



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A biblioteca escolar como comunidade colaborativa: um contributo para o desenvolvimento profissional docente

Carla Manuela Henriques Roque Nunes

Orientadora

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Avaliação Escolar, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março 2016

Agradecimentos

Desenvolver este estudo só foi possível graças ao carinho e apoio que tive ao longo desta jornada.

Às participantes que comigo compartilharam experiências, saberes e muitos porquês, agradeço o seu valioso contributo para a minha formação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Maria Manuela Abrantes, minha querida orientadora, pelo estímulo permanente, pela incontestável sabedoria, pela inabalável confiança e pela infinita paciência, fundamentais no desenvolvimento desta investigação.

À minha família pelo inestimável apoio e por nunca ter deixado de acreditar.

Resumo

Este trabalho de investigação desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2013.2014, num agrupamento de escolas e contou com a colaboração de três professoras. A investigação focou a abordagem às conceções que as participantes no estudo detêm sobre trabalho colaborativo, biblioteca escolar e desenvolvimento profissional.

Este propósito levou-nos a apostar num projeto de formação, sustentado pela investigação-ação, assente na reflexão sobre a prática, como estratégia de formação das participantes neste estudo, procurando ultrapassar a tradicional dicotomia entre teoria e prática, com base em quadros teóricos de referência nas áreas da Biblioteca Escolar, Trabalho Colaborativo, Formação e Desenvolvimento Profissional. Colocámos assim as seguintes questões investigativas:

1. Quais as conceções que as participantes no estudo detêm sobre trabalho colaborativo?
2. Que conceções possuem as participantes no estudo sobre o papel da biblioteca escolar enquanto comunidade colaborativa?
3. De que modo o trabalho colaborativo, os processos formativos e a prática reflexiva influenciam o desenvolvimento profissional das participantes neste estudo?

A metodologia de investigação foi essencialmente qualitativa, combinando investigação-ação e estudo de caso, recolhendo dados das professoras e dos alunos, respetivamente, registados em áudio durante o programa de formação e também em notas de campo, memorandos e em questionários aplicados às participantes e aos alunos envolvidos no nosso estudo, após as sessões de formação.

Foi possível registar o entusiasmo das professoras no processo de investigação-ação-formação, verificando-se no final desta investigação, alguma coerência global entre as conceções definidas pelas participantes e as respetivas práticas. Percecionamos que a investigação-ação-formação, desenvolvida em contexto colaborativo na biblioteca escolar, determinou mudanças nas práticas das professoras participantes e conduziu à construção de um percurso e de um referente teórico que permitiram uma atitude investigativa e reflexiva condutora de mudanças pedagógicas e de crescimento pessoal e profissional, o que sublinha o contributo da presente investigação-ação-formação no desenvolvimento profissional das participantes.

Palavras-chave:

Biblioteca escolar, trabalho colaborativo, formação de professores, desenvolvimento profissional.

Abstract

This research work has been developed throughout the school year 2013.2014, in a school cluster and with the collaboration of three teachers. The research focused on the approach to the conceptions that the participants in the study hold on collaborative work, school library and professional development.

This purpose has led us to invest in a teacher training project, supported by action- research, based on reflection over practice as a strategy for the training of participants in this study, trying to overcome the traditional dichotomy between theory and practice, based on theoretical reference frameworks in the areas of School Library, Collaborative Work, Teacher Training and Professional Development. We have placed the following research questions:

1. What are the conceptions that the participants in the study have about collaborative work?
2. What conceptions have the participants in the study on the role of the school library as a collaborative community?
3. In what way do collaborative work, formative processes and a reflective practice influence the professional development of the participants in this study?

The research methodology was essentially qualitative, combining action research and case study, collecting data from teachers and students, respectively, recorded in audio during the teacher training program and also in field notes, memos and questionnaires to participants and students involved in our study after the teacher training sessions.

