carteiras, mesa do professor) e humana (professor e alunos) extremamente rígida e impessoal. Área de Projecto do 12.º ano, pelo contrário, subverte tudo, tem uma natureza “tentacular” neste sentido em que os projectos, a desenvolver-se em simultâneo, conduzem naturalmente para outros espaços – da escola e fora desta. Com efeito, quando o tradicional é subvertido, os recursos expandem-se “muito para além das paredes da sala de aula” (cf. Zmuda e Harada; cf. 3.6.).

Por vezes, os professores comunicavam-nos os seus receios. Será que os alunos andavam mesmo a trabalhar? E se lhes acontecia algum acidente quando, na realidade, deveriam estar dentro da sala? Não andariam a aproveitar para fazer outras coisas? E depois, quem era o responsável? Seria isto normal? Às vezes, íamos à procura de cada um dos grupos e constatávamos que estavam sempre em campo, a trabalhar. Também esta desconfiança passou. Lá para o fim do ano, já toda a gente sabia a tarefa que lhe estava destinada e, por vezes, nem à sala se ia, a não ser para retirar qualquer coisa dos cacifos, porque o trabalho era muito.

Observámos, ao longo do ano, três turmas e respectivos professores. Não obstante as tentativas de uniformizar fichas e procedimentos, todos trabalharam de forma diferente, em fases diferentes. Uns deram maior importância ao rigor na aplicação da metodologia do trabalho de projecto, outros deram maior importância ao envolvimento afectivo nos projectos e ao seu pendor humanitário, num sentido mais formativo. Cada um fez à sua maneira. Possivelmente, é assim mesmo que é natural e desejável que seja. Cada turma tem o seu perfil próprio e não existe um “tamanho único” (“one size fits all”) quando se trabalha em Área de Projecto.

Através da observação de quase todas as turmas a trabalhar com os respectivos professores ou connosco, uma constatação se destaca: as interacções – verbais, físicas, emocionais – entre professores e alunos e entre os próprios alunos são em número considerável e incontáveis. São-no qualitativamente muito mais positivas e frutíferas do que nas aulas expositivas, nas quais dir-se-ia que as interacções estão interditas.

7.3. Os problemas da avaliação em Área de Projecto do 12.º ano

A saída das classificações, no primeiro período, gerou grande insatisfação em quase todas as turmas do 12.º Ano. Os alunos achavam que os níveis estavam abaixo daquilo que estavam à espera e não percebiam a diferenciação de classificações dentro do mesmo grupo.

Aquando da designada “auto-avaliação”, a maioria dos professores tinha-se limitado a recolher os níveis que cada aluno achava que merecia e não lhes tinha sido dado *feedback* sobre se os docentes concordavam ou não. A turma de Ciências Socioeconómicas ficou francamente desapontada com este procedimento por parte da professora, até porque não estava em consonância com a transparência, que era um dos seus atributos. No fim da aula, trocámos impressões sobre o assunto da avaliação e questionámo-la sobre a sua atitude. Respondeu-nos que, no Ensino Básico, a que estava mais habituada, nunca dizia a classificação e que não podia deixar-se influenciar pelas opiniões dos alunos. A conversa ficou por ali, até porque o assunto parecia ser pacífico para si própria e para os outros professores também. Procurámos saber se todos os outros professores de Área de Projecto tinham procedido de forma idêntica. Só a coordenadora de Área de Projecto tinha discutido algumas classificações com os alunos.

Na primeira aula do segundo período, os alunos da turma de Ciências Socioeconómicas quiseram que a professora fundamentasse as classificações atribuídas. A professora acedeu ao pedido dos alunos, mas estes não se encontravam de acordo com nenhum dos argumentos da professora. Foram 90 minutos de grande conflitualidade entre os elementos da turma e a professora. Tudo foi dito com imensa sinceridade e frontalidade de parte a parte.

O problema que se gerou teve a ver, fundamentalmente, com o facto de ser difícil traduzir em percentagem o trabalho de campo dos alunos, que nunca foram esclarecidos sobre quanto é que este valia. E é, na realidade, difícil avaliar quem é que está a trabalhar mais dentro de um grupo. Daí haver outros indicadores, como os Relatórios Individuais. Mas os alunos desconheciam que peso estes tinham relativamente a todos os outros instrumentos de avaliação. Tendo a maioria dos grupos

trabalhado de forma colectiva, era-lhes difícil perceber a diferenciação e a discrepância de níveis atribuídos.

Foi das discussões mais formativas a que assistimos. Os alunos do 12.º ano fazem ouvir a sua voz, têm uma capacidade crítica e de argumentação que nos surpreenderam. A professora ouviu e contra-argumentou sempre, sem nunca ter posto um ponto final à discussão, alegando a sua autoridade de professora. Conseguiu gerir a hostilidade até ao fim e os alunos fizeram também questão de manter os seus pontos de vista até ao fim.

Recordámos, a propósito, as problemáticas da avaliação sobre as quais Perrenoud (1999) reflecte longamente (cf. 1.2.). Diz o autor que a avaliação tradicional é um obstáculo à renovação das práticas pedagógicas. Logicamente, dir-se-ia que a implementação de práticas pedagógicas inovadoras deveria conduzir a uma avaliação diferente, também ela inovadora. No entanto, não foi isso que se passou, o que nos levou a pensar que haverá sempre transposições da avaliação tal como é feita nas disciplinas tradicionais para a Área de Projecto do 12.º ano, porque, com efeito, a escola não mudou. Passou a haver umas “ilhas” de inovação, cuja natureza excepcional remete, no que à avaliação diz respeito, para procedimentos habituais, há longos anos enraizados, não problematizados e considerados objectivos e seguros.

Mais tarde, trocámos longamente impressões sobre o assunto com a professora e fomos questionadas sobre como é que, na nossa opinião, aquele conflito se ia resolver. A professora questionou-nos directamente:

Se calhar, estou a fazer mal! O que é que os outros colegas estão a fazer? Tu que estás a observar as três turmas, estás em melhor posição de dizer quem é que está a fazer melhor! (Nota de campo)

Respondemos que não sabíamos como é que os outros docentes estavam a fazer, que não estávamos a assistir às aulas para fazer juízos de valor, que achávamos que todos se encontravam a trabalhar, embora cada um à sua maneira e que o problema surgido se resolveria naturalmente, porque os alunos não iam ficar a hostilizar a professora o resto do ano lectivo, mas que seria conveniente discutir primeiro a avaliação com os alunos antes de ser tomada uma decisão irrevogável. Foi o que a professora fez nos dois períodos seguintes, e nenhum aluno teve mais motivos de

protesto. Houve, de parte a parte, um esforço de ultrapassar o ambiente desconfortável que se havia gerado.

Neste contexto concreto da avaliação, sobre o qual já reflectimos neste mesmo capítulo, lembrámos, de forma recorrente, o facto de a avaliação não precisar de ser necessariamente um problema vivido com ansiedade por professores e alunos. Harada e Yoshina (2004) mostram de que forma a prática do *Inquiry Learning* conduz a que sejam os próprios alunos a avaliar o processo de pesquisa e a avaliar também as suas necessidades de melhoria (“exceeds; satisfies; need work”). Este tipo de avaliação encontra-se muito longe da designada auto-avaliação vigente, durante a qual os alunos “pedem” uma nota. É significativo que, em conversa uns com os outros é mesmo o verbo “pedir” que utilizam: “o quê, só pediste um 3? Devias ter pedido um 4! A professora é fixe!”. O aluno pede, independentemente de saber se aquilo que pede é merecido e é, em exclusivo, da responsabilidade do professor “dar” determinada avaliação.

O nosso envolvimento com professores e alunos a frequentar Área de Projecto foi profundo e muito intenso, ao longo de todo o ano. Por isso, nem sempre foi fácil manter a imparcialidade, sobretudo quando se tratou de conflitos, velados ou abertos, entre professores e alunos. Contudo, tratando-se de alunos do 12.º ano, não lhes foi difícil perceber que a nossa quebra de imparcialidade poderia vir a comprometer o estudo que nos encontrávamos a levar a cabo. Este argumento foi sempre, por parte dos alunos e professores, respeitado. Os episódios de conflitualidade foram, mesmo assim, momentos muito delicados e potenciadores de rupturas, mas também os mais ricos e os mais qualitativamente significativos. Houve vários momentos em que nos veio à mente a seguinte passagem de um texto de António Firmino da Costa (1986):

Onde há clivagens sociais significativas – e há-as praticamente em todo o tecido social – os relacionamentos preferenciais do investigador com alguns personagens abrem umas portas e fecham outras. É necessário gerir muito bem esses relacionamentos. Nem sempre é possível, nem desejável, evitar tomar partido – mas é obviamente vantajoso não criar laços demasiado unilaterais (p. 140).

Na avaliação tradicional, há percentagens a somar e uma média a fazer, procedimento que dá uma aparente objectividade à avaliação. Em Área de Projecto do 12.º ano, a avaliação pode vir a tornar-se um problema, sobretudo tendo em conta que a escala é de zero a vinte e que todos os níveis atribuídos aos alunos contam para a média. A diferença entre um dezassete e um dezoito pode ser aquilo que vai determinar (ou comprometer) a sua entrada no curso da sua preferência e, conseqüentemente, o futuro profissional de um aluno.

Tendo sido discutida a questão da avaliação numa reunião de Área de Projecto, aproveitámos para falar da insatisfação manifestada pelos alunos relativamente à não discussão prévia das classificações, tendo-nos apercebido que cada professor tinha feito de forma diferente. Ficou registado na acta n.º 4:

A Professora Teresa Castanheira, que tem assistido, devidamente autorizada, a todas as reuniões havidas devido ao facto de a sua tese de mestrado ser sobre “A Biblioteca Escolar e a Área de Projecto do décimo segundo ano”, constatou que, no que à avaliação diz respeito, ficou ao critério de cada professor discutir previamente a nota a atribuir a cada aluno, aquando da auto-avaliação. Questionou os presentes sobre a questão de saber se não será mais formativo que haja uma discussão prévia com os alunos, evitando-se, desta forma, o coro de protestos que houve em determinadas turmas relativamente às notas que foram atribuídas em Área de Projecto. Após uma breve troca de impressões sobre o assunto, a maioria das opiniões foi no sentido de uma prévia discussão com os alunos aquando da auto-avaliação.

A aprendizagem, em Área de Projecto do 12.º ano, é feita a vários níveis. A interacção entre os alunos é uma obrigatoriedade, o que resulta em mais conflitos, mas também em tentativas de os ultrapassar. É uma aprendizagem de auto-reflexão e de gestão de conflitos, facto que não é de somenos importância.

É igualmente verdade que a leccionação de Área de Projecto ao 12.º ano se reveste de potencialidades formativas para os professores. A frase “se calhar, estou a fazer mal!” (e a dúvida sobre se determinado procedimento era correcto foi verbalizado inúmeras vezes, sob diversas formas) tem, no contexto da profissão docente, um significado muito especial, dado que a dúvida conduz à reflexão e esta à eventual mudança. Neste caso concreto da avaliação, foi o que aconteceu.

7.4. Os alunos e professores do 12.º ano de Área de Projecto e a Tecnologia

Passámos muitas horas na Biblioteca com os alunos a observá-los enquanto pesquisavam. O procedimento era quase padronizado. Acediam a *sites* (preferencialmente portugueses), seleccionavam apenas aqueles que tinham textos pequenos e copiavam-nos para a *pen*. As primeiras vezes que observámos esta forma de pesquisar, dirigimo-nos aos alunos e colocámos-lhe uma série de questões, tais como: “Anotaste o *site* de onde tiraste essa informação? Agora como é que vais trabalhar essa informação? Tens confiança no *site* de onde tiraste a informação? Se precisares da nossa ajuda, diz! Temos aqui um documento que talvez te possa ajudar”. Dávamos-lhes um exemplar do Modelo PLUS. Nas vezes seguintes em que os mesmos alunos se encontravam na Biblioteca a pesquisar, seguiam, de novo, o seu padrão de pesquisa e não utilizavam o que lhes havíamos fornecido. Como as nossas questões começaram a ser ouvidas com um enfado nem sequer disfarçado, pusemo-las de parte.

Os alunos do 12.º ano, pelo menos na nossa escola concreta, dominam e trabalham com uma série de programas e de aplicações, muitas vezes desconhecidas de nós, professores. Fazem blogues, *flyers*, *sites* dos trabalhos, apresentações em *Power Point*, com o recurso a imagens e a sons que sabem combinar com perícia, à maneira do discurso publicitário. Mas o conteúdo é de uma pobreza confrangedora. Revelam uma incapacidade generalizada em discernir entre forma e conteúdo e que o conteúdo é o essencial da mensagem. Pensam, de forma sistemática, na forma como vão apresentar conteúdos cujos contornos ainda se encontram a ser definidos.

No entanto, é extremamente difícil fazê-los reflectir sobre os conteúdos. Recorrentemente, começam a achar que existe má vontade por parte de quem lhes está a chamar a atenção, e realçam a forma perfeita como tudo se encontra construído e em como a utilização das tecnologias é aconselhada em todo o lado.

Os professores que, efectivamente, dominam com muito menos à-vontade e perícia todo o mundo informático em que os alunos se movem desde muito cedo, acabam por desistir e exigir apenas que sejam corrigidos os abundantes erros de português.

Os argumentos dos alunos são, parcialmente, válidos. Um Plano de Projecto, um trabalho ou outro produto final, qualquer que seja, apresentado com recurso aos meios informáticos fica muito mais valorizado e faz-se passar muito melhor o conteúdo. Os investimentos feitos, a nível das escolas, em equipamentos informáticos, fazem realçar a ideia que conteúdos que não envolvam este processo ficam desvalorizados ou são desinteressantes¹⁷. Corre-se o risco de as tecnologias tenderem a adquirir uma centralidade perigosa e a “tornar-se finalidades em si mesmas” (Pinto, 2002:93). As novas tecnologias, utilizadas como um fim em si e utilizadas pelos professores apenas para otimizar as aulas tradicionais não vão contribuir para que a inovação tenha lugar. É ainda Manuel Pinto quem afirma:

[...] O mesmo processo de idealização pode estar a ocorrer no terreno educativo, à volta da difusão da Internet na escola. E o primeiro equívoco reside em criar uma correspondência entre a modernidade da escola e da educação, por um lado, e o acesso generalizado aos meios informáticos e às redes digitais, por outro. Instalados computadores e seus periféricos em número bastante e ligados estes meios à Internet ou em Intranets, abrir-se-iam miraculosamente as portas do “ensino personalizado”, da “aprendizagem assente em métodos indagativos”, da “autonomia do sujeito aprendente”, do “ensino a distância”, da “aprendizagem ao longo da vida”, etc., etc. (p. 91).

Por seu lado, Donham (2005:198) sublinha que é necessário saber de que forma a tecnologia pode melhorar o ensino e a aprendizagem. Considera que existem uma série de questões prévias às quais tem que se dar resposta antes de se avançar para o investimento em qualquer aplicação tecnológica:

- Is this technology consistent with our beliefs about what needs to be learned and how learning occurs?
- Will this technology enable students to do something of significance that is otherwise essentially impossible or impractical?
- Will this technology enable students to do something of significance substantially better than they could otherwise?

¹⁷ É muito significativo que as escolas tenham tido que elaborar um Plano TIC, por Despacho n.º 26691/2005. Analisando o da nossa escola, em concreto, constata-se que não há, nele, nada que seja inovador em termos de metodologias de ensino. Um exemplo de uma tecnologia inovadora posta ao serviço de metodologias activas pode ver-se em vídeo, "A Vision of Students Today". *Michael Wesch and the Future of Education* http://umanitoba.ca/ist/production/streaming/podcast_wesch.html

- Why are we attracted to this technology? For its performance? For its “glitz”? Because everyone talks about it? Because other districts or schools have it? *Because it will empower our students to function at higher cognitive levels? Because it will advance us toward an important educational goal?* (Realçado nosso).

Quanto a nós, as duas últimas questões formuladas são fundamentais. Pela observação directa que fomos fazendo ao longo do ano, ficámos com muitas dúvidas sobre se, pelo contrário, a utilização da tecnologia não estará a impedir que os alunos funcionem em níveis cognitivos elevados. Também não nos parece que haja um objectivo educativo educacional importante na utilização da tecnologia, a não ser o de preparar os estudantes para funcionar com uma diversidade de programas e aplicações. Sem negar a importância deste objectivo por si só, convinha que os alunos saíssem do Ensino Secundário a perceber que o conteúdo que se está a trabalhar é que dá sentido ao meio que se está a utilizar.

Subscrevemos por inteiro as opiniões expressas por Donham (2005: 201/202):

Essentially, there are three categories of technology applications that offer particular power in schools: information access, productivity, and communication. Each of these categories has several important characteristics:

- The student is “in control”, not the computer.
- The computer is perceived as a tool – an extension of the student’s mind.
- The students uses the computer to produce, create, or generate.
- Cognitive levels of students using these applications are beyond recall and comprehension as they engage in application, analysis, synthesis, and evaluation.

7.5. Da ausência de espírito crítico à produção crítica

O copiar/colar praticado tem como corolário uma ausência de espírito crítico em relação à informação colhida. Quando começaram a ser apresentados os projectos iniciais dos trabalhos, era nítido que alguns alunos (uma percentagem considerável que não conseguimos traduzir em números) não tinham feito passar a informação colhida por nenhum crivo crítico.

Aproveitámos a apresentação do projecto do trabalho sobre “Os Direitos do Homem” (12.º G) para introduzir a crítica sobre a documentação recolhida. Os elementos do grupo mostravam a violação dos direitos do homem através de imagens,

todas elas relacionadas com o continente africano, o mundo árabe e o asiático. Apresentavam uma listagem dos países em que os direitos humanos não eram respeitados, onde não constava um único país do mundo dito desenvolvido.

Questionámo-los sobre a fonte daquela listagem e se achavam que, no resto dos países que não constavam da lista, os direitos humanos eram respeitados. Seguiu-se um debate interessante, durante o qual os alunos revelaram que não sabiam onde tinham colhido a informação em causa e listaram uma série de casos relativamente recentes de violação dos direitos do homem em países muito importantes no contexto internacional da actualidade. Ficou claro, durante a amena troca de ideias, que em Área de Projecto do 12.º ano, o processo é tão importante como o produto final; que a crítica das fontes era fundamental, assim como a produção de textos pessoais e que, por último, o refazer frequente dos produtos era apenas um “acidente de percurso” muito positivo.

Uma quinzena depois, foi gratificante ver a apresentação do trabalho, todo reformulado, dos alunos deste grupo. Apresentaram um *Power Point* muito bem montado. Num *slide* apresentavam um dos direitos do homem constantes da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, proclamada pela Assembleia Geral da ONU, e no seguinte, a respectiva violação, através de imagens muito bem escolhidas, misturando imagens de diferentes países, muitas delas de países que tinham assinado o referido documento. A conclusão feita pelo próprio grupo, na Biblioteca e com intervenções pontuais nossas, estava francamente boa. É de realçar ainda que a realidade não era apresentada de forma dicotómica (de um lado, os bons; do outro lado, os maus), mas com toda a complexidade a ela inerente, o que nos levou a reflectir sobre a natureza formativa desta área, sendo a única a apresentar as enormes vantagens da aprendizagem baseada no questionamento (*Inquiry learning*), objecto de estudo no ponto 3.6. do Enquadramento Teórico. A questão deixa, efectivamente, de ser “What do we know?” para passar a ser “How do we come to know?” (Harada e Yoshina, 2004:4). Esta alteração de enfoque faz toda a diferença.

Aproveitámos aquele episódio para ir fazendo o mesmo noutras turmas e com outros grupos, e constatámos a mesma receptividade. Alguns alunos disseram mesmo que nunca lhes tinha ocorrido criticar a informação. Estava lá e, portanto, era verdadeira. Passaram a questionar-se, aquando da apresentação de trabalhos, sobre as fontes das informações expostas, e via-se que os que se encontravam a apresentar

tenham o cuidado de fornecer informações sobre o *site*, a autoria, a credibilidade e a comparação com outras fontes. Constatámos, com satisfação, que nos encontrávamos a desempenhar o papel de “counselor” (cf. Kuhlthau, 2004), tendo, neste contexto concreto, toda a pertinência a opinião da autora segundo a qual há uma crescente necessidade “for professional information counseling for seeking meaning and understanding from vast amount of conflicting information”.

8. Conclusões parciais

Trabalhar em termos de metodologia de projecto é um acto verdadeiramente subversivo. Os papéis tradicionais de professores e de alunos deixam de fazer qualquer sentido e, por isso, alteram-se por completo. Deixa de se “dar” aulas, porque nem sequer há matéria para “dar”. É difícil e exigente, mais para professores do que para alunos. Estes últimos, cansados do papel de meros receptores, habitam-se com facilidade às novas funções que lhes são atribuídas. Já com opiniões próprias muito definidas, é preciso, da parte dos professores, muita capacidade de diálogo e muita segurança para leccionar esta área, completamente diferente dos moldes em que funcionam todas as áreas disciplinares.

É particularmente difícil para os professores funcionarem em dois paradigmas distintos, assistindo-se a transposições dos hábitos adquiridos no ensino transmissivo para o percurso construtivista, sobretudo no que à avaliação diz respeito (cf. 7.3).

Há, por vezes, uma confusão de papéis, achando os alunos que dominam as novas tecnologias muito melhor do que qualquer professor. Fazem-no, de facto, no que concerne à utilização meramente técnica das mesmas, mas não em termos de conteúdo. A pobreza de conteúdo tornou-se no traço comum à grande maioria dos trabalhos inicialmente expostos e escritos.

Foi muito gratificante termos conseguido desenvolver, pelo menos em alguns alunos, um espírito crítico em relação aos sites que consultavam com frequência. A ideia de que a informação neles contida é fiável e verdadeira está muito generalizada entre os alunos. Este é um aspecto que deve merecer a nossa especial atenção em termos futuros, com uma intervenção em anos de escolaridade anteriores.

A Área de Projecto é, quanto a nós, uma área através da qual os alunos adquirem competências importantes. Para além de aprenderem a aprender, desenvolvem capacidades que não são trabalhadas em nenhuma disciplina: observação, criatividade, espírito crítico, lidar com o inesperado, autonomia, curiosidade sobre o mundo que os rodeia – o mais próximo e o mais afastado –, produção autónoma com sentido para si próprios. Foi também essa a opinião dos professores que leccionaram Área de Projecto, tendo ficado registado na Acta n.º 5 (e última) o seguinte:

É opinião unânime que Área de Projecto tem potencialidades que nenhuma outra disciplina tem e que prepara mesmo os alunos para a vida futura, uma vez que os ajuda a desenvolver novas competências – contactos com entidades exteriores à Escola, preparação de debates e conferências com especialistas convidados, realização de inquéritos e de entrevistas, mobilização da comunidade escolar em campanhas de solidariedade, são apenas alguns exemplos. Foi também realçada a criatividade e originalidade de certos projectos que estiveram expostos.

Por isso, é lamentável que esta área não faça parte do currículo nos 10.º e 11.º anos, tal como ficou registado na Acta n.º 4: “Foi opinião unânime que Área de Projecto deveria fazer parte da componente curricular do décimo e do décimo primeiro anos e que é uma área muito formativa e exigente, quer para alunos, quer para professores”.

É através de Área de Projecto do 12.º ano que, a nosso ver, se abrem possibilidades de “formar espíritos capazes de organizarem os conhecimentos em vez de armazenarem uma acumulação de saberes” (Morin, 2001:3).

O nosso assumido envolvimento e disponibilidade totais não permitiu, durante largos períodos de tempo, que fizéssemos pausas para ir reflectindo sobre os dados que íamos recolhendo. Ocorreu-nos, diversas vezes, que deveríamos proceder a uma reflexão, à semelhança da de Casey (1999), que fez um estudo durante cinco semanas, durante o qual registou quotidianamente o tempo que reservava para cada uma das tarefas, quer como bibliotecária, quer como professora. Subscrevemos uma das conclusões a que chega: “I’ve come to understand the necessity of reflective time. I now take the time to find out what is important rather than trying to do everything because I thought it was important” (p. 317). Tivemos sempre pouco tempo para o “reflective time” e, embora tenhamos feito um esforço para hierarquizar prioridades, nunca o conseguimos, na realidade. Tudo, de facto, nos parecia importante e, por isso, muitas

tarefas foram ficando para trás. Porém, é uma realidade que, no futuro, e uma vez terminada a presente dissertação, é indispensável proceder a uma “role clarification”. Quando não, corremos o risco de ficarmos enredadas nos embaraços que Casey aponta (idem:313) e que vivemos pessoalmente:

If I don't know what is important → then everything is important.
If everything is important → then you try to do everything.
If you are attempting to do everything → then people expect you to do everything.
And in trying to please everyone → you don't have enough time to find out what's important.

Apesar de tudo, o balanço foi francamente positivo. Conseguimos ir intervindo sem que a autoridade das professoras das três turmas fosse questionada, mantendo-nos sempre disponíveis para tudo o que fosse preciso. Na última acta da reunião de Área de Projecto do 12.º Ano, ficou registado:

A professora X venceu a disponibilidade revelada por todos os elementos do Conselho Executivo, no sentido de apoiar, viabilizar e financiar os projectos apresentados, no que foi secundada pelos professores presentes. A mesma também salientou a disponibilidade, o incentivo e a colaboração prestada pela professora Teresa Castanheira, coordenadora da Biblioteca, aos alunos de Área de Projecto que, por esse motivo, escolheram preferencialmente a Biblioteca como local de reunião e de desenvolvimento dos seus projectos.

A total disponibilidade da coordenadora da Biblioteca Escolar foi um dos aspectos que agradou, tanto a professores como a alunos (o agrado foi verbalmente expresso e ficou registado nos questionários finais). Houve momentos, no entanto, em que talvez tivesse sido mais formativo, para os alunos que não houvesse sempre uma pessoa disponível para lhes resolver os problemas. Uma observação de uma docente (e a nossa reacção à mesma) deu-nos que pensar:

“Essa tua tendência para resolver os problemas dos alunos não os ajuda tanto como tu julgas. Devias deixá-los passar por certas dificuldades e deixar que fossem eles a ultrapassá-las. Assim, eles nem sequer as sentem como dificuldades!”
Inicialmente, fiquei irritada com esta observação, mas tenho que admitir que é verdade. Talvez deva dar as ferramentas aos alunos para resolver os obstáculos,

deixar que as utilizem e intervir apenas quando não estiver nas suas mãos resolver os problemas. Tenho dificuldade em proceder assim. (Nota de campo)

A propósito, apercebemo-nos, mais uma vez, de que a ânsia em dar resposta imediata a todas as solicitações dos alunos não lhes dava oportunidade de se tornarem independentes, no que diz respeito às aprendizagens. A reflexão de Casey (1999:313) passou a ser recorrente: “I feel as if I am spoon feeding, rather than working toward one of my main goals which is the creation of independent learners”.

9. Questionários finais

À semelhança do que já havíamos feito nos questionários iniciais, estes últimos eram muito semelhantes para professores e alunos. Os objectivos gerais eram os seguintes:

1. Fazer o balanço da Área de Projecto do 12.º ano;
2. Avaliar os serviços prestados pela Biblioteca;
3. Avaliar o desempenho da Coordenadora da Biblioteca.

A amostra reduziu, relativamente aos primeiros questionários. Quanto aos professores, houve menos um, que ficou incontactável por motivos de saúde. No que diz respeito aos alunos, houve menos quatro a responder aos questionários, devido ao facto de, sabendo de antemão que não iam concluir o 12.º ano por falta de aproveitamento, terem anulado a matrícula.

Na questão número 5, quisemos saber a opinião que todos, professores e alunos, tinham relativamente à forma de trabalhar em termos de trabalho de projecto. Seria esta última mais importante, em termos de aprendizagens relevantes, do que as metodologias tradicionais? Colocámo-las, propositadamente, em alternativa, pois pareceu-nos que se fosse dada uma terceira alternativa, que poderia ser formulada em termos de “tão importante é uma como outra”, houvesse a tendência para assinalar esta última. Contudo, houve um número bastante significativo que introduziu esta terceira alternativa nas suas respostas. Por isso, tivemos que as contabilizar.

9.1. Questionário aos Professores

O questionário (Anexo M) procurou colher informações sobre: a forma como tinha decorrido Área de Projecto; a importância de trabalhar em moldes de projecto, comparativamente com a forma tradicional de trabalhar; as eventuais competências adquiridas. Num último grupo de questões, pedimos aos inquiridos que se pronunciassem sobre as ajudas prestadas pela Biblioteca, a qualidade das ajudas e as eventuais falhas, tanto da Biblioteca como da sua coordenadora.

Apresenta-se, em seguida, a descrição e análise dos resultados.

- a) A totalidade dos professores inquiridos admite ter gostado de leccionar Área de Projecto ao 12.º ano.
- b) Ao serem questionados acerca do facto de acharem se os alunos possuíam as competências necessárias para frequentar a AP, 3 responderam afirmativamente. Apenas um professor respondeu “não”.
- c) A frequência da AP por parte dos alunos no Ensino Básico é encarada por três professores como não tendo tido reflexos na frequência da AP no 12.º ano.
- d) 2 dos inquiridos dizem que, em termos de aprendizagens relevantes, a forma mais importante como se trabalha é a aquela que tem lugar em AP. Os outros 2 concordam com isso, mas também são de opinião que a forma como se trabalha nas outras disciplinas do 12.º ano é igualmente importante.
- e) A totalidade dos professores inquiridos refere que os alunos adquiriram competências importantes e que podem vir a ser-lhes úteis no futuro.
- f) Depois da leccionação da AP, 2 dos professores dizem que as suas expectativas se confirmaram; os outros dois, que as suas expectativas foram ultrapassadas, de forma positiva.

g) Ao serem confrontados com a pergunta “Gostaria de continuar a leccionar a Área de Projecto”, todos os inquiridos responderam positivamente.

h) Quanto à frequência com que recorreram à BE com alunos de AP, 2 dos professores dizem que o fizeram de uma a duas vezes por semana; 1 de uma a duas vezes por mês; também 1 de uma a duas vezes em cada período.

i) Relativamente às ajudas que a BE prestou aos alunos de AP, 2 consideraram-as “excelentes”; 1 “muito boas” e 1 “boas”. Nenhum inquirido se manifestou negativamente neste aspecto. Os professores que consideraram as ajudas “excelentes” são os mesmos que se deslocaram à Biblioteca Escolar de uma a duas vezes por semana. São igualmente os professores com cujas turmas mais interactividade tivemos e cujos alunos mais solicitações nos fizeram. Ao ser-lhes pedido que indicassem as ajudas prestadas pela BE que tinham sido mais importantes, os inquiridos registaram:

- A disponibilidade total da coordenadora;
- A utilização dos computadores existentes na BE;
- As orientações dadas em termos de temas de trabalhos e de metodologia;
- A disponibilidade total para os alunos, assim como o apoio dado em diversas tarefas.

Aqui parece-nos haver, em alguns itens, uma sobreposição entre a apreciação das ajudas prestadas pela Biblioteca Escolar e a apreciação das ajudas prestadas pela sua coordenadora. Os professores a quem foi feita esta observação disseram que não conseguem dissociar uma coisa da outra.

j) Quanto aos aspectos em que a BE terá falhado, na opinião dos professores inquiridos, 3 referem que a BE não falhou em nada; outro refere que o horário de abertura da BE não foi suficiente. Mais uma vez, dois dos professores que não encontram falhas são os mesmos que consideram as ajudas “excelentes” e os mesmos que se deslocaram à Biblioteca Escolar de uma a duas vezes por semana. O outro professor que partilha da mesma opinião é a coordenadora de Área de Projecto do 12.º ano, que solicitou a

nossa intervenção e com a qual mantivemos, ao longo do ano, uma relação muito estreita, assim como com os seus alunos. Foi a sua turma (12.º A) que escolheu a Biblioteca para expor os seus trabalhos.

k) No que diz respeito às falhas da própria Coordenadora da BE, os quatro professores não apontam nenhuma.

m) As intervenções da coordenadora da BE que mais agradaram aos professores inquiridos foram:

- Ajuda na organização e execução de actividades (3 professores);
- Sugestão de ideias relativamente à escolha dos temas dos trabalhos e esclarecimentos prestados (2 professores);
- A sua total disponibilidade (2 professores);
- Envolvimento afectivo com os alunos (1 professor).

Um dos professores escreve: “Ao longo do ano, não houve aspectos negativos. É de salientar, pelo contrário, que toda a ajuda prestada foi fundamental por vários motivos, havendo mesmo casos que não estariam no âmbito da Biblioteca. No entanto, a coordenadora continuou a prestar o seu auxílio. Obrigada!”.

m) No que se refere à qualificação das ajudas prestadas pela Coordenadora da BE, 1 professor diz que foram “excelentes”, 2 dizem que foram “muito boas”; e, por fim, 1 diz que foram “boas”. Continua a constatar-se que os três professores que melhor classificam a prestação da coordenadora foram os mesmos que consideram as ajudas prestadas pela BE como “excelentes”; os mesmos que se deslocaram à Biblioteca Escolar de uma a duas vezes por semana; os mesmos com os quais e com cujas turmas mais trabalhámos.

n) A professora de Área de Projecto do 12.º G foi, sem qualquer dúvida, a que mais actividades fez com os alunos. Ao longo de todo o ano lectivo, o nosso envolvimento foi muito intenso, como ficou descrito. Esta professora é a única que na parte do questionário destinada a registar qualquer opinião, escreve: “Considero que a ajuda prestada pela coordenadora contribuiu, de forma positiva, para o sucesso das

aprendizagens. Desenvolveu nos alunos um espírito de cidadania. A sua colaboração foi preciosa”.

9.2. Questionário aos Alunos

À semelhança do que fizemos com os questionários iniciais, estes últimos tinham questões muito semelhantes, feitas a professores e a alunos (Anexo N). Continuámos interessadas em comparar as respostas de uns e de outros, a fim de tirar conclusões eventualmente com interesse. Lembramos que o universo dos alunos desceu para 55.

a) Quando questionados se gostaram de frequentar a AP, os alunos dão uma resposta inequívoca: 48 deles dizem que sim; apenas 6 dizem que não (alunos da turma de Artes Visuais); 1 não responde.

b) 47 alunos dizem que sentiam possuir as competências necessárias para frequentar a AP, conforme o trabalho ia decorrendo. Alguns dizem que as foram ganhando. O “não” recolheu 8 de respostas (todos alunos da turma de Artes Visuais).

c) Quanto à frequência da AP no Ensino Básico, 19 alunos dizem ter sido um factor positivo, enquanto outros 19 dizem que tal não teve qualquer reflexo; 17 alunos referem ter sido um factor negativo. A insatisfação relativamente a Área de Projecto no Ensino Básico já tinha sido referida por 21 alunos nos primeiros questionários. Relembramos que para tal concorrem vários motivos: a falta de formação dos professores que a leccionam; a pobreza do processo e dos produtos finais; as fracas aprendizagens efectuadas.

d) Ao perguntar-se se era mais importante a forma como a turma trabalhou em AP ou a forma como se trabalhou nas outras disciplinas do 12.º ano, os inquiridos revelaram-se perfeitamente divididos: 26 pendeu para a primeira alternativa, 26 para a segunda e apenas 3 indicam que ambas as formas são importantes. Cruzámos estes dados com as classificações finais e verificámos que não existe uma correlação entre os alunos que tiveram classificações muito altas e a preferência por uma ou outra forma de trabalhar.

e) 52 alunos consideram que adquiriram competências importantes e que no futuro poderão vir a ser-lhes úteis. Apenas três respondem negativamente. Neste sentido, é possível concluir que os alunos consideram a experiência de AP extremamente útil.

f) As expectativas de 27 alunos viram-se confirmadas; 16 alunos viram as suas expectativas ultrapassadas, de forma positiva, enquanto que 8 alunos responderam que “não se confirmaram”. Destes, 6 são alunos do Curso de Artes Visuais – 12.º F, cujas classificações finais andam entre o 10 e o 11; 2 são da turma de Ciências e Tecnologias - 12.º. B., com classificações finais de 13 e 14 – que, no computo geral das classificações atribuídas à turma, são as mais baixas. É significativo e gratificante constatar que todos os alunos da turma do Curso de Ciências Socioeconómicas assinalam as opções: “confirmaram-se”(12 alunos) ou “ultrapassadas de forma positiva” (7 alunos). Há um elemento desta turma que deixa registada a seguinte opinião: “esta disciplina parecia fácil ao princípio, mas foi preciso muito esforço para ter uma boa nota”. Este aluno teve um 19 como classificação final.

g) Quanto à frequência de recurso à BE, 32 alunos indicam ter ido “de uma a duas vezes por semana”; 12 alunos dizem que se dirigiram à BE “de uma a duas vezes por mês”; 9 referem ter ido “todos os dias” e 2 “de uma a duas vezes em cada período”. Constata-se que: os alunos da turma do Curso de Artes Visuais foram os que menos frequentaram a Biblioteca: “de uma a duas vezes por semana” – 5 alunos; “de uma a duas vezes por mês” – 11 alunos; “de uma a duas vezes em cada período” – 2 alunos. Os elementos que constituem o Curso de Ciências Socioeconómicas foram os que mais assiduamente a frequentaram: “de uma a duas vezes por semana” – 18 alunos; “todos os dias” – 3 alunos. O mesmo se passa com os elementos da turma do Curso de Ciências e Tecnologias: “de uma a duas vezes por semana” – 11 alunos; “todos os dias” – 10 alunos. Em ambas as turmas, as classificações mais altas são as dos alunos que dizem ter frequentado a Biblioteca “de uma a duas vezes por semana”.

Embora a amostra seja pequena, uma vez que se trata de um universo de 55 alunos, pensamos que é suficiente para confirmar que o recurso à Biblioteca Escolar se repercutiu positivamente no aproveitamento escolar dos alunos.

h) As ajudas que a BE prestou foram qualificadas como “boas” por 19 dos inquiridos; “muito boas” – 16; “excelentes” – 6; “suficientes” – 13; e “insuficientes” – 1 aluno. Assim, embora se constate que a esmagadora maioria considera que as ajudas foram positivas, não deixa de haver também um número significativo de alunos que as considera apenas “suficientes”. Procurámos saber de que forma se distribuíam os “suficientes” por cada turma, sendo o resultado o seguinte: Curso de Artes Visuais – “suficiente” – 9, e (“insuficiente – 1); Curso de Ciências e Tecnologias – “suficiente” – 4. O “suficiente”, parece-nos, prender-se com os factores abaixo expostos (alínea j).

i) Ao pedir-se o registo das ajudas prestadas pela BE que foram consideradas como as mais relevantes, 39 alunos indicaram a utilização de computadores, da Internet e da impressora, como meio de auxílio na realização dos seus trabalhos; 11 registaram o facultar de materiais para a realização dos trabalhos; a disponibilidade e o apoio da coordenadora da BE foram eleitos por 7 alunos; 5 alunos referem a ajuda na execução de trabalhos; 3 referem o empréstimo de livros relacionados com a temática dos trabalhos. Há vários alunos a referir mais do que um aspecto. É significativo que os alunos realcem, em primeiro lugar, a ajuda em termos informáticos. Se este facto se explica pela importância que todos eles atribuem a esta vertente, não deixa de ser verdade que a Biblioteca ainda não presta outro tipo de ajudas mais especificamente relacionadas com este espaço como, por exemplo, um catálogo informatizado onde se possa fazer pesquisas de forma autónoma.

j) Segundo os alunos que responderam ao inquérito, a BE falhou em vários aspectos, de entre os quais se destacam: o mau atendimento por parte dos funcionários (11 alunos); falta de informação (10 alunos), a existência de uma única impressora (9 alunos) e o reduzido horário de funcionamento (7 alunos). Na nossa opinião, as duas primeiras falhas referidas têm a ver com o facto de os alunos irem à procura de informação reunida numa única obra para os seus trabalhos, como já tivemos ocasião de referir (capítulo 3.4.1.). Quanto ao horário de funcionamento da BE, é de realçar que este espaço se encontrava oficialmente aberto das 9h até às 17h. Ora, Área de Projecto do 12.º ano funcionava, quase sempre, das 17h às 18h30m. Assim sendo, os alunos viam-se impedidos de usufruir dos serviços da Biblioteca na altura em que mais precisavam deles. Foi exactamente por isso que houve a preocupação da nossa parte, ao longo de

todo o ano lectivo, em manter a Biblioteca aberta até às 18h30m. Pensamos que os 7 alunos que referem o “reduzido horário de funcionamento” (assim como o professor) se estarão a referir ao horário oficial da BE; estarão ainda, eventualmente, a recordar-se das vezes (poucas) em que não nos foi possível manter aquele espaço aberto até às 18h30m (como já referimos no capítulo 6.6.). No entanto, como se pode ver na alínea l o facto de a coordenadora ter aberto a BE fora do seu horário de funcionamento foi assinalado por um número significativo de alunos.

k) Quanto às falhas da própria coordenadora da BE, 47 dos alunos dizem não ter havido qualquer falha; 5 não respondem (alunos do Curso de Artes Visuais); 1 refere a excessiva burocracia nas impressões; 1 aponta a ausência de coordenador nalgumas aulas de Área de Projecto e outro acha que houve falta de empenho.

l) As intervenções da coordenadora da BE que mais agradaram foram: a sua disponibilidade total e o facto de ter aberto a BE fora do seu horário de funcionamento (21 alunos); as sugestões que fez de ideias e os esclarecimentos que prestou (7 alunos); os esforços que fez para a impressão rápida de documentos que se destinavam à AP (7 alunos); o empréstimo de livros relativos aos temas da AP que não se encontravam na colecção da BE (6 alunos); apoio na construção de textos (5 alunos); a ajuda na organização e execução das actividades (4 alunos). Vários alunos apontam mais do que um aspecto.

m) As ajudas prestadas, no seu todo, pela coordenadora da BE foram consideradas como “muito boas” por 16 dos inquiridos; como “excelentes” por 15 alunos e como “boas” também por 15 alunos. 7 alunos considerou-as como “suficientes” e 2 “insuficientes” (todos estes alunos são da turma de Artes Visuais).

9.3. Análise comparativa: conclusões parciais

Podemos considerar que a Área de Projecto foi um sucesso junto de alunos e professores. De acordo com as opiniões que expressaram, tratou-se de uma experiência muito positiva para ambos.

Relativamente às competências necessárias à frequência da Área de Projecto, existe uma convergência de opiniões entre alunos e professores: todos admitiram achar que os alunos as tinham.

Quanto ao quesito “expectativas”, professores e alunos referem que as suas expectativas foram confirmadas ou mesmo superadas no decorrer e na conclusão da Área de Projecto.

Ao abordar as ajudas que a BE prestou, tanto os alunos quanto os professores consideraram-nas muito positivas. No registo de ajudas prestadas pela BE, os alunos e os professores coincidem na referência dos meios físicos como computadores, impressoras e internet, assim como na indicação da disponibilidade total da coordenadora.

Nos aspectos em que a BE terá falhado, ambas as categorias concordam na queixa de que o horário de funcionamento da BE não foi suficiente. Contudo, ao mudar-se o foco para a pessoa da coordenadora da BE, é unânime que ela não evidenciou qualquer falha.

As intervenções da coordenadora que mais agradaram a alunos e a professores foram as sugestões e os esclarecimentos que deu, para além da sua ajuda na organização e na execução de actividades. A maioria dos professores e dos alunos qualificou tais ajudas como “muito boas”.

9.4. Relatório comparativo entre os resultados dos questionários iniciais e finais: conclusões parciais

9.4.1. Professores

Houve menos um professor a responder ao inquérito entre o primeiro e o segundo questionário.

Nos primeiros questionários, os professores encaravam Área de Projecto como uma área que gostaram de leccionar, e mantiveram essa opinião na segunda fase de questionários, avançando até que gostariam de repetir a experiência.

Três (dos cinco) professores revelaram-se inicialmente à vontade para leccionar Área de Projecto; na 2.^a fase, verifica-se que os inquiridos disseram ter as suas expectativas confirmadas ou até mesmo superadas. Isto é, não manifestaram ter qualquer surpresa negativa.

No contexto da Área de Projecto, a esmagadora maioria tinha recorrido à Biblioteca Escolar no ano lectivo anterior e continuou a fazê-lo no presente ano. Referiram que a Biblioteca Escolar foi capaz de dar resposta às necessidades no passado, e não mudaram de ideias depois do presente ano lectivo.

9.4.2. Alunos

Inicialmente, 30 dos inquiridos dizia, ter gostado de Área de Projecto no Ensino Básico. Se compararmos a este número os 48 que, na segunda fase de questionários, disseram que apreciaram frequentar Área de Projecto no presente ano lectivo, verificamos um aumento do agrado e do apreço por esta área não disciplinar.

De registar também que 46 alunos se achavam preparados, de início, para frequentar Área de Projecto; posteriormente, 52 alunos afirmaram ter adquirido competências importantes durante a frequência desta área. Os dados apontam, assim, para a natureza fulcral de Área de Projecto em termos de aprendizagens significativas.