It was possible to register the enthusiasm of teachers in the action-research-teacher training process, checking at the end of this investigation, some overall coherence between the conceptions defined by the participants and their respective practices. We have perceived that the research-action-teacher training, developed in a collaborative environment in the school library, has determined changes in the practices of the participant teachers and led to the construction of a route and a theoretical reference that allowed an investigative and reflective attitude conducive of pedagogical changes, personal and professional growth, underlining the contribution of this action- research-teacher training in the participants professional development.

Keywords:

School library, collaborative work, teacher training, professional development.

Índice

Capítulo I: Enquadramento Temático	1
1. Contextualização do estudo na atualidade.....	1
2. Motivações/ preocupações	1
3. Enquadramento do estudo.....	3
4. Objetivos e questões do estudo	3
5. Organização do estudo.....	4
Capítulo II: Enquadramento Teórico	5
1. O desenvolvimento profissional docente	5
2. Reflexão, colaboração e práticas docentes.....	9
2.1 Trabalho colaborativo e biblioteca escolar.....	13
3. A biblioteca escolar e a formação de professores.....	18
Capítulo III: Estudo Empírico	25
1. Metodologia da investigação	25
1.1. Introdução	25
1.2. Natureza da investigação	25
1.3. Metodologia de investigação selecionada	26
1.3.1 A Investigação-Ação (I-A)	27
2. Campo de análise	29
2.1 Participantes no estudo	29
2.2 Breve caracterização do contexto do estudo	30
2.3 Papel do investigador.....	31
3. Procedimentos metodológicos	31
3.1. Técnicas de recolha de dados	32
3.1.1. O inquérito por questionário	32
3.1.2 As notas de campo.....	33
3.1.3 Os memorandos.....	34
3.1.4 A gravação áudio e transcrições das sessões de formação.....	34
3.2 Processos de tratamento de dados	34
3.2.1. Análise estatística.....	35
3.2.2. Análise de conteúdo	36

Capítulo IV: Projeto de formação..... 40

1. Ponto introdutório	40
1.1. Dados preexistentes	41
1.1.1 As grelhas de requisição de títulos	41
1.1.1.1 Análise das grelhas.....	42
1.1.2. Questionários aplicados aos alunos	43
1.1.2.1 Análise dos questionários	43
2. Objetivos da formação	51
2.1. Gerais.....	51
2.2. Específicos	52
3. Finalidades da formação.....	53
4. Etapas do Projeto de Formação.....	54
5. Ciclos de investigação-ação-formação (I-A-F).....	54
6. Sessões de formação	55
7. Planos das sessões de formação	56
7.1. Sessão preparatória: Apresentação e proposta de trabalho	56
7.2. 1ª sessão: Projeto de Formação: “A biblioteca escolar como comunidade colaborativa: formação e desenvolvimento profissional”	58
7.3. 2ª sessão: A biblioteca escolar e o trabalho colaborativo	61
7.4. 3ª sessão: Avaliação do Projeto de Formação	63
8. Avaliação da formação	66

Capítulo V: Análise e interpretação de dados..... 70

1. Análise de conteúdo das sessões de formação, notas de campo e memorandos	70
1.1. Tema 1: desenvolvimento profissional	71
1.1.1. Categoria C1T1: trabalho colaborativo	71
1.1.2. Categoria C2T1: reflexão	80
1.1.3. Categoria C3T1: formação	82
1.1.4. Categoria C4T1: avaliação	85
1.2. Tema 2: biblioteca escolar.....	91
1.2.1 Categoria C1T2: estrutura de apoio	91
1.2.2. Categoria C2T2: comunidade colaborativa.....	92
2. Análise estatística dos questionários aplicados aos alunos.....	94

3.	Análise de conteúdo dos dados do questionário aplicado às participantes no estudo	.101
4	Triangulação de dados	107
Capítulo VI: Conclusões, limitações e recomendações.....		112
1.	Conclusões	112
2.	Limitações e constrangimentos	116
3.	Recomendações para trabalho(s) futuro(s)	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		118
ANEXOS.....		124