No que diz respeito à frequência da Biblioteca Escolar, embora no questionário inicial não se perguntasse a frequência das deslocações àquele espaço, os alunos verbalizaram, por diversas vezes, a sua maior utilização no 12.º ano, devido à Área de Projecto. É de realçar também que 41 alunos dizem frequentar aquele espaço de forma regular.

O grau de satisfação relativamente às ajudas prestadas por parte da Biblioteca Escolar aumentou, dos questionários iniciais para os segundos (40 nos questionários iniciais; 47 nos segundos).

10. Reflexões sobre um percurso

Findo o percurso, constatámos que havíamos respondido às questões de investigação e a outras que, à partida, não tinham sido propriamente questões para nós. Foi um percurso difícil mas muito rico, a diversos níveis.

As dificuldades prenderam-se, de início, com a sensação de que nada estava a passar-se de relevante e que, provavelmente, teríamos de mudar o tema de estudo. Quando se passou à fase do trabalho concreto, a dificuldade foi outra: a de não conseguirmos dar resposta a todas as solicitações, por um lado, e a de não estarmos a prestar as ajudas que um coordenador de uma Biblioteca Escolar deveria estar a dar, por outro lado. Houve, a determinada altura, nitidamente, uma representação diferente, pela nossa parte e pela parte dos alunos, sobre o que significavam as ajudas. Tendo-nos disponibilizado, no início do ano, para tudo o que fosse preciso, não nos encontrávamos em condições de negociar as ajudas, nem de impor aquelas que achávamos serem as necessárias. Constatando que estava a criar-se um certo mal-estar entre nós e os alunos, decidimos não insistir. Deixámos que fossem eles a solicitar as ajudas e a marcar o ritmo. Assim, vimo-nos envolvidas num turbilhão, por vezes difícil de gerir, por ser muito cansativo e, em alguns momentos, frustrante – muito do que fizemos, foi feito na qualidade de uma pessoa que gosta do envolvimento estreito com os alunos e com o seu trabalho, e não na qualidade de uma coordenadora da Biblioteca Escolar.

Contudo, por mais cansativo e frustrante que tenha sido, não deixou de ser interessante para o estudo em questão. Foi o trabalho lado a lado que nos permitiu saber o que os alunos sentiam e, sobretudo, o modo como sentiam a Área de Projecto. Constatámos que existe uma propensão natural, por parte dos alunos do 12.º ano, para trabalhar em moldes de trabalho de projecto, e que a componente prática lhes agrada muitíssimo. Há todo um mundo desconhecido com o qual entram em contacto no decorrer dos respectivos trabalhos, que os recebe bem, que os valoriza, que os incentiva. E há, sobretudo, todo um percurso, por vezes penoso e difícil, feito pelos próprios alunos que, por isso mesmo, não é esquecido. As aprendizagens em Área de Projecto do 12.º ano são sempre contextualizadas e fazem sentido para os que estão a realizá-las. Todas as tarefas que levam a cabo têm um sentido e surgem naturalmente no decurso do trabalho, não se revestindo das características repetitivas e monótonas, parecidas com o trabalho em cadeia (cf. Perrenoud, 1999).

Algo semelhante aconteceu com os professores a cujas aulas íamos assistir, e com todos os outros também. As nossas tentativas de criar um espaço de diálogo e de construção de textos teóricos sobre Área de Projecto saíram goradas. Não obstante, alguns professores, sobretudo os que se encontravam a leccioná-la pela primeira vez,

partilharam a sua apreensão quanto à sua capacidade para encetar um percurso completamente desconhecido. Partilharam connosco as suas inseguranças, os seus medos, as suas dúvidas e frustrações. Este foi um dos aspectos mais surpreendentes e agradáveis na relação com os professores. Na verdade, é muito pouco habitual a partilha de sentimentos e de dúvidas entre os docentes. Normalmente, contam-se incidentes em que foram tomadas determinadas decisões, sem se querer saber se estas foram as correctas, ou sequer se haveria outra abordagem possível. Os diversos diálogos informais que mantivemos com vários docentes que iam ter connosco à Biblioteca foram verdadeiramente produtivos, no sentido em que foi através da partilha de pontos de vista que se chegava à resolução de um problema ou de um impasse. A reflexão conjunta é insubstituível. Constatámo-lo, por diversas vezes, em diferentes contextos, como temos vindo a sublinhar ao longo da presente dissertação.

Constatámos igualmente que não se confirmou a “cultura do não reconhecimento”, que abordámos no Enquadramento Teórico (cf. 1.4.). Os professores gostaram de ver o seu nome ligado a actividades relevantes e a projectos de qualidade levados a cabo pelos seus alunos. De igual forma, ouviam os elogios com grande satisfação. Esta atitude levou-nos a pensar que, nesta área, os professores investem muito trabalho e tempo, ao mesmo tempo que investem afectivamente. Por isso, há uma necessidade de reconhecimento, dado que se encontram a fazer algo de diferente e inovador.

Nesta área o processo é tão importante como o produto e os problemas vão-se colocando, ao longo do ano lectivo, de acordo com as especificidades de cada projecto e de cada turma. Neste sentido, seria vantajoso que os docentes frequentassem acções de formação sobre Área de Projecto do 12.º ano numa altura muito próxima do início das situações concretas. A formação deveria também ser concomitante com a sua docência, revestindo a forma de reflexão/acção.

É de realçar, ainda no que diz respeito aos docentes, que as “profecias auto-realizáveis” ou as “abordagem de rotulação” (Bogdan, 1994:57) relativamente aos alunos são pouco vincadas, se não mesmo inexistentes, quando se trabalha em Área de Projecto do 12.º ano. Houve vários alunos que surpreenderam, pela positiva, os professores e os próprios colegas, por demonstrarem capacidades que nunca tinham revelado e que nem sequer sabiam que tinham. Para além disso, a desconfiança

sistemática sobre atitudes dos alunos (estão a “enganar-nos”, estão a “dissimular”) deixa de fazer sentido.

Hoje estive a falar com a O. depois da aula. Comunicou-me a sensação difusa de que os alunos de um determinado grupo se encontram a fingir que trabalham, que são dissimulados. Propus-lhe que, discretamente, fôssemos ter com esse grupo na próxima aula, prestando-lhe uma atenção especial, procurando saber o que é que cada elemento anda a fazer exactamente. Uns dias depois, registámos: Afinal, o grupo que parecia não andar a trabalhar estava a debater-se com um problema muito concreto, e cada elemento encontrava-se empenhado na sua resolução. (Nota de campo)

Área de Projecto do 12.º ano é uma mais-valia para a escola. Para além da transformação dos espaços, no sentido da sua melhoria, passa a haver mais laços entre a escola e o meio envolvente. Colabora-se estreitamente com entidades de solidariedade social, com universidades, com instituições representantes ou defensoras de causas (UMAR, Abraço, Banco Alimentar, por exemplo). Desperta-se a comunidade escolar para realidades desconhecidas. É, em suma, uma área que mexe, de forma muito positiva, com a escola.

Não obstante, houve dificuldades em marcar um dia para a exposição dos trabalhos realizados em Área de Projecto do 12.º ano. A mudança do dia de determinados testes; a falta às aulas; a falta de tempo para estudar para outras disciplinas – foram estas as questões levadas a Conselho Pedagógico. Durante o ano lectivo, os docentes com responsabilidades de levar os alunos a exame encontravam-se ansiosos e preocupados com a importância que a Área de Projecto estava a ter no conjunto das disciplinas do 12.º ano. Para os alunos, contudo, isto não foi sentido como um problema.

Área de Projecto do 12.º ano será intrinsecamente um espaço de mudança? – questionámo-nos por diversas vezes. Sob a capa da inovação, não estariam a ser implementados, de facto, os mesmos procedimentos e rotinas? A reflexão sobre todo o percurso que fizemos, juntamente com professores e alunos, conduz-nos, com segurança, à conclusão de que a mudança está intrinsecamente ligada à Área de Projecto do 12.º ano. Nada do que fizemos ou observámos tem a ver com as aulas habitualmente desenvolvidas, a nenhum título. E, embora não se possa mudar o que está, há longos

anos, instituído nas escolas, foi unânime da parte de todos os que leccionaram esta área que não conseguem deixar de questionar o sentido do saber para os alunos nas outras disciplinas que leccionam e que fazem um esforço para os envolver mais nas aprendizagens. O mesmo sucedeu connosco.

Também realçámos, ao longo do estudo em causa, que esta área é muito formativa, quer para alunos quer para professores. Efectivamente, é através dela que os primeiros adquirem as “competências transferíveis” (Pereira, 2007) passíveis de serem utilizadas noutros contextos (diríamos até, em qualquer contexto) e que os objectivos enunciados nas *Orientações* (cf. 4.1.) são, na realidade, atingidos. Área de Projecto do 12.º ano tem tudo a ver com o conhecimento procedimental e pouco a ver com o conhecimento declarativo (cf. Pereira, 2007 e cap. 1.2.). Deste modo, os professores têm mesmo de empreender um caminho de auto-formação constante, de reflexão sobre as práticas, de pesquisa, de auto-regulação permanente. É um percurso desafiador, cheio de entraves (interiores e exteriores) mas, no final, muito gratificante.

Finalizado o percurso, poderá dizer-se que houve construção de novos saberes? As conclusões a seguir apontam nesse sentido, embora tenha havido muito saber que não ficou explicitado e reflexão teórica que não se fez, outra que não se escreveu.

No que nos diz respeito, o gosto pelo trabalho estreito com estas turmas e a avaliação positiva de todo o percurso fizeram-nos despertar para o desejo de leccionar esta área em anos futuros, quer pela inovação intrínseca a ela associada, quer também pelas possibilidades de trabalho com a Biblioteca Escolar.

A natureza estimulante e, no geral, muito gratificante do trabalho desenvolvido ao longo do ano prendeu-se, para além dos aspectos que fomos focando, com a dimensão de hetero e auto-reflexão que, também a nós, proporcionou. O cruzamento de dados permitiu-nos tomar consciência de uma contradição digna de realce por ser frequente, embora muitas vezes inconsciente.

O conteúdo dos questionários, da observação directa, das notas de campo e, ainda, das actas de reuniões de Área de Projecto não é coincidente num aspecto que nos parece crucial – o do entendimento sobre a preparação que os alunos têm para frequentar a Área de Projecto do 12.º ano. No questionário final, relativamente às competências necessárias à frequência da Área de Projecto, existe uma convergência de

opiniões entre alunos e professores: todos admitiram que os alunos as tinham no final. No entanto, não foi o que constatámos durante o ano: os alunos nunca tinham ouvido falar em portefólio, em relatório de projecto, em reflexão crítica, em planos de projecto, assim como não sabiam levar a cabo investigações, quer em livros, quer na Internet. Em actas de Áreas de Projecto do 12.º ano que decorreram ao longo do ano, foram ficando registadas as opiniões de vários professores que apontaram para graves lacunas reveladas pelos alunos. Na acta n.º 3, uma das professoras chama a atenção para o facto de os alunos nunca terem feito um relatório ao longo do seu percurso escolar, daí o facto de os relatórios que os alunos lhe apresentaram terem sido todos reformulados; vários professores constataram a dificuldade revelada pelos alunos no que diz respeito à expressão escrita e oral, o que se compreende, uma vez que estas não foram desenvolvidas em anos anteriores.

Questionámos, informalmente, alguns professores de Língua Portuguesa sobre a contradição de os programas apontarem para a obrigatoriedade do desenvolvimento das competências em expressão escrita e os alunos apresentarem tantas lacunas a esse nível. As respostas colhidas junto dos professores a leccionar o 3.º ciclo foram invariavelmente as mesmas, destacando-se as seguintes: os programas são muito extensos; há que estudar textos narrativos, dramáticos e poéticos; é atribuído uma grande importância à Gramática. O nosso argumento, que realçava o facto de a estrutura gramatical se ir interiorizando à medida que se pratica a escrita, foi rebatido com a natureza excessiva e infrutífera ligada à prática de corrigir numerosas composições, diversas vezes, uma vez que se constata que os mesmos alunos continuam a dar os mesmos erros. Reconhecemos que o mesmo é por nós confirmado ao inventariar os erros frequentes dados pelos alunos nas respostas dos testes escritos da disciplina de História que leccionamos. Apesar de insistirmos na sua correcção por escrito, os mesmos alunos continuam a dar os mesmos erros no teste seguinte. Nunca nos debruçámos suficientemente sobre este assunto, de modo a chegar a alguma conclusão válida.

A insistência nos mesmos procedimentos procurando alcançar resultados diferentes remeteu-nos para o seguinte extracto de Ross Todd (2001:3): “If we always see as we’ve always seen, we’ll always be as we’ve always been; and we’ll do as we’ve always done”.

Uma reflexão um pouco mais apurada leva-nos a tomar consciência de que esta indiferença perante um fenómeno familiar e aceite como natural é um impedimento a encarar a hipótese de haver algo de errado na forma como procuramos que os alunos escrevam de forma correcta. Provavelmente, exige-se-lhes a elaboração de textos escritos cujas temáticas se encontram descontextualizadas, não fazendo, por isso, sentido.

É igualmente Ross Todd (2008) quem fornece exemplos concretos de trabalhos escritos tradicionalmente exigidos aos alunos, descontextualizados, e que revelam a conseqüente falta de qualidade (dá o exemplo de uma fraca composição sobre Walt Whitman, p. 37); mostra também como o diferente enfoque e a contextualização do que é pedido tem como resultado a produção de textos com grande qualidade (o exemplo do poema a Ella Fitzgerald – na p. 39 – é muito significativo). O mesmo autor fornece uma amostra do que é o “questioning learning” aplicado ao tema do Jazz (“What is Jazz?”, p. 31). Estes exemplos práticos são da maior importância, dado que podem servir de base para a estruturação de actividades com sentido.

Quanto aos professores de Português do Ensino Secundário, é unânime a opinião de que se os alunos já não trazem bases, dificilmente ultrapassam as lacunas que revelam. Haveria talvez que percorrer novos caminhos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua materna. A este propósito, relembramos a seguinte afirmação de Zmuda e Harada (2008:33): “the focus should be on what the students need, not what the adults prefer”. Claro que esta alteração de “foco” não se faz sem formação adequada.

Na acta n.º 4, uma das professoras diz que os alunos iniciaram a frequência desta área não disciplinar no 12.º ano sem terem as bases indispensáveis para trabalhar a metodologia do trabalho de projecto. Foi secundada por outra professora que disse ter leccionado Área de Projecto no Básico, “há poucos anos atrás, e não trabalhou de acordo com a metodologia de projecto, o que se revela difícil, dadas as características inerentes às turmas do Básico”. De facto, os alunos que constituem as turmas do Ensino Básico dificilmente entendem (ou dificilmente os fazemos entender) a especificidade da forma de trabalhar no contexto de Área de Projecto. Impedidos de interagir uns com os outros nas outras áreas disciplinares, interagem, nesta área não disciplinar, de forma tumultuosa e indisciplinada, tendo tendência a entrar em conflito rápido quando o

acordo entre o grupo não se revela possível. Esta foi também a nossa experiência pessoal quando leccionámos Área de Projecto a uma turma do 9.º ano e igualmente a experiência do ano lectivo durante o qual levámos a cabo o presente estudo com uma turma do 7.º ano, a cujas aulas de Área de Projecto assistimos em colaboração com a respectiva professora. Não obstante haver duas professoras dentro da sala, os alunos revelavam com frequência comportamentos de indisciplina, cuja origem era difícil de determinar e que se manifestavam em agressões verbais constantes e súbitas. A pacificação leva tempo e consome imensas energias. Seria impensável deixar os alunos dispersar-se pela escola, à semelhança do que aconteceu com os alunos do 12.º ano, mesmo encontrando-se enquadrados. Acontece frequentemente que, mesmo dentro da sala de aula, os alunos do ensino básico fazem tanto barulho nas aulas de Área de Projecto que perturbam as aulas que estão a decorrer no mesmo piso.

Ficámos, por tudo isto, com muitas dúvidas sobre se é útil que Área de Projecto faça parte do currículo no Ensino Básico. A sua eventual utilidade em termos de aprendizagens relevantes prende-se com uma definição clara sobre as competências que se pretende que sejam atingidas e sobre a forma de o fazer.

Para além disto, é imprescindível que os professores tenham uma noção clara do que são as lacunas dos alunos, a fim de, por um lado, não partirem de pressupostos de que estes já adquiriram os pré-requisitos para fazerem determinadas tarefas, e, por outro lado, para levar os alunos a aceitarem as ajudas de que precisam. É nossa convicção que se os professores que leccionam o 3.º ciclo reconhecerem como uma necessidade premente que os alunos sigam um modelo de pesquisa no decurso dos seus trabalhos, estes passarão a aceitá-lo e a utilizá-lo. Se não se fizer isto, corre-se o risco de deixar hábitos errados criarem raízes e banalizarem-se ao ponto de serem considerados naturais.

Foi igualmente o cruzamento de dados que nos permitiu confirmar um dado relativamente ao qual estivemos atentas durante todo o ano lectivo: o de saber se trabalhar em moldes de metodologia de projecto é propiciadora do sucesso dos alunos. O interesse deste aspecto relaciona-se com o facto de termos concluído, na parte teórica, que as metodologias tradicionais votam ao insucesso um número significativo de alunos

(cf. 1.2.). Ora, todos os dados por nós recolhidos apontam para uma constatação irrefutável: a Área de Projecto promove o sucesso dos alunos.

Através da observação, já tínhamos verificado que, na generalidade, os elementos mais fracos dos grupos eram ajudados por aqueles que revelavam ter mais facilidade, e que, à medida que os trabalhos se iam desenvolvendo, se distribuía papéis em que os alunos procuravam que os elementos com um perfil menos autónomo não se sentissem marginalizados. Muitas vezes, docentes e alunos foram surpreendidos pelas capacidades reveladas por alguns elementos considerados fracos. Podiam até nem ser capacidades relacionadas com as que são normalmente requeridas (leitura do manual, memorização, repetição) mas eram contributos importantes para os trabalhos que se encontravam em curso. Em conversas informais com alguns grupos, verificámos a preocupação pela má prestação de um dos elementos.

Estive a ajudar as alunas do 12.º B a montar a exposição sobre “A violência exercida sobre os animais”. Constatando a ausência do A., perguntei às colegas se sabiam dele. Responderam-me: “Olhe professora, isto é assim: nós já fizemos tudo o que podíamos fazer pelo A. Ele não está motivado, não quer trabalhar. Agora o problema passa a ser só dele”. O A. apareceu pouco tempo depois, pediu desculpa às colegas e mostrou-se útil no transporte de placards bastante pesados. Acabou por dar sugestões úteis. (Nota de campo)

Houve grupos que trabalhavam de forma tão coesa e harmoniosa que se tornava difícil distingui-los em termos de capacidades, facto que se encontra registado na acta n.º 3: “[...] tendo-se constatado a dificuldade em diferenciar os alunos quando o grupo funciona de uma forma muito homogénea”. Constatámos a quebra de resistência de elementos menos trabalhadores que, perante a dinâmica criada, não ficavam indiferentes.

Se analisarmos as classificações atribuídas aos alunos no 3.º período, também se pode constatar o sucesso em Área de Projecto: na generalidade, as médias nesta área foram superiores às médias nas outras disciplinas; as classificações atribuídas aos alunos são, em geral, elevadas (Anexo O). Exceptua-se a turma de Artes Visuais, que, na opinião da professora que leccionava esta área, tinha elementos muito fracos, sem grande entusiasmo pelo trabalho. Este facto foi por nós confirmado através da observação. Enquanto, nas outras turmas, se sentia um fervilhar de ideias e de trabalho,

nesta turma trabalhava-se com uma notória lentidão e as ideias custavam a surgir, o que fez com que alguns projectos não tivessem sido concluídos. Mesmo assim, não há classificações abaixo dos 10 valores. Constatámos que foram os alunos desta turma que, nos questionários, menos apreço revelaram por Área de Projecto.

Contudo, é curioso constatar que, nos últimos questionários, na resposta à questão n.º 5. “Consideras mais importante, em termos de aprendizagens relevantes, a forma como a turma trabalhou em Área de Projecto, ou a forma como se trabalhou nas outras disciplinas do 12.º Ano”, tanto os professores como os alunos consideram ser tão importante trabalhar de uma forma como da outra. Tivemos oportunidade de trocar algumas impressões com alunos sobre o assunto. Disseram-nos que não viam como é que a metodologia de projecto se pode aplicar ao ensino da Matemática ou da Físico-Química, por exemplo. Acrescentaram que a metodologia de projecto é um processo demorado, que envolve muito tempo e esforço. Os professores não teriam tempo para leccionar a matéria toda e prepará-los para os exames.

Na realidade, o modo como, no presente, o ensino e a aprendizagem se encontram organizados, torna difícil que a metodologia de trabalho de projecto se estenda às disciplinas que, por tradição, fazem parte dos currículos, embora seja nossa convicção de que esse facto seria parcialmente possível, não abolindo por completo o ensino transmissivo que estaria, contudo, remetido para “a just in time explanation”. De forma ideal, os programas teriam de estar reduzidos ao “core curriculum”, tal como é defendido por Perrenoud (1999) e Pereira (2007).

O sucesso dos alunos do 12.º ano em Área de Projecto remeteu-nos para uma questão que abordámos no Enquadramento Teórico (cf. 3.5.) sobre o fenómeno do abandono escolar que, na opinião de Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2007), tem a ver com o aborrecimento que a escola provoca. Acrescentam que esta “epidemia silenciosa” resulta numa inacreditável perda de talento e potencial humano. Quanto a nós, a questão colocada pelas autoras é premente na conjuntura actual: “What can be done to solve the serious problem of students who see no relation between their schoolwork and their actual lives?” (p.148).

A resolução desta problemática passa pela mobilização de várias instituições e organismos e pela intervenção a diversos níveis. Não obsta a que a escola, independentemente de tudo o resto, se esforce no sentido de dar o seu valioso e

insubstituível contributo no sentido de diminuir esta “epidemia silenciosa”. A Biblioteca Escolar, tal como a temos vindo a perspectivar ao longo do presente estudo, é o espaço mais vocacionado para o fazer. No contexto desta reflexão, vale a pena recordar as palavras de Hartzell, citadas por Donham (2005:297), que realçam o facto de ser necessário acreditar que “the power to make things work lies within and the external environment can be influenced”.

A questão da liderança, por nós abordada nos capítulos 2.1. e 3.4., tem exactamente a ver com a capacidade para levar a cabo a mudança no seio da instituição. Constatámo-lo por diversas vezes, ao longo do ano. Os professores que maior liderança exerceram junto dos seus alunos foram os que acreditaram sempre nos seus projectos, que apostaram na sua vertente de mudança e que, por isso, a levaram a cabo, efectivamente. Confirmámos, em diversas circunstâncias, a opinião expressa por Donham (2005:297. Cf Enquadramento Teórico, 1.4.): “Leadres are can-do people who look to themselves to make programs great and inspire others to join in the enterprise”. Foram exemplos que retivemos com o maior cuidado, para aplicação futura.

CONCLUSÕES

“A Biblioteca Escolar poderá marcar a diferença? Poderá constituir-se como um núcleo de implementação das inovações? A equipa e, nomeadamente, a sua coordenadora encontram-se em condições de liderar a implementação da mudança?”- questionámo-nos no Enquadramento Teórico. Terminado o percurso, retomamos as mesmas questões, procurando dar-lhes uma resposta, porque este conjunto de interrogações constitui o cerne das problemáticas que envolvem a Biblioteca Escolar.

Sublinhámos, no capítulo das opções metodológicas, que a investigação qualitativa procura a compreensão das complexas inter-relações inerentes à realidade em estudo, a fim de agirmos melhor do que anteriormente e de construirmos conhecimento. As abordagens teóricas juntamente com as múltiplas experiências vividas forneceram-nos, efectivamente, a compreensão da realidade sobre a qual interviemos e também os instrumentos para pensar as complexas vertentes de que a escola é composta. A nossa acção concreta, de futuro, falará por si no que diz respeito à construção de conhecimento, cujo interesse maior reside exactamente na sua aplicação prática e concreta.

O estudo que nos propusemos fazer incidiu apenas na Escola Secundária da Ramada, no ano lectivo de 2007/2008. O objecto de estudo foi restrito. Terá, portanto, a ver com especificidades desta escola concreta, com a sua história, com a “cultura de escola” (Gather-Thurler, 1994). Por outro lado, foi desenvolvido num curto espaço de tempo. Estas são as suas maiores limitações, não permitindo realizar generalizações a partir do trabalho realizado.

Todavia, cremos que ficou patente, ao longo do percurso que foi desenvolvido, que a Biblioteca Escolar, sobretudo através da intervenção da sua coordenadora, acompanhou e incentivou a mudança numa área que é intrinsecamente inovadora como é a Área de Projecto do 12.º ano, e esta é uma função essencial da biblioteca escolar, que gostaríamos de ver multiplicada noutras escolas. Não obstante as dificuldades vividas, estas constituíram preciosas orientações para actividades futuras, não apenas no que toca a esta área, mas também, e principalmente, no que concerne à intervenção

atempada em domínios dos quais dependem todas as outras aprendizagens, tais como o desenvolvimento de competências relacionadas com a Língua Portuguesa, e como ainda a utilização, em contexto escolar, das tecnologias de informação.

Optámos por apresentar, em relação a cada aspecto concreto que constituiu o percurso que desenvolvemos a partir da biblioteca escolar, balanços parcelares, pelo que o essencial em relação a uma reflexão e análise sobre esse percurso ficou já registado. Neste sentido, gostaríamos sobretudo de lançar aqui um olhar em direcção ao futuro. E no que diz respeito às perspectivas de futuro, é necessário ter sempre presente, no planeamento de actividades, que é preciso saber lidar com a cultura da escola. Não deixa, porém, de ser verdade que certas características da cultura das escolas, por nós estudadas no Enquadramento Teórico, nem sempre se confirmaram através do Estudo Empírico. Confirmam-se tanto menos quanto as actividades propostas fizerem sentido para todos e quanto maior for o grau de insegurança e de incerteza – largamente associados à conjuntura actual.

Passou a ser nossa convicção que a aliança entre a Biblioteca Escolar e grupos disciplinares com verdadeiro poder na escola – no sentido pedagógico e “político” do termo (tal como este último é entendido por Hertzell:2003) – deve ser uma prática a implementar no futuro. Na nossa realidade concreta, os elementos ligados às novas tecnologias são os que mais receptivos se encontram às inovações. São eles também que se encontram a gerir todas as problemáticas relacionadas com o Plano Tecnológico nas escolas e que fornecem informação interna de qualidade aos docentes no sentido de os preparar para a sua utilização – técnica e pedagógica. São, em suma, aliados privilegiados na planificação de futuras actividades. É também nesse sentido que vai o Despacho nº. 700/2009, que integra o coordenador da Biblioteca escolar na equipa do Plano Tecnológico da Educação (PTE). O trabalho de equipa, verdadeiramente colaborativo, é extremamente produtivo e insubstituível – também o confirmámos.

Contudo, também se tornou claro, através do presente estudo, que não basta investir na formação de docentes. Há que investir o mais cedo possível na formação dos alunos – no nosso caso, a nível do 7.º ano –, na adequada utilização dos meios informáticos e no desenvolvimento de actividades que sejam transversais à maioria das disciplinas.

Por isso, aliando o Plano Nacional de Leitura com o projecto “Educação para a Saúde”, a equipa da Biblioteca, juntamente com a coordenadora dos directores de turma e alguns elementos do Departamento de Informática, irá envolver todos os alunos do 7.º ano num projecto em que se procura aliar o prazer de ler com uma vertente formativa (o Projecto encontra-se no Anexo P). A Plataforma Moodle será utilizada para promover fóruns de discussão sobre os assuntos que se forem sucedendo, e o modelo de pesquisa de informação utilizar-se-á em assuntos que sejam do interesse dos alunos. Os professores que fazem parte da equipa de trabalho da Biblioteca fizeram formação interna sobre a plataforma MOODLE (Anexo Q).

Não temos dúvidas de que temos pela frente todo um mundo para inovar e implementar. Estamos convictas de que este é o caminho, que deverá ser percorrido tendo por base uma formação teórica sólida, que fomos adquirindo no decurso da parte teórica do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares e ao longo do presente estudo. O “Inquiry Learning”, juntamente com todo o conjunto de transformações a ele subjacente ocupou um lugar de destaque nas nossas aprendizagens e, é nosso desejo, nas futuras práticas, quer como coordenadora da Biblioteca Escolar, quer como professora.

Na nossa realidade concreta, estão criadas todas as condições para o percorrer, pois, para além de existir um Plano TIC bem estruturado, há uma vontade inabalável, por parte dos elementos que constituem o Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação (e nossa também), para o fazer. Não é de somenos importância realçar, de novo, que este departamento tem um peso assinalável, com reconhecido valor pedagógico na escola. Aliás, já tinha havido sinais, por parte de alguns dos elementos que o constituem, de que se encontravam muito disponíveis para levar a cabo um trabalho de natureza colaborativa. Assim, far-se-á a aliança entre a componente teórica com a componente prática, com um futuro promissor, uma vez que não nos restam quaisquer dúvidas de que não há mesmo nada tão prático como uma boa teoria. Paraphrasing Casey (1999: 317): “[...] I’m continually working towards that theory becoming my reality”.

Só nos encontramos em condições para o envolvimento num trabalho deste tipo uma vez chegadas ao fim do presente estudo, porque tudo acabou por fazer finalmente sentido, também para nós. É um facto que: “it is truly what happens at the individual level that determines the extent of change success” (Hall e Hord, 2005: 258).

Bibliografia

- AASL (American Association of School Librarians) (2007). *Standards for the 21st – Century Learner*. Em http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf, acedido em 1-7-2008.
- Abraham, Ada (1982). *Le Monde Intérieur des Enseignants*. Toulouse: Editions Érès.
- Abraham, Ada (direc.) (1984). *L'Enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF.
- Alexandre, Fernando M. S. (2006). *Educação e Contextos Macro-sociais: Fórum – Síntese*. Disciplina do mestrado GIBE: Educação e Sociedade I. Em www.moodle.univ.ab.pt.
- Alexandre, Fernando M. S. (2006). *Formas de regulação e mudança da organização educativa*. Disciplina do mestrado GIBE: Educação e Sociedade I – Guião da lição nº 1. Em www.moodle.univ.ab.pt.
- ALPS (Active Learning Practice for Schools) (2006). *Teaching for Understanding: Putting Understanding Up Front*. Em <http://learnweb.harvard.edu/alps/tfu/index.cfm>, acedido em 26-6-2008.
- Altet, Marguerite (2000). *Análise das praticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Ambrósio, Teresa; Barata, J.P. Martins (2006). *Faire Cheminer L'idée de Modéliser La Complexité: Idées pour un débat*. Em <http://www.mcxapc.org/docs/reperes/edil34.pdf>, acedido em 17-10-2007.
- American Library Association (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Chicago, Illinois, USA: ALA Editions.
- American Library Association (1999). *A Planning Guide for Information Power: Building Partnerships for Learning with School Library Media Program Assessment Rubric for the 21st Century*. Chicago, Illinois, USA: ALA Editions.
- Anguera, Maria Teresa (1989). *Metodologia de la Observación em las Ciencias Humanas* (Cuarta edicion). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Apple, Michael W. (1999). *Políticas Culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Área de Projecto – 3º Ciclo (2002). Porto: Porto Editora.

- Armstrong, Thomas (s/d). *Multiple Intelligences*. Em http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm, acessido em 3-7-2008.
- Bárrios, Amália. (s/d). *Bibliotecas Escolares e Formação de Professores*. Em http://www.proformar.org/revista/educacao_9/be_formacao.pdf, acessido em 17-01-08.
- Bell, Judith (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 4.ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Bobbitt, John Franklin (2005). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogdan, Robert; Bilken, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calixto, José António. (s/d). *Literacia da Informação: um desafio para as bibliotecas*. Em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>, acessido em 15-10-2007.
- Canadian Association for School Libraries (1997). *Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians*. Em <http://www.cla.ca/casl/literacyneeds.html>, acessido em 17-01-2008.
- Cardoso, Elisabete Paula Coelho (2004). *Práticas de Ensino/Aprendizagem baseado em Projecto*, Guimarães: Universidade do Minho. Em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2314/1/praticas%20de%20ensino-aprendizagem%20baseado%20em%20projecto.pdf>, acessido em 28-09-2007.
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casey, Susan (1999). “Theory – Where is my reality?” In K. Haycock, Foundation for effective school library media programs. Libraries Unlimited, pp. 312-317.
- Castells, Manuel (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol I: A Sociedade em Rede; Vol. II: O Poder da Identidade; Vol. III: O Fim do Milénio* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conferência Internacional (2000). *Novo Conhecimento – Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conferência Internacional (2001). *Espaços de Educação – Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação (2007). *Educação, Inovação e Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortesão, Luíza (e tal.) (2002). *Trabalhar por projectos em educação – Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Costa, António Firmino da (1986). “A pesquisa de terreno em Sociologia” in Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (5ª edição). Porto: Edições Afrontamento, pp.129-148.

Decreto-lei nº 6/2001 in Diário da República – I SÉRIE – A – N.º 15 – 18 de Janeiro de 2001 (revoga a Área Escola e institui a Área de Projecto).

Em <http://www.spn.pt/Default.aspx?aba=27&cat=22&doc=417&mid=115>, acedido em 25/11/2008.

Despacho n.º 142/ME/90 – Área-Escola. Em

http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030103&id_versao=8691, acedido em 7/5/2008

Despacho n.º 18871/2008 in Diário da República – 2.ª série – N.º 135 – 15 de Julho de 2008 (É criada a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação – ERTE/PTE – e extinta a equipa multidisciplinar ECRIE). Em

<http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=4>, acedido em 7/5/2008.

Despacho n.º 700/2009 in Diário da República, 2.º série – N.º 6 – 9 de Janeiro de 2009 (trata do modelo orgânico e operacional do Plano Tecnológico da Escola – PTE – por forma a garantir a execução dos projectos ao nível da escola).

Em <http://dre.pt/pdf2sdip/2009/01/006000000/0087300878.pdf>, acedido em 15-2-2009

Devlin, Keith (2000). *Info-Senso: como transformar a informação em conhecimento*. Lisboa: Livros do Brasil.

Doll, Carol A. (2005). *Collaboration and the School Library Media Specialist*. Lanham, Maryland, USA: Scarecrow Press, Inc.

Donham, Jean (2005). *Enhancing Teaching and Learning: A Leadership Guide For School Library Media Specialists* (2nd edition). New York: Neal-Schuman Publishers, inc.

Erickson, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” in Wittrock, Merlin C. (editor). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid:Ediciones Paidós Ibérica, pp. 195-301.

Esteves, Manuela (et al.) (2006). *Debate Nacional sobre a Educação – A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa da Educação. Em

http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=10, acedido em 18-11-2007.

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª Edição). Porto: Porto Editora.

Estrela, Maria Teresa; Estrela, Albano (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Evans, Robert (2001). *The human side of school change – reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-bass.

Evertson, Carolyn M.; Green Judith L. (1989). “La observación como indagación y método” in Wittrock, Merlin C. (editor). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, pp. 303-421.

Formosinho, João; Machado, Joaquim (2000). “Autonomia, Projecto e Liderança” in Formosinho, João (et al.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 117-137.

Freire, Adelina da Conceição (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*, Lisboa: Universidade Aberta. (Dissertação de Mestrado)

Gather-Thurler, Monica (1994). “Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l’individualisme?” in *Revue française de pédagogie*, nº. 109, pp. 19-39. Em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler>, accedido em 14-11-2006.

Gather-Thurler, Monica (1996). “Innovation et coopération: liens et limites” in M. Bonami et M. Garant (dir.) *Systèmes scolaires et pilotages de l’innovation: émergence et implantation du changement*, Bruxelles: De Boeck, pp. 145-168. Em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler>, accedido em 23-10-2006.

Giddens, Anthony (2006). *O mundo na era da globalização* (6ª. edição). Lisboa: Editorial Presença.

Gómez, Angel Pérez (1992). “O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo” in Nóvoa, António (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gómez, Gregório Rodríguez (et al.) (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Algibe.

Guedes, M. Graça (et al.) (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Lisboa: Centro Atlântico, Lda.

Graça, Esmeralda Maria Couto da Silva (2005). *Bibliotecas Escolares e Área de Projecto*, Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado)

Haecht, Anne Van (1994). *A Escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hall, Gene E.; Hord, Shirley M. (1987). *Change in Schools – Facilitating the Process*. New York: State University of New York Press.

Hall, Gene E.; Hord, Shirley M. (2005). *Implementing change – patterns, principals, and potholes* (2nd edition). Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Harada, Violet H.; Yoshina Joan M. (2004). *Inquiry Learning Through Librarian-Teacher Partnerships*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing, Inc.

Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Ryan, Jim (2001). *Educação para a Mudança: Reinventar a Escola Para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora.

Hartzell, Gary N. (2003). *Building Influence for the School Librarian: Tenets, Targets & Tactics* (2nd edition). Worthington, Ohio: Linworth Publishing, inc.

Houot, Bernard (1993). *Esta vida de professor...* Porto: Edições Asa.

Hughes-Hassell, Sandra; Harada, Violet H. (2007). *School Reform and The School Library Media Specialist*. Westport, Connecticut, USA: Libraries Unlimited.

IFLA/UNESCO School Libraries Guidelines. Em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm>, acedido em 26-12-2007.

Iturra, Raúl (1986). “Trabalho de campo e observação participante em Antropologia” in Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (5ª. edição). Porto: Edições Afrontamento, pp.149-159.

Kuhlthau, Carol Collier (et al.) (2007). *Guided Inquiry – Learning in the 21st Century*. Westport: Libraries Unlimited.

Kuhlthau, Carol Collier (2004), *Seeking Meaning. A process approach to library and information services*. Westport: Libraries Unlimited.

Kuhlthau, Carol Collier (1989). *Information Search Process: A Summary of Research and Implications for School Library Media Programs*. Em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectkuhlthau2.cfm>, acedido em 23-02-2008.

Lance, Keith Curry (1994). *The Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement*. Em <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/selectlancehtml.cfm>, acedido em 10-02-2008.

Leite, Elvira (et al.) (2001). *Trabalho de Projecto – 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (4ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.

Leite, Elvira (et al.) (1993). *Trabalho de Projecto – 2. Leituras Comentadas* (3ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.

Lima, Rui M. (et al.) (2005). *Ensino/Aprendizagem por projecto: balanço de uma experiência na Universidade do Minho*, Minho: Universidade do Minho. Em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5393/1/2005%20VIII_CGP_PsicoPedagogia_211.pdf, acedido em 27-09-2007.

Lourenço, Rui (2008). *Plano TIC: 2007-2009*. Ramada: Escola Secundária da Ramada. Em http://moodle.esramada.pt/file.php?file=%2F1%2Fplano_TIC%2Fplano_TIC_ESR_2007_09.pdf, acedido em 16/3/2008.

Marketing Teacher Ltd (2000). *PEST Analysis: What is PEST Analysis?*. Em http://marketingteacher.com/Lessons/lesson_PEST.htm, acedido em 31-5-2008.

Martin, Ann M. (2005). *Seven Steps to an Award-Winning School Library Program*. Westport, Connecticut, USA: Libraries Unlimited.

Mattelart, Armand (1999). *A Mundialização da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação (2002). *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares* Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Orientações: Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos/Projecto Tecnológico dos Cursos Tecnológicos – 12.º Ano*, Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2008), *Bibliotecas Escolares: modelo de auto-avaliação*, Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Monteiro, Manuela Matos (2007). *Área de Projecto 12.º Ano: Dossier do Professor*, Porto: Porto Editora.

Monteiro, Manuela Matos (2007). *Área de Projecto: Guia do aluno – 12.º Ano*, Porto: Porto Editora.

Morgado, José (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, José (2001). *A Relação pedagógica: diferenciação e inclusão* (2ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

Morin, Edgar (2001). *O Desafio do Século XXI – Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morin, Edgar (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo* (4.ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, Edgar (2002). *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, Maria Célia (2002). “A disponibilidade para a mudança profissional e pessoal” in Cortesão, Luíza (e tal.). *Trabalhar por projectos em educação – Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora, pp. 89-93.
- Nóvoa, António (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, António (coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, António (org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Lúcia (et al.) (orgs.) (2004). *Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2001). *Área de Projecto e/ou Projecto Tecnológico no Ensino Secundário*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/538/1/JoseAugusto.pdf>, acedido em 27-09-2007.
- Pacheco, José Augusto (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, Duarte Costa (2007). *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade: fundamentos de uma pedagogia científica contemporânea*. Porto: Universidade do Porto.
- Perrenoud, Philippe (1999). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica”, in Estrela, Albano; Nóvoa, António (orgs.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-188.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, Manuel (2002). “Informação, Conhecimento e Cidadania – A educação Escolar como Espaço de Interrogação e de Construção de Sentido” in Conferência

Internacional: *Cruzamento de Saberes – Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp: 87-98.

PLUS Model (2007), in *Information skills*. Em <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/specialfocus/informationkills/plus.asp>
Ou em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=126&fileName=guiao_plus.pdf,
acedido em 3-5-2007.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (8ª. Edição). Lisboa: Gradiva.

Reorganização Curricular do Ensino Básico – 3º Ciclo (2002). Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria do Céu (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (4ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

Roy, Madeleine (1984), “Formé à la stabilité pour vivre l’instabilité”, in Abraham, Ada (direc.). *L’Enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF. pp. 56-62

Santos, Maria Emília Brederode (1985). *Os Aprendizizes de Pigmaleão: ensaio sobre a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Senge, Peter (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, SA.

Silva, Maria Isabel R. Lopes da (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias da investigação-acção*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Tomás Tadeu (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Smith, Mark K. (2002). “Howard Gardner and multiple intelligences”, in *The encyclopedia of informal education*. Em <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.,
acedido em 3-7-2008.

Todd, Ross (2008). *Guided Inquiry: a framework for meaningful research in the school library*. Em <http://linhadeleitura.wordpress.com/2008/11/05/comunicacoes-de-ross-todd-na-torre-do-tombo-3-de-novembro-de-2008/>,
acedido em 22-3-2009

Todd, Ross J.; Kuhlthau, Carol (2004). *Student Learning Through Ohio School Libraries: Background, Methodology and Report of Findings*. University of New Jersey: Ohio Educational Library Media Association (OELMA).

Todd, Ross (2001). “Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place; Connections, not collections; Actions, not positions; Evidence, not advocacy”, in *Keynote paper: Virtual Conference Session* (The 2001 IASL Conference Auckland, New Zealand 9-12 July).

Em <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>, acedido em 30-9-2006

Turner, Philip M. (et al.) (2003). *Helping Teachers Teach: a School Library Media Specialist's Role (Third Edition)*. Westport Connecticut, USA: Libraries Unlimited.

Universidade de Aveiro. *Concurso nacional de Ideias – Cidades criativas: reflexão sobre o futuro das cidades portuguesas* (2007). Aveiro: Universidade de Aveiro. Em <http://www.ua.pt/csjp/cidadescriativas/>
<http://cidadescriativas.blogs.sapo.pt>, acedido em 19-10-2007.

Veiga, Isabel (coord.) (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.

Wesch, Michael (2008). *Michael Wesch and the Future of Education*. Em http://umanitoba.ca/ist/production/streaming/podcast_wesch.html, acedido em 11-7-2008.

Zmuda Allison; Harada, Violet H. (2008). *Librarians as Learning Specialists: Meeting the Learning Imperative for the 21st Century*. Westport, Connecticut, USA: Libraries Unlimited.

Anexo A – Matriz e questionário a professores a leccionar Área de Projecto do 12.º ano

Objectivos específicos	Questões
<p>Identificar o(a) professor(a), a fim de poder questioná-lo(a) de novo</p> <p>Os professores e a formação na Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar se existe alguma relação entre o empenho e maior à vontade por parte dos alunos em trabalhar em Área de Projecto e: <ul style="list-style-type: none"> → uma faixa etária determinada; → as habilitações académicas; → o grau de envolvimento com a escola; → os anos de experiência profissional; → a preparação teórica nesta área; → a experiência eventualmente adquirida a leccionar AP no ensino básico. 	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4. e 5</p> <p>6.</p> <p>7.</p> <p>8.</p>
<p>Os professores e a experiência em Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar a opinião dos professores relativamente: <ul style="list-style-type: none"> → à experiência adquirida a leccionar AP ao 12.º Ano no ano lectivo passado; → à qualidade da sua própria experiência; → àquilo que sentiram que foi a experiência dos alunos; → à forma como se sentem a leccionar AP pela 1.ª vez; → aos motivos do seu eventual não à-vontade a leccionar AP ao 12.º Ano pela 1.ª vez; → à importância que atribui a AP no currículo do 12.º Ano; → às expectativas iniciais. 	<p>9.</p> <p>9.</p> <p>10.</p> <p>11.</p> <p>11.</p> <p>12.</p> <p>13.</p>
<p>Os professores e a BE na Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar o tipo de envolvimento que a BE: <ul style="list-style-type: none"> → teve no ano lectivo transacto; → a qualidade desse envolvimento; → deve ter, no presente ano lectivo, no decorrer do trabalho. 	<p>14.</p> <p>14.</p> <p>15.</p>

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se, por um lado, a tentar perceber as eventuais dificuldades que se nos deparam, a nós professores, na leccionação da Área de Projecto e, por outro lado, a procurar colmatar essas mesmas dificuldades. Pretende-se ainda adequar os serviços da Biblioteca Escolar (humanos e materiais) às necessidades de todos os que se relacionam com esta área curricular não disciplinar.