Figuras

Figura 1 - Taxonomia de Loertscher, 2000 (retirado de Montiel-Overall, 2005)	15
Figura 2 – Espiral de ciclos de Investigação-Ação (Carr & Kemmis, 1988).....	28
Figura 3 – Ciclo de Ação-Reflexão (Mcniff & Whitehead, 2006)	28
Figura 4 – Etapas para a implementação do Projeto de Formação.....	54
Figura 5 – Ciclos da Investigação-Ação-Formação	55
Figura 6 – Esquema das sessões de formação	56
Figura 7 – Análise SWOT do Projeto de Formação.....	67
Figura 8 – Triângulo da Formação.....	83

Gráficos

Gráfico 1 – Requisição domiciliar de alunos do 3º ciclo no ano 2012.2013	42
Gráfico 2 – Distribuição da amostra de alunos do 3º ciclo.....	44
Gráfico 3 – Frequência da BE por alunos do 3º ciclo.....	44
Gráfico 4a) – Situação de utilização da BE em atividades de leitura I.....	45
Gráfico 4b) – Situação de utilização da BE em atividades de leitura II	46
Gráfico 4c) – Situação de utilização da BE em atividades de leitura III	47
Gráfico 5 – Requisições de livros por alunos do 3º ciclo	47
Gráfico 5a) – Requisições de livros por alunos do 3º ciclo	48
Gráfico 6 – Incentivo à leitura pelos professores.....	49
Gráfico 7 – Participação em atividades de leitura por alunos do 3º ciclo	49
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos do 9º3 por género	94
Gráfico 9 – Frequência da BE pelos alunos do 9º3.....	95
Gráfico 10 – Situação de utilização da BE.....	96
Gráfico 11 – Periodicidade na requisição de títulos	96
Gráfico 12 – Apoio da PB na requisição de títulos	97
Gráfico 13 – Adequação dos recursos às necessidades dos alunos	98
Gráfico 14 – Práticas atuais dos alunos	99
Gráfico 15 – Contribuição da BE para os resultados escolares	100

Quadros

Quadro 1 - Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação, segundo Bell (1991, citado em García, 1999:178).....	7
Quadro 2 - Dados pessoais e profissionais das participantes do estudo.....	30
Quadro 3 – Categorias de análise de conteúdo definidas para o estudo	71
Quadro 4 - Conceções de trabalho colaborativo das participantes	72
Quadro 5 - Fatores potenciadores de trabalho colaborativo por participante.....	76
Quadro 6 - Fatores inibidores de trabalho colaborativo por participante.....	77
Quadro 7 – Impactos no desenvolvimento profissional das participantes.....	86
Quadro 8 - Efeitos da investigação-ação-formação.....	88

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AASL - American Association of School Librarians

AE – Agrupamento de Escolas

ATLC - Association for Teacher-Librarianship in Canada

BE – Biblioteca Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

DP – Desenvolvimento Profissional

EB – Escola Básica

I-A – Investigação-ação

I-A-F – Investigação-ação-formação

IASL - International Association of School Librarians

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

Jl – Jardim-de-Infância

MABE – Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PB – Professor(a) Bibliotecário(a)

PF – Projeto de Formação

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SWOT – *Strengths* (Pontos Fortes), *Weaknesses* (Pontos Fracos), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças)

UNESCO - United Nations Education Science and Culture Organization

Capítulo I: Enquadramento Temático

“As culturas profissionais dos professores representam agregados de conhecimentos e de conceções e, igualmente, integram comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas”

(Lima, 2002:51)

1. Contextualização do estudo na atualidade

No contexto profissional atual é fundamental que se abandone o individualismo e se valorize a partilha, o confronto de ideias e a reflexão conjunta. A colaboração é cada vez mais importante no sucesso das aprendizagens. É, por isso, fulcral que se implemente nas escolas portuguesas uma cultura colaborativa, de forma continuada e concertada, assente no reconhecimento das vantagens de uma prática reflexiva. O presente estudo enquadra-se no âmbito formativo e colaborativo, perspetivando em particular o papel que a biblioteca escolar (BE) enquanto comunidade colaborativa, pode ter na reflexão e análise de conceções e práticas de trabalho articulado e formativo, assente num modelo reflexivo, entre professores e professor bibliotecário (PB), com vista ao seu desenvolvimento profissional (DP), no âmbito específico de um projeto de investigação-ação-formação (I-A-F).