Após o seu preenchimento, por favor, introduza-o no envelope e coloque-o na gaveta da Biblioteca que existe na Sala de Trabalho. Os dados são confidenciais. A sua sinceridade será bastante apreciada.

1. Nome: _____

2. Idade:

a) Entre 26 e 35 anos b) Entre 36 e 45 anos

c) Entre 46 e 55 anos d) mais de 55 anos

3. Habilitações académicas:

a) Licenciatura

b) Mestrado em _____

c) Outra _____

4. Situação profissional:

a) Quadro de escola

b) Quadro de zona

c) Nomeação provisória

5. Pertence ao quadro de nomeação definitiva desta escola: a) Sim b) Não

6. Quantos anos de serviço tem? _____

7. Já frequentou alguma acção de formação sobre Área de Projecto? Sim Não

a) Se respondeu **sim**, indique a designação da(s) acção(ões)

frequentada(s) _____

b) A(s) acção(ões) frequentada(s) foram de qualidade? Sim Não

8. Já leccionou Área de Projecto a turmas do Ensino Básico? Sim Não

Se respondeu sim, continue:

a) 7.º Ano

b) 8.º Ano

c) 9.º Ano

d) Foi uma boa experiência

e) Foi uma má experiência

f) Recorreu à Biblioteca da Escola

g) Não recorreu à Biblioteca da Escola

9. Já leccionou Área de Projecto ao 12.º Ano no ano lectivo passado? Sim Não

Se respondeu **sim**, assinale as diversas opções:

a) Foi fácil b) Foi estimulante

c) Foi difícil d) Não foi estimulante

10. Sentiu que os alunos:

- a) Aderiram e gostaram
- b) Resistiram e não gostaram
- c) Resistiram inicialmente, mas acabaram por gostar
- d) Não possuíam os pré-requisitos para frequentar esta disciplina (nomeadamente, autonomia e responsabilidade)

11. Sente-se à vontade a leccionar Área de Projecto ao 12.º Ano, no presente ano lectivo?

Sim Não

Se respondeu **não** assinale alguns dos motivos abaixo:

- a) Falta de preparação teórica
- b) Não vê utilidade na disciplina
- c) Outro(s) motivo(s) _____

12. Considera a Área de Projecto uma área curricular fundamental e imprescindível no 12.º Ano? Sim Não . Quer tenha assinalado **sim**, quer tenha assinalado **não**, explique porquê _____

13. Ao ir agora iniciar a leccionação de AP ao 12.º Ano, quais são as suas expectativas?

14. No ano lectivo passado, recorreu à Biblioteca Escolar? Sim Não

a) Se respondeu **sim**, continue:

A Biblioteca foi ao encontro das suas necessidades? Sim Não

15. Ao longo do desenvolvimento do trabalho em Área de Projecto, qual deve ser o envolvimento da Biblioteca Escolar.

A BE devia:

- a) Dar formação sobre Metodologia do Projecto
- b) Dar formação sobre metodologias de pesquisa de informação
- c) Ir dando ajuda à medida que as dificuldades forem surgindo
- d) Qualquer outra intervenção que queira deixar registada:

Obrigada pela sua colaboração!

A responsável pela Biblioteca

Anexo B – Matriz e questionário a alunos a frequentar Área de Projecto do 12.º ano

Objectivos específicos	Questões
<p>Identificar o(a) aluno(a), a fim de poder questioná-lo(a) de novo</p> <p>A percepção dos alunos sobre a Escola e a Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar se existe alguma relação entre o empenho e maior à vontade por parte dos alunos em trabalhar em Área de Projecto e: <ul style="list-style-type: none"> → uma faixa etária determinada; → os anos de frequência da escola; → o gosto em a frequentar; → a opinião que sobre ela têm. 	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>
<p>Os alunos e a experiência em Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar a percepção que têm relativamente à AP no que diz respeito: <ul style="list-style-type: none"> → à sua frequência no ensino básico; → ao gosto com que a frequentaram; → ao gosto pela pesquisa; → ao apoio por parte dos professores; → ao grau de preparação que sentem ao irem frequentar AP no 12.º Ano; → ao interesse que AP desperta; → às expectativas iniciais; → à utilidade de AP para a vida futura; → aos temas que gostariam de trabalhar. 	<p>6.</p> <p>7.</p> <p>8.</p> <p>9.</p> <p>10.</p> <p>11.</p> <p>12.</p> <p>13.</p> <p>14.</p>
<p>Os alunos e a BE na Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perceber o envolvimento da BE: <ul style="list-style-type: none"> → durante as pesquisas, no ensino básico; → a qualidade desse envolvimento; → a necessidade, sentida por parte dos alunos, de um envolvimento da BE e em quê. 	<p>15.</p> <p>16.</p> <p>17.</p>

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se, por um lado, a tentar perceber as eventuais dificuldades que se deparam, a vós alunos, na frequência da Área de Projecto e, por outro lado, a procurar resolver essas mesmas dificuldades. Pretende-se ainda adequar os serviços da Biblioteca Escolar (humanos e materiais) às necessidades de todos os que se relacionam com esta área não curricular.

Após o seu preenchimento, por favor, entrega-o à Responsável pela Biblioteca, presente na sala de aula. Os dados são confidenciais. A tua sinceridade será bastante apreciada.

1. Nome: _____

2. Idade:

a) 16 anos b) 17 anos c) 18 anos d) 19 anos e) 20 anos f) Outra idade -

3. Há quantos anos frequentas esta escola?

6 anos 5 anos 4 anos 3 anos 2 anos 1 ano
Há mais anos Quantos? _____

4. Gostas de frequentar esta escola? Sim Não

5. Na tua opinião, esta é uma escola:

- a) Bem organizada: Sim Não
b) Bem equipada em termos informáticos: Sim Não
c) Com bons espaços para os alunos conviverem: Sim Não
d) Com bons espaços para os alunos estudarem: Sim Não
e) Com bons espaços para os alunos pesquisarem: Sim Não
f) Outra opinião que queiras deixar registada:

6. Em que anos de escolaridade frequentaste Área de Projecto?

- a) 7.º Ano
b) 8.º Ano
c) 9.º Ano

7. Gostaste de frequentar Área de Projecto no básico? Sim Não

8. Gostaste da forma como pesquisaste em Área de Projecto? Sim Não

9. À medida que ia decorrendo o trabalho, sentiste-te apoiado pelo(a) teu(tua) professor(a)? Sim Não

10. Consideras-te preparado para frequentar a Área de Projecto do 12.º Ano?

Sim Não

11. À partida, esta disciplina interessa-te? Sim Não

12. Quais são as tuas expectativas ao iniciar esta área curricular tão diferente das outras disciplinas escolares?

13. Consideras que a frequência de Área de Projecto te pode ser útil para a tua vida futura? Sim Não

14. Já tens alguma ideia sobre que tema gostarias de trabalhar? Sim Não
Se respondeste **Sim**, regista que tema:

15. No ensino básico, que espaços frequentaste durante a fase das pesquisas:

- a) Sala de Informática do Pavilhão Central b) Sala Nónio c) Biblioteca
d) Salas de Informática do Pavilhão E Outro espaço Qual? _____

16. Se assinalaste a Biblioteca, assinala a opção, de entre as que se encontram abaixo:

- a) Foi-me útil na pesquisa que andava a fazer: Sim Não
b) Pedi ajuda: Sim Não
c) A pessoa a quem pedi ajuda conseguiu dar-ma: Sim Não

17. No decorrer do trabalho deste ano lectivo, qual deve ser, na tua opinião, o envolvimento da Biblioteca?

A BE devia:

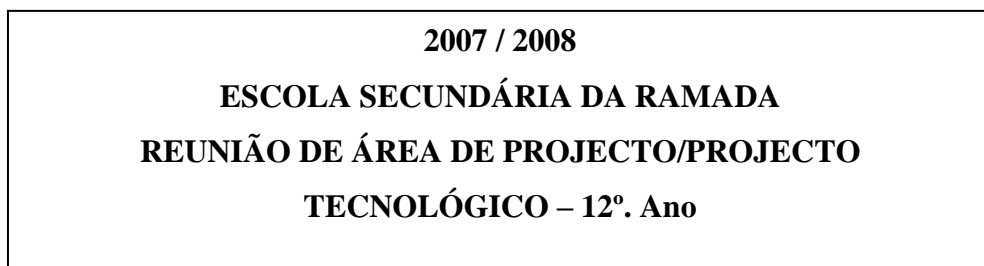
- a) Dar formação sobre Metodologia do Projecto
b) Dar formação sobre metodologias de pesquisa da informação
c) Ir dando ajuda à medida que as dificuldades forem surgindo
d) Qualquer outra que queiras deixar registada:

Obrigada pela tua colaboração!

A Responsável pela Biblioteca

Anexo C – Actas das reuniões de Área de Projecto do 12.º ano.

Observação: omitiu-se a primeira acta, uma vez que, nessa reunião, apenas se elegeu a coordenadora desta área.



ACTA NÚMERO DOIS

Aos dez dias do mês de Outubro de dois mil e sete reuniram-se todos os professores que, no presente ano lectivo, leccionam Área de Projecto e Projecto Tecnológico ao décimo segundo ano, sob a presidência da professora X, com a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Informações; Ponto dois – Definição de estratégias de actuação; Ponto três – Definição de critérios de avaliação; Ponto quatro – Ponto da situação por turma. -----

A coordenadora começou por falar do Projecto emanado da Câmara de Odivelas, designado **Criarte**, informando que a documentação a ele referente – regulamento, regras do concurso, produtos finais – se encontram no dossier. No que diz respeito ao Projecto da Universidade de Aveiro – Cidades Criativas – vai haver uma reunião dia vinte e cinco de Outubro, às catorze horas. -----

A responsável pela Biblioteca, Teresa Castanheira, autorizada a estar presente na reunião devido ao facto de a sua tese de mestrado incidir sobre Área de Projecto do décimo segundo ano, deu algumas informações colhidas na Acção de Formação promovida pela Porto Editora e dinamizada pela autora dos dossiers publicados, Manuela Matos Monteiro. Forneceu os contactos de e-mail da autora das publicações e informou que, no site da Porto Editora, será aberto um Fórum especificamente para a Área de Projecto do décimo segundo ano, a fim de se trocarem impressões, colocarem dúvidas e deixar registadas as boas práticas. Disse não ter havido mais nada a

acrescentar, uma vez que a Acção incidiu sobre o conteúdo das referidas publicações, que são do conhecimento dos presentes. -----

Como dia dezasseis de Outubro é o dia Nacional da Alimentação, há uma turma que vai tomar a iniciativa de fazer uma Banca de Alimentos no telheiro da escola (décimo segundo C, do professor Y). A professora Z também falou da actividade que a sua turma (décimo segundo G) está a implementar, relacionada com o dia Mundial da Pobreza (dezassete de Outubro). -----

Passando ao ponto dois da ordem de trabalhos, a coordenadora distribuiu pelos presentes documentação do ano lectivo passado (uma planificação e dois Relatórios, a título de exemplos) a fim de, uma vez analisados, colher opiniões sobre que tipo de registos se vai solicitar aos alunos. Uma vez decidido que o dossier não será objecto de avaliação, trocaram-se impressões sobre o portefólio e os relatórios. Estava em questão saber se estes registos deviam ser feitos em grupo ou individualmente. Chegou-se à conclusão que se um deles for em grupo, o outro terá que ser individual, ficando isso ao critério de cada professor. Constatou-se que Projecto Tecnológico tem a especificidade de todos os registos serem individuais. -----

Após analisados os relatórios trazidos pela coordenadora (um livre, outro obedecendo a tópicos), foi unânime a opinião de que o seu conteúdo se aproximava mais da concepção de portefólio do que de relatórios. Finalizada a troca de impressões sobre o assunto em causa, ficou acordado que se pedirá, no primeiro período, um Plano do Projecto (documento idêntico ao do ano passado e elaborado em grupo) em inícios de Novembro e um relatório (sucinto) individual. -----

A professora K quis que ficasse registada a sua opinião relativamente à necessidade de cumprir o que é aconselhado quanto à elaboração dos horários dos professores a leccionar Área de Projecto ao décimo segundo ano. Só assim se poderá partilhar recursos. Por exemplo, estando os alunos do professor Y a elaborar um cartaz, seria de toda a vantagem a colaboração dos alunos e da professora de Artes Visuais, uma vez que existem regras para a sua feitura, que é natural que alunos da área de Ciências e Tecnologias desconheçam. Só assim se poderá pôr em prática a transversalidade, inerente a esta área. -----

Passou-se à análise de um Relatório de Processo, tendo sido mostrado pela Coordenadora o conteúdo a que deve obedecer. Relatou a sua experiência do ano lectivo

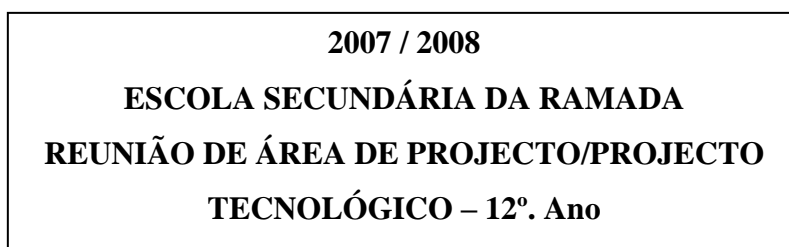
passado no que diz respeito às apresentações orais, que se revelaram muito úteis para conhecer melhor os alunos e o trabalho de cada um, podendo assim individualizá-los. Acordou-se que a apresentação oral deveria ser feita aquando da apresentação do relatório. -----

No que diz respeito à definição dos critérios de avaliação, a coordenadora apresentou uma listagem dos itens a avaliar: observação dos trabalhos em grupo (aulas); portefólios; relatórios; apresentação oral. A heteroavaliação e a autoavaliação serão igualmente práticas essenciais na avaliação. Disse que estava receptiva a outras propostas. A finalizar, apresentou duas alternativas de “Critérios de Avaliação”, com as percentagens distribuídas por cada item a avaliar. Devido ao adiantado da hora, os professores presentes ficaram de reflectir sobre as propostas. Criou-se um grupo de trabalho, constituído pela coordenadora, a professora X e a professora Z, a fim de elaborar uma folha de registo mais operativa do que a que existia no ano lectivo passado. -----

Não restando tempo para o quarto ponto da ordem de trabalhos, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta, composta por três páginas que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada e rubricada em todas as páginas, pela Presidente e por mim que a presidi, e aposto o selo branco em uso neste Estabelecimento de Ensino. -----

A Presidente:

A Secretária:.....



ACTA NÚMERO TRÊS

Aos vinte e oito dias do mês de Novembro de dois mil e sete reuniram-se os professores que, no presente ano lectivo, leccionam Área de Projecto e Projecto Tecnológico ao décimo segundo ano, sob a presidência da professora X, coordenadora de Área de Projecto do décimo segundo ano, com a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Ponto da situação; Ponto dois – Avaliação. -----

A coordenadora deu início à reunião questionando aos presentes sobre se todos os alunos haviam feito o Plano de Projecto e que maiores dificuldades tinham tido na sua realização. A Professora Y disse que, na sua turma, todos os grupos tinham feito o Plano de Projecto. A Professora K, por seu lado, chamou a atenção para o facto de os alunos nunca terem feito um relatório ao longo do seu percurso escolar. Daí o facto de os Relatórios que os alunos lhe apresentaram terem sido todos reformulados. Pôs a questão de saber se não haveria uma certa repetição de assuntos nos Relatórios e nos Planos de Projecto. A coordenadora esclareceu que o Plano de Projecto é mais sintetizado. O Relatório é um texto corrido e deve ter uma reflexão pessoal e crítica; devem ser enunciados os objectivos já atingidos e que obstáculos houve; deve ser referido aquilo que já aprenderam até ao momento e que tipo de interacção houve com o grupo. Na sua turma, há Relatórios que revelam clareza e coerência, mas há outros em que se vê uma notória dificuldade no que diz respeito à expressão escrita. Que a generalidade dos alunos revela dificuldade em redigir foi opinião unânime. Depois de se haver esclarecido que, por enquanto, a avaliação é qualitativa, cada um dos professores presentes fez o ponto da situação. A Professora K afirmou que os alunos vão entregar os Planos de Projecto na próxima aula. A Professora X considerou as apresentações orais sem originalidade e criatividade. A sua turma continua a ser muito problemática, no que diz respeito ao comportamento. A Professora Z sublinhou que a expressão oral não é fácil e que não foi treinada. Por isso, Área de Projecto também é uma aprendizagem importante a esse nível. A Professora Y constatou que as apresentações orais foram muito desiguais, havendo muita dificuldade em expor os assuntos. O Professor Z disse que a sua turma era boa e que as apresentações orais correram bem. Já fizeram os Relatórios e os Planos de Projecto. -----

A Coordenadora pediu que cada professor colocasse no dossier os temas e os grupos que existem nas suas turmas, a fim de se poderem planificar custos e recursos. Fez realçar que existem objectivos comuns a todos os grupos em todas as turmas, através da prossecução dos quais se mobilizam saberes para levar a cabo cada um dos projectos e que esta área envolve um considerável trabalho extra aula. -----

A Professora Y propôs que se reservasse um dia para expor os trabalhos das turmas todas do décimo segundo ano de Área de Projecto. A proposta teve a concordância de todos os professores presentes, ficando de se marcar um dia no terceiro período. O

Professor Z informou que alguns grupos da sua turma vão fazer um inquérito através do Moodle. -----

A coordenadora informou que existem dois conjuntos de grelhas de avaliação, passíveis de serem utilizadas, e que se encontram no dossier. Deteve-se um pouco a mencionar as percentagens atribuídas a cada item, que foram aprovadas em Conselho Pedagógico. ----

De seguida, passou-se para o segundo ponto da ordem de trabalhos. A coordenadora questionou os presentes sobre se havia casos especiais de avaliação. A Professora Y mostrou-se apreensiva relativamente a um grupo que se irá, muito provavelmente, desfazer no segundo período, devido à saída de um dos seus elementos. Propôs-lhes que apresentassem o tema tal como está, a fim de serem avaliados no primeiro período e, aquando da saída do elemento, os outros serão distribuídos por outros grupos. O Professor Z referiu que tem um aluno disléxico na sua turma, mas não revela quaisquer dificuldades no que a Área de Projecto diz respeito. -----

Por último, a coordenador pôs a questão de saber se se devia estabelecer uma nota máxima a atribuir no primeiro período. Debateu-se um pouco a questão, tendo-se constatado a dificuldade em diferenciar os alunos quando o grupo funciona de uma forma muito homogénea, mas não pareceu a ninguém vantajoso estabelecer nenhum limite (para cima ou para baixo) quanto ao nível quantitativo a atribuir. -----

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta, composta por três páginas que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada e rubricada em todas as páginas, pela Presidente e por mim que a presidi, e aposto o selo branco em uso neste Estabelecimento de Ensino. -----

A Presidente: A Secretária:



Ano lectivo de 2007 / 2008
ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA
REUNIÃO DE ÁREA DE PROJECTO/PROJECTO
TECNOLÓGICO
12.º Ano

ACTA NÚMERO QUATRO

Aos vinte e sete dias do mês de Fevereiro de dois mil e oito reuniram-se os professores que, no presente ano lectivo, leccionam Área de Projecto e Projecto Tecnológico ao décimo segundo ano, sob a presidência da professora X, coordenadora de Área de Projecto do décimo segundo ano, com a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Desenvolvimento do Projecto – Ponto da situação por turma; Ponto dois – Definição da data e do espaço necessário para a apresentação pública dos produtos finais concretizados por diversos Projectos de cada turma. -----

A professora K falou dos problemas que tem tido com um dos grupos da sua turma que, na sua opinião, não tem trabalhado com a devida qualidade. Depois de ouvidos todos os professores sobre a forma como, em cada turma, se encontram a funcionar os grupos, constatou-se que, em quase todas elas, existem problemas no modo de interacção dos diversos elementos que os constituem, estando alguns Projectos atrasados relativamente à planificação inicial, havendo, por isso, dúvidas sobre a qualidade da concretização do produto final. Exceptuam-se as turmas dos décimos segundos B e G. Nesta última, os alunos encontram-se empenhados num tema central – A Pobreza – à volta do qual têm desenvolvido actividades que, na opinião da Professora Z, têm sido muito formativas uma vez que se têm pautado por uma intervenção cívica acentuada. No décimo segundo B, os grupos funcionam bem e vão todos apresentar trabalhos finais, passíveis de serem expostos. O Professor Y esclareceu que apenas três grupos vão expor os seus trabalhos finais, devido à natureza eminentemente teórica de alguns Projectos. Estando todos os trabalhos dos alunos da Professora Q relacionados com a intervenção em espaços escolares, a fim de os melhorar, os produtos finais estarão à vista de toda a gente. No entanto, a Professora acha interessante que se exponha o percurso realizado por cada um dos grupos. -----

A Professora Q fez realçar que não se nota diferença entre os alunos que frequentaram Área de Projecto no Básico e os que a não frequentaram, o que significa que os alunos

iniciam a frequência desta área não disciplinar no 12.º ano sem terem adquirido as bases indispensáveis para trabalhar a metodologia de projecto. A Professora Y corroborou esta ideia, informando que leccionou Área de Projecto no Básico, há poucos anos atrás, e não trabalhou de acordo com a metodologia de projecto, o que se revela difícil dadas as características inerentes às turmas do Básico. A Professora Q fez realçar o exagero do leque de disciplinas que os alunos do Básico têm, sendo difícil interiorizar metodologias inovadoras. -----

Foi opinião unânime que Área de Projecto deveria fazer parte da componente curricular do décimo e do décimo primeiro anos e que é uma área muito formativa e exigente, quer para alunos, quer para professores. -----

Passando para o ponto dois da ordem de trabalhos, a Coordenadora da Área de Projecto do décimo segundo ano, Professora X, propôs vinte e três de Maio como dia para expor os produtos finais de todas as turmas. Os Professores presentes manifestaram-se a favor desta data, uma vez que as aulas do décimo segundo ano acabam a seis de Junho, ficando os alunos com uma margem para finalizar e entregar documentos escritos e, simultaneamente, dedicar-se a outras disciplinas. A Professora X sugeriu que se passasse um comunicado em todas as turmas a publicitar a exposição dos trabalhos, convidando em especial as turmas do décimo primeiro ano a visitá-los, a fim de colher inspiração para trabalhos a desenvolver, nesta área, no próximo ano lectivo. Os alunos poderão expor os trabalhos nos seguintes espaços: Biblioteca, Sala de Informática, Telheiro e átrios dos Pavilhões. Por último, a Professora X leu uma listagem que havia feito de materiais necessários à exposição dos trabalhos e pediu sugestões. -----

A Professora Teresa Castanheira, que tem assistido, devidamente autorizada, a todas as reuniões havidas devido ao facto de a sua tese de mestrado ser sobre A Biblioteca Escolar e a Área de Projecto do décimo segundo ano, constatou que, no que à avaliação diz respeito, ficou ao critério de cada professor discutir previamente a nota a atribuir a cada aluno, aquando da auto-avaliação. Questionou os presentes sobre a questão de saber se não será mais formativo que haja uma discussão prévia com os alunos, evitando-se, desta forma, o coro de protestos que houve em determinadas turmas relativamente às notas que foram atribuídas em Área de Projecto. Após uma breve troca de impressões sobre o assunto, indo a maioria das opiniões no sentido de uma prévia discussão com os alunos aquando da auto-avaliação, deu-se por encerrada a reunião, da

qual foi lavrada a presente acta, composta por três páginas que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada e rubricada em todas as páginas, pela Presidente e por mim que a presidi, e aposto o selo branco em uso neste Estabelecimento de Ensino. -----

A Presidente:

A Secretária:



Ano lectivo de 2007 / 2008
ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA
REUNIÃO DE ÁREA DE PROJECTO/PROJECTO
TECNOLÓGICO
12.º Ano

ACTA NÚMERO CINCO

Aos quatro dias do mês de Junho de dois mil e oito reuniram-se os professores que, no presente ano lectivo, leccionam Área de Projecto e Projecto Tecnológico ao décimo segundo ano, sob a presidência da professora X, coordenadora de Área de Projecto do décimo segundo ano, com a seguinte ordem de trabalhos: -----

Ponto um – Balanço das actividades realizadas e da Exposição dos Projectos; -----

Ponto dois – Avaliação; -----

Ponto três – Sugestões para o próximo ano lectivo; -----

A coordenadora, após verificar a presença dos professores, deu início à reunião. -----

No que diz respeito ao ponto um da ordem de trabalhos, é de realçar que todos os professores presentes fizeram um balanço muito positivo da forma como decorreram as actividades desta Área Curricular, do modo como os alunos em geral se empenharam na execução dos produtos dos seus projectos e se envolveram na Exposição dos mesmos à comunidade escolar. É opinião unânime que Área de Projecto tem potencialidades que nenhuma outra disciplina tem e que prepara mesmo os alunos para a vida futura, uma vez que os ajuda a desenvolver novas competências – contactos com entidades exteriores à Escola, preparação de debates e conferências com especialistas convidados, realização de questionários e de entrevistas, mobilização da comunidade escolar em campanhas de solidariedade, são apenas alguns exemplos. Foi também realçada a criatividade e originalidade de certos projectos que estiveram expostos, assim como a deslocação de alunos da escola Vasco Santana para verem a Exposição. -----

A Avaliação é, pois, francamente positiva.-----
Sublinhou-se, como aspecto menos positivo, o facto de ao longo do dia da Exposição, ter havido relativamente poucos alunos acompanhados pelos seus professores a visitarem os locais onde os trabalhos se encontravam expostos, embora o Comunicado de divulgação da Exposição lido em todas as turmas apelasse nesse sentido. Discutiu-se durante algum tempo a questão da escolha do dia para a Exposição que, na opinião de alguns professores, não terá sido a melhor. Relembrou-se o cuidado com que a data foi escolhida, a sua divulgação nos Conselhos de Turma de Avaliação do Segundo Período, sem colidir com testes de avaliação, procurando estar suficientemente perto do final do ano lectivo de forma a permitir a conclusão dos produtos finais dos projectos. Ficou definido que este assunto voltaria a ser discutido e ponderado no início do próximo ano lectivo. -----

A professora X venceu a disponibilidade revelada por todos os elementos do Conselho Executivo, no sentido de apoiar, viabilizar e financiar os projectos apresentados, no que foi secundada pelos professores presentes. -----

A mesma também salientou a disponibilidade, o incentivo e a colaboração prestada pela professora Teresa Castanheira, coordenadora da Biblioteca, aos alunos de Área de Projecto que, por esse motivo, escolheram preferencialmente a Biblioteca como local de reunião e de desenvolvimento dos seus projectos. -----

Quanto ao terceiro ponto da ordem de trabalhos, as sugestões destinadas a melhorar o funcionamento e a aperfeiçoar a dinâmica inerente a esta Área Curricular, transitaram para a reunião a realizar no início do próximo ano lectivo, uma vez que, vários professores presentes tinham aulas a seguir a esta reunião. -----

Ficou assim cumprida a ordem de trabalhos desta reunião. -----

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a reunião, da qual foi lavrada a presente acta, composta por duas páginas que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada e rubricada em todas as páginas, pela Presidente e por mim que a presidi, e aposto o selo branco em uso neste Estabelecimento de Ensino. -----

A Presidente: A Secretária:

Anexo D – 1.ª intervenção solicitada

Proceder à leitura de “O Peixe”

(Observação: A professora X disse-nos que um dos alunos tem como alcunha “O Peixe” e que era possível que este título desse, logo à partida, azo a galhofa. Para evitar que esta situação se coloque, o texto será fornecido aos alunos sem título, convidando-os a que sejam eles a dar-lhe um, se o quiserem fazer).

Pamacharaka, no seu livro *Rajá Yoga*, fala-nos do famoso naturalista Agassiz e do seu método de formação.

Os seus estudantes tornaram-se famosos pelos seus poderes de observação e de percepção e pela sua consequente capacidade de “pensarem” sobre as coisas que haviam visto. Muitos deles elevaram-se a posições eminentes e defenderam que o deviam à formação cuidada recebida.

Um dia, um novo estudante apresentou-se a Agassiz pedindo-lhe para o tomar como seu aluno. O naturalista tirou de um frasco um peixe que nele se encontrava conservado e colocou-o perante o jovem estudante, dizendo-lhe que o observasse cuidadosamente e que estivesse pronto a fazer-lhe um relato sobre o que observara acerca do peixe. E deixou o aluno sozinho com o peixe.

Não havia nada de especialmente interessante acerca do peixe – era como muitos outros peixes que ele já vira. Notou que tinha espinhas e escamas, boca e olhos e uma cauda. Ao cabo de meia hora o rapaz estava certo de ter observado tudo o que havia a ver sobre o peixe. Mas o naturalista não aparecia. O tempo continuou a passar e o aluno, não tendo mais nada a fazer, começou a impacientar-se. Foi à procura do professor mas não o conseguiu encontrar, por isso teve que voltar e continuar a olhar para o estúpido peixe. Passaram-se várias horas e ele pouco mais sabia do peixe que no princípio.

Foi almoçar e quando voltou nada mais havia a fazer do que continuar a olhar para o peixe. Sentiu-se farto e desencorajado e desejou nunca ter ido falar com Agassiz que afinal se revelava um velho estúpido e antiquado. Então, para passar o tempo, começou a contar as escamas. Quando acabou, contou as espinhas. Depois começou a desenhar o peixe e, ao fazê-lo, notou que o peixe não tinha pálpebras. Descobriu assim aquilo que o seu professor muitas vezes ensinara nas aulas; que “o lápis é o melhor dos olhos”. Pouco depois o professor regressou e, depois de ter verificado o que o rapaz observara, partiu bastante desapontado, dizendo-lhe que continuasse a olhar e talvez descobrisse algo.

Isso redobrou a determinação do rapaz que começou a trabalhar com o lápis, anotando todos os pequenos detalhes que antes lhe haviam escapado mas que agora lhe pareciam mais

evidentes. Começou a captar o segredo da observação. Pouco a pouco foi descobrindo novos pontos de interesse acerca do peixe. Mas isto não bastou para satisfazer o professor, que o manteve ao trabalho no mesmo peixe durante três dias inteiros. Ao fim desse tempo, o estudante sabia realmente alguma coisa acerca do peixe e, muito mais importante, adquirira a capacidade e o hábito da observação cuidadosa e detalhada.

Anos mais tarde, o estudante, já então um cientista famoso, declarou:

- “Foi a melhor lição de zoologia que jamais recebi, uma lição que se estendeu aos detalhes de todos os meus estudos subsequentes, uma herança que o professor me deixou, como a muitos outros, de valor inestimável”.

“Notes on Orientation”, N. Y. AFS International/Intercultural Programs, Inc., 1978. Citado no livro de Maria Emília Brederode Santos (1985), *Os Aprendizes de Pigmaleão*.

(AFS - **American Field Service**. There are over 50 AFS organizations worldwide, serving over 75 different countries, providing exchange opportunities for over 11,000 students and teachers annually).

Depois de lido o texto em conjunto, deixar que os alunos se pronunciem livremente sobre o seu conteúdo. Conduzir o debate para deixar realçada a diferença que existe entre ver e observar e na importância fundamental da observação.

Para fazer a ponte entre o 1.º e os restantes **Objectivos** colocar as seguintes questões:

1. Mas eu devo observar o quê? Tudo? Será possível observar tudo o que me rodeia? Ser-me-á útil?

2. A sociedade actual bombardeia-nos com **mensagens, dados e informações**, a toda a hora e em diversos suportes. Deverei eu tentar captá-las a todas? Mesmo que o tentasse, seria capaz? Então, como fazer?

3. **O que** é exactamente “informação” e “dado”? Será que “informação” e “conhecimento” se encontram associados? **Onde** existe “informação” existe “conhecimento”? **Onde** se encontram “dados”, “informação” e “conhecimento”? Nos métodos tradicionais de ensino, o professor está a fornecer aos alunos “informação” ou “conhecimento”?

4. Qual o termo mais apropriado para a sociedade actual: “Sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento”?

Deixar os alunos debater estas questões, que lhes serão entregues por escrito. Findo o tempo de debate, fornecer-lhes o seguinte extracto de Keith Devlin (2000).

“Mas o que entendemos exactamente por conhecimento? Que é a informação? Como se armazena? E que é necessário para a converter em conhecimento? Toda a gente pensa que conhece as respostas a estas perguntas até que lhe pedem que as enumere. Nessa altura, torna-se claro que o que existe, na melhor das hipóteses, é uma ideia vaga do seu significado. Além disso, a ideia vaga de uma pessoa pode não coincidir com a de outra. [...]

Em termos de uma equação:

Informação = dados + significado

Conhecimento = Informação “internalizada” + capacidade para utilizar a informação. [...]

- Os dados são o que obtemos quando o nosso computador imprime uma tabela de números ou uma lista de nomes e endereços.
- Os dados tornam-se informação quando as pessoas a adquirem no decurso das suas actividades quotidianas.
- A informação torna-se conhecimento quando uma pessoa a internaliza a um grau em que se torna acessível para uso imediato.

- Os dados existem no papel ou em diskettes de computador.
- A informação existe na mente colectiva de uma sociedade [bibliotecas, arquivos, por ex.].
- O conhecimento existe na mente de uma pessoa individual.”

O CONHECIMENTO EXISTE NAS MENTES INDIVIDUAIS DAS PESSOAS.

AS PESSOAS CONSTROEM O CONHECIMENTO.

A INFORMAÇÃO PODE SER ARMAZENADA EM LIVROS, MANUAIS, BASES DE DADOS E OUTRAS MANEIRAS.

O CONHECIMENTO, EM CONTRASTE, EXISTE APENAS NUMA MENTE (HUMANA) – A MENTE DO *CONHECEDOR* DESSE CONHECIMENTO.

(Extractos do livro de Devlin, Keith (2000). *Info-Senso: Como transformar a Informação em conhecimento*. Lisboa: Livros do Brasil).

NUMA AULA TRADICIONAL, O PROFESSOR ESTÁ A FORNECER INFORMAÇÕES... MAS SERÁ QUE OS ALUNOS AS ESTÃO A PROCESSAR EM CONHECIMENTO? E MESMO QUE O ESTEJAM A FAZER, O CONHECIMENTO ASSIM ADQUIRIDO

PERDURA OU ESQUECER-SE-Á RAPIDAMENTE DEPOIS DO TESTE DE AVALIAÇÃO?

E QUANTO À ÚLTIMA QUESTÃO? VIVEMOS NUMA **SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO** OU **DO CONHECIMENTO**? QUAL É A TUA OPINIÃO, APÓS AS REFLEXÕES ANTERIORES?

O que te é proposto em Área de Projecto é exactamente que sejas tu a construir o teu próprio conhecimento; que sejas tu a reconhecer quando é que a informação é necessária, a localizá-la, a avaliá-la e a usá-la, de forma eficaz – chama-se a isto ter competências em LITERACIA DA INFORMAÇÃO – que te vão ser extremamente úteis pela vida fora.

E como é que estas competências se adquirem? Como é que me posso orientar no meio da “selva informativa” actual?

Existem vários modelos, designados por “modelos de literacia de informação”, através dos quais se procura ajudar os alunos a adquirir as competências referidas. O pioneiro neste assunto foi um autor chamado Marland (1981), que parte de um conjunto de nove perguntas colocadas pelos alunos ao realizarem trabalho de investigação, às quais são dadas nove respostas em termos de competências ou acções.

Perguntas	Competências
1. O que é que eu preciso de saber?	Formula e analisa as necessidades
2. Onde é que eu posso ir?	Identifica e avalia fontes prováveis
3. Como é que chego até à informação?	Identifica e localiza recursos específicos
4. Quais os recursos que devo usar?	Examina, selecciona e rejeita recursos específicos
5. Como usarei os recursos?	Interroga os recursos
6. De que parte devo fazer registos?	Regista e organiza a informação
7. Tenho a informação de que necessito?	Interpreta, analisa, sintetiza, avalia
8. Como irei apresentá-la?	Apresenta a comunicação
9. O que é que eu consegui?	Avalia

Um outro modelo, desenvolvido posteriormente por Herring (1996), propõe o modelo PLUS (em inglês: Purpose - Propósito, Localization - Localização, Utilisation - Utilização, Self-evaluation – Auto-avaliação).

(Adaptado de José António Calixto (s/d), Literacia da Informação: um desafio para as bibliotecas. Acedido em 17 de Outubro de 2007 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>)

É o Modelo PLUS que te apresentamos a seguir e que seria de toda a vantagem utilizares quando fizeres qualquer pesquisa.

Literacia da Informação



Guião de pesquisa de informação. Modelo PLUS: uma estratégia para a pesquisa e uso da informação.

PLANIFICAR o trabalho
LOCALIZAR a melhor informação
USAR com eficácia a informação
AUTO-AVALIAR o trabalho

PLANIFICAR: 1ª parte, o que pretendo?

Tenho de
produzir

O público alvo
é

O meu trabalho tem de
incluir

Tenho _____ aulas e _____ dias para completar o trabalho.

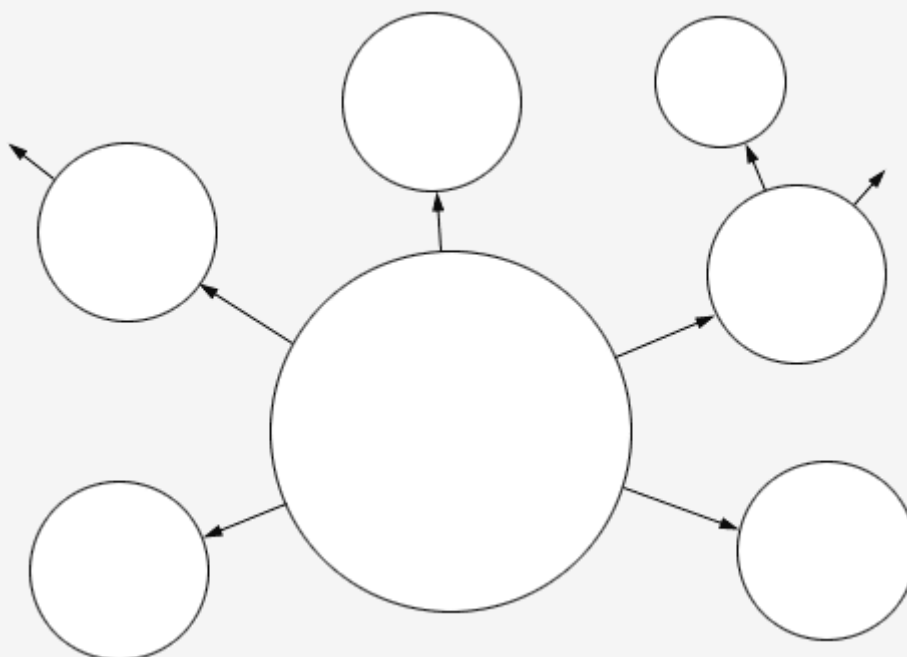
PLANIFICAR: 2ª parte, o que já sei?

Utiliza este espaço para fazer um "brainstorm" das ideias que já tens sobre este tema.

PLANIFICAR: 3ª parte, como posso organizar as minhas ideias?

Observa os resultados do "brainstorm" e pensa como os podes agrupar por assuntos. Omite os desnecessários e regista outros que te ocorram durante o trabalho. Identifica os tópicos principais que desejas tratar no texto final.

Coloca o grande tema no círculo central e os tópicos nos pequenos círculos que o rodeiam. Adiciona tantos quantos achares necessário.



FAZER PERGUNTAS:

Agora que trabalhaste o que sabias sobre o tema, é altura de decidir aquilo que realmente necessitas de pesquisar. O que precisas descobrir? Este é um passo importante, pois colocar as questões certas é determinante para escolher as melhores fontes de informação. Elabora cinco ou sete perguntas adequadas.

1.
Quem?

2. O
quê?

3.
Onde?

4.
Quando?

5.
Porquê?

6.
Como?

7.
...

Pensa em algumas palavras-chave para procurar no índice de um livro ou num motor de pesquisa...

LOCALIZAR AS FONTES MAIS ADEQUADAS

PENSA: Quais as fontes prováveis para encontrar o que necessitas?

 pessoas (amigos, família, comunidade, organizações empresariais). Precisas de consultar uma lista para encontrar o endereço ou um número de telefone?

 bibliotecas (escolar, municipal, pública). Tens tempo para te deslocar? Considera utilizar o catálogo da biblioteca escolar, enciclopédias, revistas e jornais, atlas, livros de ficção e não ficção, cd-rom's, internet, vídeos...

 na sala de aula (livros de texto, orientações/sínteses dadas pelo professor, trabalhos...)

 em casa (livros, jornais, revistas, televisão, rádio...)

PENSA: Que tipo de informação precisas?

 factos
 opiniões
 quadros
 mapas
 entrevistas

DECIDE: Que fontes deves tentar primeiro?

Pessoas:

Organizações:

Bibliotecas:

Sala de
aula:

Outras
fontes:

ESCOLHE AS FONTES MAIS ADEQUADAS:

É necessário comparar a variedade de fontes antes de decidir quais as melhores para o teu trabalho.

PENSA:

- a fonte é adequada ao teu nível?
- a informação está actualizada?
- encontras alguma referência ao autor?
- encontras facilmente informações sobre o tema?
- há mapas, quadros, figuras, gráficos, etc.?
- a informação encontrada responde às tuas questões?

DECIDE: FAZ UMA LISTA DAS FONTES QUE ESCOLHESTE (autor, título, editor, data de publicação, páginas a consultar).

USAR A INFORMAÇÃO

Independentemente de recolheres a informação em livros, pessoas, revistas ou computador, deves ser capaz de:

- usar as palavras-chave;
- verificar o conteúdo das páginas, índices, títulos dos capítulos, figuras e quadros.

Concentra-te nas tuas questões enquanto lês as partes relevantes do texto... responde às questões? Se não, deixa...

Se continuas a interrogar-te... regressa às perguntas e palavras-chave.

Dá a ti próprio um tempo limite... trabalha depressa e com eficácia. Não te permitas divagações.

Recorda o que encontraste:

ESCOLHE o método mais apropriado para registar a informação necessária ao teu trabalho:

- usa um bloco de notas,
- constrói um gráfico,
- preenche uma grelha,
- grava uma cassete,
- registra numa base de dados.

O mais importante no registo da informação é não copiar! Lê o texto, pensa no que acabaste de ler e regista apenas:

o que constituir novidade para ti,
algo útil para o teu objectivo,
algo que possas transmitir a outras pessoas (nas tuas próprias palavras).

Por outras palavras, regista ideias, não frases... não mais que dez palavras por quadro ou entrada.

AUTO-AVALIAÇÃO: 1ª parte

Quando acabares de recolher a informação revê o plano de trabalho original:

respondeste a todas as questões colocadas?
tens informação suficiente para terminar o trabalho?
existem lapsos na informação obtida? Se sim, como consegues o que precisas?
pensas que já és capaz de fazer o trabalho? Se não, o que ainda necessitas para completá-lo?

Logo que te sintas preparado para redigir o trabalho, é necessário pensar e planificar a apresentação:

Na introdução começo
com

o corpo principal do meu texto inclui os seguintes aspectos, respectivamente (pode ter menos ou mais de 5, conforme necessitares):

1.

2.

3.

4.

5.

...

vou ilustrar o trabalho
com

vou concluir
com

ESTÁS, AGORA, PRONTO A REDIGIR OS RESULTADOS DA TUA PESQUISA:

nas tuas próprias palavras,
não copiando o que outros disseram, mas registando as tuas conclusões e opiniões
baseadas na pesquisa que efectuaste,
mantendo presente o público alvo,
incluindo uma bibliografia das fontes utilizadas.

AUTO-AVALIAÇÃO: 2ª parte

Depois de terminares o trabalho, é útil reflectir sobre o que fizeste. Questão tanto mais importante quanto contribui para melhorar as tuas competências e tornar mais fácil o próximo:

o que mais gostaste neste trabalho?

que competências desenvolveste com a aplicação do modelo de pesquisa de informação PLUS?

que tipo de problemas encontraste na tua pesquisa?

que farias de diferente na próxima vez?

o que te deu realmente prazer?

James Herring's PLUS information skill model

http://www.ltscotland.org.uk/5to14/specialfocus/information_skills/plus.asp

Traduzido e adaptado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

Data de publicação: 27-08-2002



Anexo E – 2.ª. intervenção solicitada

Cuidados especiais a ter na escolha do tema

Motivações pessoais – Estas podem estar ou não relacionadas com a futura profissão que se pretende vir a ter. Convém reflectir sobre este assunto porque um tema que, à partida, parecia muito interessante, afinal, pode não ir ao encontro das vossas motivações mais profundas. Em termos de questão, podemos formulá-la assim: “Que motivos pessoais tenho eu para querer tratar este tema?”. (Vejam o exemplo do grupo que está a tratar “A violação dos Direitos dos Animais”. As motivações pessoais, como vimos pela apresentação, são bem claras).

Definir o tema – Há temas que parecem uma coisa e, afinal, são outra, quando vamos tentar defini-lo. Uma vez definido, somos capazes de nos aperceber de que, no fim de contas, não era tão interessante como pensávamos. Ou que é tão vago ou tão complexo que não convém pegar-lhe. Mesmo correndo o risco de incorrer num preconceito, parece ser o caso do tema “Preconceito” ou, para dar apenas mais um exemplo, “Inteligência”. Em termos de questão, podemos formulá-la assim: “O que é exactamente o tema que eu quero tratar? Como posso defini-lo?”. (Vejam o exemplo do grupo que se encontra a tratar “Os distúrbios alimentares”. Quando apresentaram o seu tema começaram por dar uma definição de “distúrbios alimentares”).

Reflectir sobre se o tema é estudável em contexto escolar – Um tema pode ser muito interessante, mas pode não ser estudável em contexto escolar, sobretudo quando se pretende aplicar questionários e entrevistas. Por exemplo, “Os distúrbios Alimentares” é um tema que tem tudo a ver com as faixas etárias dos alunos da nossa escola. “Exclusão social” já não tem a ver com o contexto escolar porque, por definição, o excluído não anda a frequentar nenhuma instituição (por isso é que é excluído). O tema pode, na mesma ser tratado, mas como mero trabalho teórico. Questionários à população escolar a fim de determinar se há elementos que se sentem excluídos estão, neste caso, fora de questão. A diferenciação dos adolescentes por usar uma determinada marca de roupa, por exemplo, não tem nada a ver com exclusão social. “Posso eu estudar o assunto em contexto escolar?” – é a questão que se deve colocar. Mesmo que o tema não tenha directamente a ver com o contexto escolar – como é o caso do tema proposto pela

Câmara de Odivelas – está com ele relacionado, uma vez que se trata da recuperação de espaços que se encontram no Concelho em que a escola está inserida e é um trabalho que alerta a população escolar para a questão dos espaços e suas funções.

Reflectir sobre se o tema é útil para a instituição (neste caso, a escola) – Esta reflexão é um bom exercício, útil para o futuro, qualquer que seja a profissão que escolherem (ou que vos seja possível escolher). Seja qual for a instituição onde trabalhem, eventualmente, no futuro, pode ser-vos encomendado um trabalho sobre um aspecto qualquer da instituição, que esteja a correr mal ou que esteja a correr muito bem (em qualquer dos casos, vale a pena ser estudado). No caso concreto da Escola, teria imensa utilidade tratar o tema da “Indisciplina”, uma vez que, através do vosso trabalho, talvez pudéssemos tirar conclusões interessantes sobre o tema e, eventualmente, ajudar a diminuí-la. Neste caso, questionários e entrevistas fazem todo o sentido. Mas, não teria qualquer utilidade para a Escola, por exemplo, o tema “O contexto familiar dos alunos problemáticos”. Por vários motivos: 1º. As metodologias que seria desejável que utilizassem passariam, muito provavelmente e indesejavelmente, pela invasão da privacidade dos lares dos alunos; 2º. A família é um núcleo muito delicado, em cujas relações é difícil penetrar e, sobretudo, alterar. 3º. Mesmo que fosse um assunto facilmente estudável, é provável que chegassem à conclusão de que por detrás de um aluno problemático está uma família problemática (o que é uma evidência, na opinião de algumas pessoas e uma generalização abusiva, na opinião de outras). Qualquer que fosse a conclusão, não teria assim lá muito interesse, porque a escola não tem possibilidade de tratar de famílias onde as coisas não correm bem. Já pode tratar do assunto “Indisciplina”. Concluindo, talvez seja melhor escolher temas que, porque são passíveis de ser estudados em contexto escolar, estão ao alcance de eventual solução encontrada na própria escola.

Tentar saber se há bibliografia disponível sobre o assunto – Há temas que parecem (e são) interessantes mas, mais tarde, apercebem-se que há pouco onde ir buscar informação ou que, pelo contrário, a informação é tanta (o que pode indiciar que o tema é demasiado vasto...) que não sabem para que lado se hão-de virar. Para a escolha do tema é indispensável fazer, logo de início, este tipo de pesquisa, que faz parte da fundamentação do tema.

Não basear a escolha do tema em função de possíveis actividades que tenham muita visibilidade, colorido e que sejam muito “cools” – Às vezes “a bota não joga com a perdigota”, ou seja, as actividades que são programadas pouco têm a ver com o tema escolhido, ou têm a ver apenas de forma indirecta. Há que reflectir sobre as motivações reais que se encontram na base de determinadas actividades. A **qualidade**, a **pertinência**, a **coerência** e uma **motivação positiva** deverão ser colocadas em primeiro lugar.

Observação final quanto aos temas – O vosso colega P. M. disse, na última aula, qualquer coisa que ia no sentido de chamar a atenção para o facto de Área de Projecto, no Básico, não ter estas características nem este grau de dificuldade. O P. sabe do que está a falar, porque teve Área de Projecto ao longo dos três anos do Ensino Básico, como todos vós. Ele tem toda a razão. Área de Projecto, no 12.º Ano, é uma área não curricular que, nos documentos oficiais, aponta para a promoção e “desenvolvimento pessoal e social dos alunos e dos professores ao fomentar o trabalho cooperativo **alicerçado na exploração e aplicação de processos mentais complexos [...]. Os projectos a desenvolver devem, sobretudo, basear-se em experiências a que não podem deixar de estar associadas a observação sistemática, a formulação e a testagem das hipóteses, assim como a análise e interpretação de factos e fenómenos do mundo real**” (in Orientações – Área de Projecto dos Cursos Humanísticos e Projecto Tecnológico – 12.º Ano, de 09/08/2006, páginas 5 e 6). Assim, os professores têm o dever de ser exigentes com os alunos e consigo próprios.

Anexo F – 3.ª intervenção solicitada

Distribuimos a documentação que já utilizado na 1.ª intervenção.

Novos objectivos

8. Análise de exemplos de índices, bibliografias e regras para a sua elaboração;
9. Interiorização de regras para a elaboração de questionários e respectivas matrizes.

Documentação utilizada: exemplos de Bibliografias e Índices, retirados de trabalhos realizados na parte curricular do mestrado.

Pedimos aos alunos que vissem o exemplo do questionário que lhes havíamos dado no início do ano lectivo e formulassem eles, a partir da sua análise, algumas das regras a cumprir aquando da elaboração de questionários.

Em aulas posteriores, foi-lhes dado um exemplar das regras escritas, à semelhança do que fizemos na 4.ª intervenção.

Anexo G – 4.ª intervenção solicitada

Documentação utilizada na quarta intervenção: diferença entre inquérito e questionário; exemplos de Bibliografias e Índices.

Questionário ou Inquérito?

Definição de Inquérito:

Estudo de uma determinada questão social, económica, política... através da recolha de opiniões, dos testemunhos das pessoas. Exemplos: “À saída do supermercado respondeu a um inquérito sobre a qualidade dos serviços prestados”; “Elaborar, fazer um inquérito”.

Definição de Questionário:

Série de questões ou perguntas metodicamente ordenadas sobre determinado assunto. Exemplos: “O aluno respondeu correctamente à totalidade do questionário”; “Elaborou o questionário para depois fazer um inquérito”.

Série de perguntas usada na recolha de dados numa determinada área de investigação. (In “Dicionário da Academia de Ciências”).

Parece, pois, que o que cada grupo vai fazer é um Questionário, a fim de estudar um determinado assunto sobre o qual pretendem colher um conjunto de dados.

Tipos de inquéritos de acordo com os critérios do grau de directividade das perguntas e da interacção estabelecida entre o investigador e a população inquirida

Grau de directividade das perguntas	Situação do investigador no acto da inquirição	
	Está presente	Está ausente
Menor directividade	A – Entrevista pouco estruturada	C – Questionário pouco estruturado
Maior directividade	B – Entrevista estruturada	D – Questionário estruturado

CUIDADOS A TER NA CONSTRUÇÃO DE UM INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Quanto às perguntas:

- Reduzidas ao Q.B. (quanto baste)
- Tanto quanto possível fechadas
- Compreensíveis para os respondentes
- Não ambíguas
- Evitar indiscrições gratuitas
- Confirmar-se mutuamente
- Abrangerem todos os pontos a questionar
- Relevantes relativamente à experiênci do inquirido

Quanto à apresentação do questionário:

- Apresentação do investigador
- Apresentação do tema
- Instruções precisas quanto ao seu preenchimento
- Envelope selado para resposta
- Qualidade e cor do papel
- Disposição gráfica

Tal como no inquérito por entrevista, quando se escolhe o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados deve respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objectivos; formular

hipóteses e questões orientadoras; identificar as variáveis relevantes; seleccionar a amostra adequada de inquiridos; elaborar o instrumento em si; testá-lo e administrá-lo para depois analisar os resultados.

Adaptado de: Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Dois exemplares deste livro encontram-se à vossa disposição na Biblioteca.

Chamámos a atenção para o questionário inicial a que lhes tinha pedido que respondessem. Pedimos-lhe que vissem se tinha erros, à luz das instruções. Detectaram um: não eram fornecidas “Instruções precisas quanto ao seu preenchimento”. Tinham razão.

Quanto à bibliografia e ao índice, fornecemos-lhes exemplos de trabalhos realizados por nós na parte curricular do mestrado.

Anexo H – Convite a nós endereçado para o desfile do dia 23 de Maio

<p>Auditório da Escola</p> <p>Dia 23 Às 11:30H e às 15:00H</p> <p>Tema: "Tribos Urbanas e Diversidade Cultural"</p>	<p>Escola Secundária da Ramada</p> <p><i>Exma. Sra. Dna. Teresa Castanheira</i></p>   <p>DESFILE</p> <p><i>Na luta pelo preconceito...</i></p>
---	---

Anexo I – 5ª. intervenção solicitada

Entrevista dada por nós às alunas do 12.º. H.

Perguntas iniciais

1. Há quanto tempo é professora?

R: Há 26 anos.

2. E nesta escola, há quantos anos lecciona?

R: Há 20 anos.

3. Porque é que escolheu esta profissão?

R: Desde que tenho consciência de mim própria que quis ser professora. Talvez o meu pai, também ele professor, tenha influenciado um pouco a minha escolha. Mas é uma profissão de que gosto muito.

Perguntas mais direccionadas para o nosso objectivo

4. Na sua opinião, qual a importância da existência de um código deontológico no exercício da função profissional?

R: Acho que é importante que haja códigos deontológicos. Na profissão docente, contudo, há uma gama muito grande de comportamentos da parte dos professores que não fariam parte de um código deontológico (se o houvesse para esta profissão), mas que são extremamente importantes. Não deve vir escrito que os docentes devem sempre tratar os alunos com respeito (porque isso é óbvio), mas há quem não respeite os alunos, como devem saber da vossa experiência de alunas. Há aspectos comportamentais que têm mesmo que ficar ao critério da consciência de cada um e dos valores éticos que praticam e que não são passíveis de fazer parte de um código deontológico.

5. A sua profissão não tem um código deontológico. Na sua opinião, isso contribui para que se sinta mais livre e menos condicionada no seu desempenho profissional?

R: Não. No meu caso concreto, não me sinto nem mais livre nem menos livre ou mais ou menos condicionada. As minhas atitudes não mudariam, mesmo que houvesse um Código Deontológico para a minha profissão.

6. Alguma vez se deparou com alguma situação em que um aluno seu, ao confidenciar-lhe algo pessoal, a “obrigasse”, de certa forma, a violar os preceitos profissionais?

R: Sim, já. Da última vez que fui directora de turma, houve uma aluna que começou a faltar muito. Quando a pressionei para me contar o que é que se estava a passar, a aluna confidenciou-me que estava grávida e que ia fazer um aborto (clandestino, porque, na altura, o aborto ainda não estava legislado da forma como está agora). Pediu-me que não contasse à mãe e que não lhe revelasse as faltas. A aluna tinha 17 anos e andava no 9.º ano. Foi uma situação que me criou diversos problemas e dilemas. Se dissesse à mãe ia atraiçoar a confiança que a aluna tinha depositado em mim e iria provocar um drama familiar enorme (não havia bom ambiente em casa). Se não contasse e as coisas corressem mal e se se viesse a saber que a directora de turma tinha sabido sempre e que não tinha comunicado à Encarregada de Educação, arriscava-me a ser expulsa do ensino.

7. Como resolveu a situação?

R: Procurei saber se a aluna ia fazer o aborto em boas condições de higiene e segurança e se tinha alguém que a acompanhasse. Como apurei que a intervenção ia ser feita por um médico e que a aluna ia ser acompanhada por uma prima adulta, achei melhor arriscar. Não traí a confiança que a aluna depositou em mim. Depois das faltas que deu por causa do assunto, nunca mais faltou e transitou de ano.

8. Que consequências resultaram da sua decisão? Foi repreendida?

R: Não houve consequências, porque ninguém ficou a saber. Mas, se as coisas tivessem corrido mal, corria o risco de ser expulsa do ensino.

9. De que forma lidou com essas consequências?

R: Como já vos disse, não houve consequências. Mas tive consciência que estava a correr grandes riscos e tive muitas dúvidas sobre se estava a tomar a decisão certa.

10. Já tomou alguma atitude com os seus alunos da qual decorreu alguma sanção ou chamada de observação por parte do Conselho Executivo?

R: Sim, já. Houve um ano em que também fui directora de turma de uma turma do 9º. ano, particularmente agitada. A turma tinha uma professora de Inglês que tinha atitudes com as quais eu não concordava. Falei com a professora várias vezes e ela dizia-me sempre que os alunos deviam portar-se como deve ser e que os alunos eram os únicos responsáveis pela agitação e turbulência que havia nas suas aulas. Eu sabia que não era bem assim, que a professora tinha grande parte de responsabilidade em tudo o que se estava a passar, e senti que os alunos estavam a chegar a um ponto em que iriam tomar uma atitude de violência em relação à docente. Por isso, aconselhei-os a saírem da sala de aula quando sentissem que não aguentavam mais. Foi o que fizeram. Um dia, saíram todos em bloco. Não ficou um único aluno na sala de aula. Isto criou-me imensos problemas, fui criticada por toda a gente que soube do conselho que dei aos alunos, fui chamada ao Conselho Directivo (na altura, chamava-se assim) e apanhei um raspanete valente. Mas, se voltasse atrás, tinha feito o mesmo.

11. Já presenciou algum caso de abuso de autoridade por parte de um colega seu? O que acha deste tipo de atitude?

R: Já presenciei. Esta é uma profissão em que os abusos de autoridade são frequentes, porque o professor está numa posição de domínio em relação aos alunos. Às vezes, nem sequer nos apercebemos de que estamos a abusar da nossa autoridade e de que há atitudes que não devemos tomar. Por exemplo, achamo-nos no direito de saber tudo sobre a vida dos alunos. Nem nos ocorre que os alunos têm direito à sua privacidade.

Claro que condeno os abusos de autoridade mas, tal como já disse, às vezes os abusos são inconscientes.

12. A Associação Nacional de Professores quer criar uma Ordem dos Professores e, conseqüentemente, um Código Deontológico para essa mesma ordem. Qual a sua opinião acerca do assunto? Acha necessário?

R: Se a Ordem e o Código Deontológico tivessem como efeito, junto dos professores, uma maior consciencialização ética e uma transformação das suas práticas no sentido de um entendimento mais democrático com os alunos, acho que estaria a favor. Ter uma Ordem só porque dá mais estatuto, na minha opinião, não vale a pena. Neste momento, não acho necessário.

13. O sentido ético pode ter diferentes leituras porque, como é natural, as pessoas, neste caso, os professores, têm valores pessoais, religiosos e políticos diferentes. Nesta medida, será possível haver um conceito ético-profissional coerente?

R: Penso que vossa pergunta vai no sentido de saber se é possível traduzir em leis comportamentos éticos desejáveis. Não me parece possível. Como vocês próprias dizem, os valores variam muito de professor para professor. O professor passa horas fechado com os seus alunos, sem a presença de mais nenhum outro adulto. O que faz lá dentro, fá-lo sem o conhecimento de mais ninguém, a não ser dos próprios alunos que, muitas vezes, já nem ligam a eventuais comportamentos menos éticos por parte dos professores. Não me parece que um Código Deontológico fosse mudar os comportamentos daqueles que não têm comportamentos éticos adequados com os alunos. Também não me parece possível uniformizar comportamentos. Os professores deveriam ter formação neste domínio porque, como já vos disse, a posição de domínio que os professores têm sobre os alunos, fá-los ter certos comportamentos que nem sequer sabem ser incorrectos. Só poderiam ter consciência disso através de uma reflexão sobre as suas práticas, o que seria desejável que se fizesse em Acções de Formação, especificamente direccionadas para as questões de ética profissional.

Anexo J –Tema de Área de Projecto apresentado à professora e aos alunos do 7.º. G

Designação do projecto: “As múltiplas leituras do outro”

Justificação do projecto: Existem, na nossa escola, 22 nacionalidades diferentes. Nesta turma não existem tantas, mas há uma grande diversidade de alunos provenientes de vários continentes. (O alunos que o quisessem, podiam apresentar-se e dizer de onde vinham).

Objectivos:

1. Dar a conhecer e promover a cultura – literatura, história recente, características geográficas marcantes, culinária, música, manifestações artísticas, maneiras de vestir, tradições, artesanato – de todos os alunos estrangeiros a frequentar a nossa escola;
2. Promover a aceitação e a tolerância relativamente à diferença cultural;
3. Dar a conhecer os credos religiosos de toda a população escolar;
4. Promover a tolerância religiosa e racial;
5. Evidenciar a riqueza e a mais-valia que a diversidade cultural e religiosa significam;
6. Promover o gosto pela leitura expressiva/Ajudar o leitor a compreender melhor;
7. Ajudar a compreender as semelhanças entre diferentes culturas.
8. Salientar as diferenças e as semelhanças, no que diz respeito ao ser adolescente, em culturas diversas.

Como se vão atingir os objectivos/Metodologias:

- Pesquisar, na Biblioteca da Escola, a fim de fazer um levantamento das características de cada continente/país (fica ao vosso critério os aspectos que querem pesquisar).
- Elaborar um questionário, a fim de colher dados que nos permitam determinar os credos religiosos existentes na nossa escola.
- Dar a conhecer, mensalmente, um continente e os países de que os nossos alunos são originários.
- Contactar embaixadas, a fim de recolher material sobre o continente/país.
- Decorar a Biblioteca com material alusivo ao continente/país em promoção nesse mês.

- Contactar as famílias, no sentido de fornecerem material que se possa expor.
- Fazer leituras em voz alta de autores do continente/país em destaque num determinado mês.
- Elaborar pequenas biografias de pessoas que se tenham tornado conhecidas e que sejam originárias do continente/país em destaque.
- Elaborar um produto final criativo e com impacto na comunidade escolar.
- Promover um debate subordinado ao tema: “O que é ser estrangeiro em Portugal?”, convidando os encarregados de educação, elementos de apoio a estrangeiros e representantes de todas as religiões professadas pelos nossos alunos.

Como começar?

- Decidir o continente/países pelo qual vamos começar.
- Escolher os temas e pesquisá-los na Biblioteca.
- Assinalar, por enquanto, apenas a referência bibliográfica da imagem ou do texto que se quer utilizar.

Observação: A apresentação do projecto à turma foi feita a 31 de Setembro de 2007. Até 28 de Maio de 2008, os alunos levaram a cabo algumas das actividades que estavam programadas. Foi um processo muito difícil, uma vez que bastantes dos elementos que a constituíam eram muito problemáticos. Área de Projecto no Ensino Básico reveste-se de dificuldades várias que já não existem no 12.º ano.

Anexo K – Logótipo da Biblioteca feito por um aluno de Artes Visuais do 12.º F



Biblioteca

Escola Secundaria da Ramada

Anexo M – Matriz e questionário final aos professores

Objectivos específicos	Questões
<p>Identificar o(a) professor(a)</p> <p>Os professores e a experiência de leccionar Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar o gosto em ter leccionado esta área; ● Saber a sua opinião quanto às competências reveladas pelos alunos; ● Avaliar a experiência dos alunos ao terem frequentado AP no ensino básico e a forma como essa experiência se reflectiu na frequência de AP no 12.º Ano; ● Colher o seu parecer quanto à importância da metodologia de projecto, comparada com a metodologia tradicional; ● Saber se, na sua opinião, os alunos adquiriram competências importantes; ● Comparar as expectativas iniciais com a prática concreta; ● Saber se é uma experiência que gostaria de repetir. 	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p> <p>7.</p> <p>8.</p>
<p>Os professores e a avaliação da BE no presente ano lectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colher a opinião dos professores relativamente: <ul style="list-style-type: none"> → à frequência com que recorreu à BE; → à avaliação das ajudas prestadas; → à ajuda prestada pela BE considerada a mais importante; → aos aspectos em que a BE falhou. 	<p>9.</p> <p>10.</p> <p>11.</p> <p>12.</p>
<p>Os professores e a avaliação da coordenadora da BE no presente ano lectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colher a opinião dos professores relativamente: <ul style="list-style-type: none"> → às eventuais falhas da coordenadora da BE; → às prestações da coordenadora da BE que foram mais do seu agrado; → à avaliação qualitativa das ajudas prestadas pela coordenadora da BE. 	<p>13.</p> <p>14.</p> <p>15.</p>

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Findo o ano lectivo, o presente questionário destina-se a fazer um balanço da Área de Projecto e, também, a avaliar o desempenho da Coordenadora da Biblioteca. Após o seu preenchimento, por favor, introduza-o no envelope e coloque-o na gaveta da Biblioteca que existe na Sala de Trabalho. Os dados são confidenciais. A sua sinceridade será bastante apreciada, porque é através dela que poderemos melhorar os serviços prestados, e a prestar no futuro, pela Biblioteca Escolar.

1. Nome: _____

2. Gostou de leccionar a Área de Projecto ao longo do ano que agora finda:

Sim

Não

3. À medida que ia decorrendo o trabalho, sentia que os seus alunos possuíam as competências necessárias para frequentar Área de Projecto:

Sim

Não

4. Considera que a frequência da Área de Projecto, por parte dos seus alunos, no Ensino Básico foi um factor:

positivo, porque já tinham adquirido experiência em Trabalho de Projecto.

negativo, porque a forma como se trabalha em Área de Projecto no 12º. Ano é muito diferente da forma como se trabalha em Área de Projecto no Básico; revelaram vícios de que tive de se libertar.

não se reflectiu de forma positiva nem negativa.

5. Considera mais importante, em termos de aprendizagens relevantes, a forma como a turma trabalhou em Área de Projecto, ou a forma como se trabalhou nas outras disciplinas do 12º. Ano:

a) É mais importante a forma como se trabalha em Área de Projecto

b) É mais importante a forma como se trabalha nas outras disciplinas do 12º. Ano

6. Considera que os seus alunos adquiriram competências importantes, que podem vir a ser-lhes úteis futuramente:

Sim

Não

7. No primeiro questionário, manifestou quais eram as suas expectativas relativamente à leccionação da Área de Projecto. Essas expectativas:

confirmaram-se não se confirmaram foram ultrapassadas, de forma positiva

ficaram muito longe do que esperava outra opinião que queira deixar registada:

8. Gostaria de continuar a leccionar a Área de Projecto:

Sim

Não

9. Durante o ano lectivo que agora chega ao fim, recorreu à Biblioteca com os alunos da sua turma com que frequência:

Todos os dias

De uma a duas vezes por semana

De uma a duas vezes por mês

De uma a duas vezes em cada Período

Quase nunca

10. Relativamente às ajudas que a Biblioteca Escolar prestou aos alunos da turma, considera-las:

Insuficientes Suficientes Boas Muito Boas Excelentes

11. Registe a ajuda prestada pela Biblioteca que foi mais importante para si:

12. Registe o(s) aspecto(s) em que Biblioteca tenha falhado:

13. Registe as eventuais falha(s) ou aspecto(s) negativo(s) da parte da Coordenadora da Biblioteca (relembro-lhe que a sua sinceridade é fundamental para a melhoria do seu desempenho):

14. Registe a(s) intervenção(ões) ou ajuda(s) que mais lhe agradaram da parte da Coordenadora da Biblioteca:

15. No primeiro questionário, os professores manifestaram-se no sentido de a Biblioteca dever dar formação em Metodologias de Pesquisa de Informação (80%) e, também, ir dando ajuda à medida que as dificuldades iam surgindo (60%). A segunda opção foi a seguida pela Coordenadora. Na sua opinião:

a) As ajudas prestadas pela Coordenadora da Biblioteca foram, no geral:

Insuficientes Suficientes Boas Muito Boas Excelentes

b) Registe qualquer outra opinião que queira dar:

Obrigada pela sua colaboração!

A Coordenadora da Biblioteca

Anexo N – Matriz e questionário final aos alunos

Objectivos específicos	Questões
<p>Identificar o(a) aluno(a), a fim de poder questioná-lo(a) de novo</p> <p>Os alunos e a experiência de frequentar Área de Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar o gosto em ter frequentado esta área; ● Saber a sua opinião quanto ao facto de ter as competências necessárias para frequentar AP; ● Avaliar a experiência de ter frequentado AP no ensino básico e a forma como essa experiência se reflectiu na frequência de AP no 12.º Ano; ● Colher o seu parecer quanto à importância da metodologia de projecto, comparada com a metodologia tradicional; ● Saber se, na sua opinião, adquiriu competências importantes para o seu futuro; ● Comparar as expectativas iniciais com a prática concreta. 	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p> <p>7.</p>
<p>Os alunos e a avaliação da BE no presente ano lectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colher a opinião dos alunos relativamente: <ul style="list-style-type: none"> → à frequência com que recorreu à BE; → à avaliação das ajudas prestadas; → à ajuda prestada pela BE considerada a mais importante; → aos aspectos em que a BE falhou. 	<p>8.</p> <p>9.</p> <p>10.</p> <p>11.</p>
<p>Os alunos e a avaliação da coordenadora da BE no presente ano lectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Colher a opinião dos alunos relativamente: <ul style="list-style-type: none"> → às eventuais falhas da coordenadora da BE; → às prestações da coordenadora da BE que foram mais do seu agrado; → à avaliação qualitativa das ajudas prestadas pela coordenadora da BE. 	<p>12.</p> <p>13.</p> <p>14.</p>

Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO - ALUNOS

Findo o ano lectivo, o presente questionário destina-se a fazer um balanço da Área de Projecto e, também, a avaliar o desempenho da Coordenadora da Biblioteca Escolar, a Prof.ª Teresa Castanheira. Por favor, após o seu preenchimento, entrega-o à Coordenadora da Biblioteca, presente na sala de aula. Os dados são confidenciais. A tua sinceridade será bastante apreciada, porque é através dela que poderemos melhorar os serviços prestados, e a prestar no futuro, pela Biblioteca Escolar.

1. Nome: _____

2. Gostaste de frequentar a Área de Projecto ao longo do ano lectivo que agora finda:

Sim

Não

3. À medida que ia decorrendo o trabalho, sentias possuir as competências necessárias para frequentar Área de Projecto:

Sim

Não

4. A frequência da Área de Projecto no Ensino Básico foi um factor:

positivo, porque já tinha adquirido experiência em Trabalho de Projecto.

negativo, porque a forma como se trabalha em Área de Projecto no 12.º Ano é muito diferente da forma como se trabalha em Área de Projecto no Básico; tinha vícios de que tive de me libertar.

não se reflectiu de forma positiva nem negativa.

5. Consideras mais importante, em termos de aprendizagens relevantes, a forma como a turma trabalha em Área de Projecto, ou a forma como se trabalha nas outras disciplinas do 12.º Ano:

a) É mais importante a forma como se trabalha em Área de Projecto

b) É mais importante a forma como se trabalha nas outras disciplinas do 12.º Ano

6. Consideras que adquiriste competências importantes, que podem vir a ser-te úteis futuramente:

Sim

Não

7. No primeiro questionário, manifestaste quais eram as tuas expectativas relativamente à frequência da Área de Projecto. Essas expectativas:

confirmaram-se não se confirmaram foram ultrapassadas, de forma positiva

ficaram muito longe do que esperava outra opinião que queiras deixar registada:

8. Durante o ano lectivo que agora chega ao fim, recorreste à Biblioteca com que frequência:

Todos os dias De uma a duas vezes por semana

De uma a duas vezes por mês De uma a duas vezes em cada Período

Quase nunca

9. Relativamente às ajudas que a Biblioteca Escolar prestou aos alunos da turma, considera-las:

Insuficientes Suficientes Boas Muito Boas Excelentes

10. Regista a ajuda prestada pela Biblioteca que foi mais importante para ti:

11. Regista o(s) aspecto(s) em que Biblioteca tenha falhado:

12. Regista as eventuais falha(s) ou aspecto(s) negativo(s) da parte da Coordenadora da Biblioteca (relembro-te que a tua sinceridade é fundamental para a melhoria do meu desempenho):

13. Regista a(s) intervenção(ões) ou ajuda(s) que mais te agradaram da parte da Coordenadora da Biblioteca:

14. No primeiro questionário, a maioria dos alunos manifestou-se no sentido de a Biblioteca ir dando ajuda à medida que as dificuldades iam surgindo.

a) As ajudas prestadas pela Coordenadora da Biblioteca foram, no geral:

Insuficientes Suficientes Boas Muito Boas Excelentes

b) Regista qualquer outra opinião que queiras dar:

Obrigada pela tua colaboração!

A Coordenadora da Biblioteca

Anexo O

Classificações Finais em Área de Projecto do 12.º ano¹⁸

12.º A	12.º B	12.º C	12.º F	12.º G	12.º H
18	15	19	13	18	15
18	17	18	13	19	12
15	17	16	10	18	11
15	20	19	10	18	16
17	13	19	15	16	15
15	17	15	17	17	17
16	16	17	16	15	15
19	17	19	13	18	15
18	16	18	15	19	15
16	15	18	13	17	15
16	16	14	15	19	16
19	14	14	11	19	15
19	15	16	11	17	15
19	16	13	11	16	12
16	16	13	11	17	
19	18	14	18	19	
18	16	18	18	16	
19	20	19	18	12	
16	16	13		18	
18	20	14		17	
17	20	14		15	
19		19			
16		17			
15		18			

¹⁸ 12.º A – Curso de Ciências e Tecnologias

12.º B – Curso de Ciências e Tecnologias

12.º F – Curso de Artes Visuais

12.º G – Curso de Ciências Socioeconómicas

12.º H – Curso de Línguas e Literaturas

Nota: O 12.º D e o 12.º E são cursos tecnológicos (Electrotecnia/Electrónica e Desporto). Têm Projecto Tecnológico em vez de Área de Projecto, razão pela qual não as inserimos na tabela de classificações finais.

Médias das Classificações Finais (quadro comparativo)

		Turmas					
		12.º A	12.º B	12.º C	12.º F	12.º G	12.º H
Disciplinas	Português	12,6	12,2	13,3	11,9	11,8	12,6
	Ed. Física	16,2	14,9	14,6	14,4	14,9	14,1
	Matemática A	11,9	11,6	13,1		12,3	
	Física	13,0					
	Biologia	14,9	13,7	14,5			
	Psicologia B		15,4				
	Desenho A				14,8		
	Of. De Artes				14,3		
	Economia C					16,8	
	Francês						12,6
	Alemão						13,8
	Inglês						15,3
	A. Projecto	17,2	16,7	16,4	13,8	17,1	14,6

Anexo P

Plano anual de Actividades BE 2008/2009



Biblioteca

Escola Secundaria da Ramada

Introdução

A Biblioteca Escolar é parte integrante do processo educativo. São quatro as suas principais funções: informativa, educativa, cultural e recreativa. Os objectivos da Biblioteca Escolar são essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino-aprendizagem e da cultura, e correspondem aos serviços básicos que ela presta. É com estes objectivos em mente que traçámos as actividades desenvolvidas na Biblioteca.

No ano lectivo de 2007/2008 apostou-se principalmente no domínio (A.) do Apoio ao Desenvolvimento Curricular, no qual a Biblioteca foi avaliada através dos questionários propostos pela Rede de Bibliotecas Escolares.

Embora se tenha estado longe das percentagens desejáveis apontadas no documento da RBE, pareceu-nos que lançámos as bases para um possível trabalho colaborativo futuro, sobretudo nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente no que à Área de Projecto diz respeito. Quando as actividades propostas pela BE fazem sentido, para professores e alunos, e se afiguram como sendo uma potencial mais-valia, tanto uns como outros são receptivos e revelam muita abertura ao desempenho de papéis inovadores.

Não nos parece ser ainda possível inverter todos os aspectos negativos constatados, mas poder-se-á, com persistência e paciência, oferecer um leque cada vez mais alargado de actividades envolvendo professores e alunos, tornando-se a BE progressivamente um pólo simultâneo de trabalho e de gosto pela leitura.

Tendo em conta que, no ano lectivo passado, tivemos experiências muito gratificantes em termos de sensibilização à leitura (com resultados comprovados no ano lectivo que agora começa) e tendo ainda em conta que o Plano Nacional de Leitura inclui 3.º Ciclo, decidimos investir mais, no ano lectivo de 2008/2009, no domínio (B.) da Leitura e Literacia.

Como “ponto fraco” de partida, já verificado no ano lectivo passado, é de destacar o facto de dois dos elementos mais dinâmicos da equipa terem visto reduzidas as suas horas de trabalho na Biblioteca (no presente ano lectivo ainda mais do que no ano lectivo passado). O horário muito mais alargado da responsável não deveria implicar a redução do horário dos outros elementos. Dificilmente se poderá falar de “equipa” quando só se cumpre um bloco e meio semanal neste espaço. Ainda como ponto fraco há a realçar o facto de a Coordenadora de BE ter sido designada para as funções de avaliadora, obrigando a uma dispersão de tarefas.

A BE encontrar-se-á envolvida, no presente ano lectivo, em duas grandes actividades – o Projecto “Educação para a Saúde” e a Promoção da leitura, sem descurar, contudo, outras actividades, abaxamos discriminadas. No domínio (D.) da Gestão da BE, continua a ser um ponto fraco o facto de não haver um catálogo on-line. Este é, por isso, um domínio onde tencionamos investir.

Sendo o Plano de Actividades intrinsecamente um documento vivo, que se vai ajustando às necessidades dos nossos utentes, é natural, e até desejável, que sofra alterações ao longo do ano lectivo, pelo que as mesmas irão sendo introduzidas na coluna das observações e/ou actividades.

PLANO DE ACTIVIDADES

Projecto “Educação para a Saúde”

Equipa promotora do projecto:

Ana Paula Rocha

Hortênsia Azevedo

Teresa Castanheira

Departamento de Informática

Objectivos gerais:

1. Implementar actividades promotoras da saúde em contexto escolar, atribuindo-lhes uma amplitude estruturada.
2. Desenvolver competências a nível da literacia de informação nos alunos.

3. Estimular a sensibilidade para o tema por via da leitura.
4. Dotar os professores de mais competências para lidar com alunos que revelam problemas de aprendizagem.

Actividades prévias

1. Dotar a BE de materiais / documentos passíveis de utilização na planificação de actividades
2. Explorar previamente os materiais e hierarquizá-los em função dos níveis de ensino e do género.
3. Explorar cuidadosamente a sua potencial utilização.
4. Planificar actividades estruturadas em função dos materiais, com tempos próprios para cada fase.

Actividades com as turmas e respectivos professores

1. Leitura expressiva de livros/visionamento de filmes relacionados com a alimentação, os afectos/sexualidade e a violência nas escolas
2. Debates orientados sobre os assuntos abordados.
3. Lançamento de questões, a fim de:
 - estimular o sentido crítico sobre os temas em questão
 - estabelecer a diferença entre “opinião” e “facto objectivo”
 - desmistificar mitos sobre os temas em causa (o que é que cada um sabe sobre o quê?

O que pensamos saber está correcto? Onde ir buscar informação? A informação é digna de confiança?).

4. Pesquisas na Internet, na BE, sobre os temas em causa, seguindo um modelo de pesquisa da informação.
5. Listagens das questões mais frequentes sobre os temas abordados.
6. Inscrição de todos os alunos do 7.º ano na Plataforma Moodle – a levar a cabo pelos professores do Departamento de Informática.
7. Abrir um espaço na Plataforma Moodle a fim de debater assuntos relacionados com o projecto e ainda para que os alunos coloquem questões anonimamente, às quais os elementos da equipa darão resposta.

Calendarização

Ao longo de todo o ano lectivo, em função da tabela que se encontra mais abaixo.

Avaliação

A fazer pelos professores e alunos envolvidos em momentos oportunos, através do preenchimento de questionários elaborados para esse fim.

Plano Nacional de Leitura

Objectivos:

1. Estimular o prazer pela leitura, em diversos suportes.
2. Desenvolver competências a nível da literacia de informação nos alunos.

Actividades prévias

1. Dotar a BE de materiais passíveis de utilização na planificação das actividades
2. Explorar previamente os materiais, hierarquizá-los em função dos níveis de ensino e do género.
3. Explorar cuidadosamente a sua potencial utilização, lúdica e didáctica.

Actividades

Leitura expressiva de obras diversas, cobrindo todos os géneros literários e abarcando as línguas estrangeiras.

Ensaiai peças de teatro.

Implementar a actividade: “Página à procura de livro”.

Promover o “Natal Internacional na Escola” – construir uma árvore de Natal com mensagens em várias línguas, criadas pelas turmas do Básico, em parceria com as professoras de Inglês, Francês e Espanhol; colaborar com os alunos do Ensino Secundário no sentido de construir um power point, cujo conteúdo terá a ver com as tradições natalícias em países como França, Inglaterra, Espanha, Austrália, EUA – a projectar na parede da BE por altura do Natal

Generalizar o “Cantinho da Leitura”, havendo uma sessão por período. Actividade dirigida às turmas do Básico, a implementar em parceria com as professoras de línguas.

Levar a cabo a actividade “Dar leitores aos livros”.

Levar a cabo pesquisas na Internet, no espaço da Biblioteca, seguindo um modelo de pesquisa (orientação dos professores de informática).

Calendarização

Ao longo do ano lectivo em função da tabela que se encontra mais abaixo.

Avaliação

A fazer pelos professores e alunos envolvidos em momentos oportunos, através do preenchimento de questionários para esse fim elaborados.

Deslocação dos elementos da equipa às turmas do 7.º ano no âmbito do Projecto “Educação para a Saúde” e do “Plano Nacional de Leitura”

2.ª feira

Turma	Hora da deslocação	Professora(s) que se desloca(m)	Professora da turma	Disciplina
7.º E	13h	Teresa Ana P. Rocha (Alternar com a 5.ª feira)	Inês Campos (Mat.)	Matemática (Das 11h45m às 13h15m) C.2.6.

3.ª feira

Turma	Hora da deslocação	Professora(s) que se desloca(m)	Professora da turma	Disciplina
7.º C	16h30m	Teresa	Lisete Fortunato (Hist.)	História (Das 15h15m às 16.45m) B.1.3.

4.ª feira

Turma	Hora da deslocação	Professora(s) que se desloca(m)	Professora da turma	Disciplina
7.º H	18h15m	Teresa	Conceição Vilela (F.Q.)	Área de Projecto (Das 17h às 18h30m) A.2.4.
7.º D	18h15m	Hortênsia	Irene Ramalho (Ed. Vis.)	Ed. Visual (Das 17h às 18h30m) O.A. 3

5.ª feira

Turma	Hora da deslocação	Professora(s) que se desloca(m)	Professora da turma	Disciplina
7.º A	13h	Teresa	Amélia Pereira (Geog.)	História (Das 12h30m às 13h15m) B.1.1.
7.º I	16h30m	Hortênsia	Ana Sofia Pires (Hist.)	História (Das 15h15m às 16h45m) B.1.2.
7.º E	16h30m	Teresa	Lisete Fortunato (Hist.)	História (Das 15h15m às 16h45m) C.2.1.
7.º G	14h45m	Teresa e Clara	Conceição Vilela (F.Q.)	Área de Projecto (Das 13h30m às 15h) B.1.3.

6.ª feira

Turma	Hora da deslocação	Professora que se desloca	Professora da turma	Disciplina
7.º B	13h	Hortênsia	Manuela Cipriano (C.N.)	Formação cívica (Das 12h30m às 13h15m) B.1.2.
7.º F	14h45m	Teresa e Clara	Conceição Vilela (F.Q.)	Formação cívica (14h15m às 15h) B.2.3.

Outras actividades

DATA	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS	INTERVENIENTES	OBSERVAÇÕES
22 de Outubro	Os alunos são convidados a expressar livremente os sentimentos que a BE lhes desperta, havendo, no espaço da BE, duas mesas preparadas para o efeito	Dar a palavra aos alunos. Ter uma percepção dos sentimentos que a BE desperta junto dos alunos.	Equipa da Biblioteca e alunos	

Ao longo do primeiro período	Estruturar as actividades relacionadas com o Projecto “Educação para a Saúde” e o Plano Nacional de Leitura	Os objectivos encontram-se enunciados mais acima.	Ana Paula Rocha Hortênsia Azevedo Teresa Castanheira	
------------------------------	---	---	--	--

DATA	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS	INTERVENIENTES	OBSERVAÇÕES
5 de Novembro	Acção de Formação sobre “Problemas de Aprendizagem”	Sensibilizar os profs para os problemas de aprendizagem e a forma de lidar com dislexia, disortografia, etc. Apresentar a bibliografia existente na BE relacionada com a temática.	Dr.ª Ana Mafalda - Psicóloga do Centro Comunitário de Apoio Psicológico e Pedagógico (REDES)	
18 e 28 de Novembro	A dislexia – discussão de casos concretos	Dar continuidade à acção de formação sobre “Problemas de Aprendizagem”. Dar oportunidade aos professores que acompanham alunos disléxicos de expor os casos concretos e serem aconselhados na sua prática.	Equipa da Biblioteca e professores envolvidos	
20 de Novembro	Visita de estudo à Biblioteca D. Dinis	Participar num projecto de formação de utilizadores para pesquisa e recuperação de informação no catálogo	Profª Ana Paula Rocha e 11ºG	

		<p>bibliográfico on-line e nas estantes, o qual tem como destinatários os alunos do ensino secundário, do concelho de Odivelas</p>		
18 de Dezembro	Concerto Pedagógico da Banda do Exército	<p>Estimular a diversidade de conhecimentos e gosto cultural dos alunos, nomeadamente para a música.</p>	<p>Ana Paula Rocha Teresa Castanheira Elementos da banda e público</p>	
Semana antecedente ao 25 de Abril	Comemorar o 25 de Abril, através de trabalhos escritos e ilustrados por alunos do 8.º B, que serão expostos no espaço da BE.	<p>Não deixar cair no esquecimento a importância da data em questão. Fazer realçar a sua importância a diversos níveis.</p>	<p>Ana Paula Rocha Teresa Castanheira e alunos do 8.º B</p>	
Num dia ainda a escolher próximo do 25 de Abril	Convite ao poeta José Fanha	<p>Ouvir relatos do 25 de Abril por parte de uma pessoa que viveu os acontecimentos por dentro e que os cantou (comparação entre o que era Portugal antes do 25 de Abril e depois).</p>	<p>Ana Paula Rocha Teresa Castanheira e turmas envolvidas</p>	
Ao longo do ano	Construir uma	Facilitar as pesquisas dos	Ana Paula Rocha	

	base de dados com sites de consulta útil para os alunos em actividades de pesquisa na BE	alunos no espaço da BE, fazendo-os aceder a sites de qualidade		
Ao longo do ano	Actualizar o site da BE	Dar conhecimento das actividades que a BE vai promovendo ao longo do ano. Fornecer conselhos de leitura de livros e filmes.	Ana Paula Rocha	
Primeiro período	Contactar a Escola Secundária Pedro Alexandrino, no sentido de encarar a eventual viabilidade de nos juntarmos ao projecto Ser ON-LINE.	Associarmo-nos a um projecto de qualidade no que diz respeito ao apoio e ajuda aos alunos nas suas actividades de aprendizagem	Ana Paula Rocha Teresa Castanheira	
Ao longo do ano	Dar continuidade ao projecto relacionado com o multiculturalismo, iniciado no ano lectivo passado com o 7.º G	Ir ao encontro expresso pelos alunos do agora 8.º G no sentido de continuar com o projecto	Teresa Castanheira Ana Caramelo	
Ao longo do ano	Receber formação para trabalhar com o PORBASE5	Rentabilizar e utilizar um recurso que adquirimos e com o qual não sabemos trabalhar	Teresa Castanheira	
Na última semana de	“Uma jornada	Concluir as actividades	Equipa da Biblioteca Hortênsia Azevedo e	

aulas	saudável” – visita de estudo a Montachique. Picnic com comida saudável e actividades físicas variadas.	relacionadas com o projecto Educação para a Saúde.	todos aqueles que se quiserem associar a esta actividade.	
-------	--	--	---	--

Anexo Q – Certificado de Formação – Plataforma Moodle