Já há algum tempo que a formação do professor crítico e reflexivo, do profissional comprometido, tem sido colocada no campo educacional. De modo geral, as contribuições de alguns autores têm sido tomadas como referência para a discussão, como Schön (2000) e a sua análise sobre o *reflective practitioner*, ou seja, do professor comprometido com a sua prática, com uma permanente reflexão sobre essa mesma prática, isto é, uma reflexão do próprio professor sobre aquelas estratégias e saberes que ele mobiliza na sua prática docente. Também Zeichner (1993) tem dado importantes contributos a essa discussão com os seus estudos acerca da investigação-ação (I-A) como uma importante experiência de formação do docente envolvido e comprometido.

Urge abandonar práticas tradicionais em favor de mudanças. Nos professores, enquanto principais agentes de mudança nas escolas, torna-se primordial estimular novas práticas de trabalho, novas atitudes de formação e supervisão reflexiva, de avaliação e o seu impacto, favorecendo o desenvolvimento de profissionais com competências pedagógicas, tecnológicas e culturais de excelência.

2. Motivações/ preocupações

A dinamização das bibliotecas escolares tornou-se uma inevitável preocupação por parte dos professores bibliotecários que começaram a orientar a sua atividade no sentido não só de formar leitores e motivar os alunos à utilização deste espaço educativo, mas também de formar, de promover e inculcar novas formas de aprender, partilhar experiências, procurando estender a sua ação. Enquanto estrutura

pedagógica no seio da organização escola, a BE procura inovar para aprender, granjeando, em colaboração com os docentes, novos caminhos para uma efetiva integração da biblioteca nas atividades curriculares, numa perspetiva de apoio aos *currícula* e de complemento no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre as práticas permitirá aos professores não apenas a compreensão da processualidade da produção de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas, mas refletir criticamente sobre a sua experiência atribuindo-lhe novos significados. Parece-nos que diante da crise de identidade que vive o professor, a valorização da I-A na sua formação e prática profissionais expressa uma necessidade e uma intenção: definir o seu lugar, marcar a sua diferença, sendo esta crucial no processo de construção das posições de identidade (Woodward, 2005), posições porque a construção da identidade se dá na relação com o outro, a partir de campos de representações e experiências. Nesse sentido, conhecer os processos envolvidos nos projetos de I-A, a partir da análise das práticas e das representações que a constituem, num projeto formativo colaborativo, permitirá revelar as contradições e congruências, as continuidades e descontinuidades que marcam o processo da profissionalidade, em especial, o quanto a conceção do professor como investigador e a valorização da supervisão reflexiva e do trabalho colaborativo na formação contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Mas como é que, verdadeiramente se pode transformar o espaço da biblioteca escolar em comunidade colaborativa? Pensamos ser essencialmente através de práticas articuladas de formação e trabalho. Porém, como se pode processar (ou processa) a articulação entre o projeto da biblioteca escolar e os projetos da sala de aula? Qual é o papel da biblioteca escolar no geral e do professor bibliotecário em particular na criação de comunidades reflexivas? Emerge a necessidade de reconhecer e atribuir à biblioteca escolar um lugar central, congregador, formativo, enquanto estrutura pedagógica e espaço único de aprendizagens, enquanto comunidade colaborativa, promotora de novas práticas e de mudanças e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

Acreditamos que este estudo poderá, considerados os diferentes elementos com que se pretende trabalhar, contribuir para o reconhecimento da BE enquanto comunidade colaborativa de aprendizagem no seio da escola, assim como para a compreensão de alguns processos formativos de construção do campo intelectual onde os professores se inserem e procuram construir a sua identidade.

3. Enquadramento do estudo

É nosso propósito, com este estudo, contribuir para a produção de conhecimento na área de interesse profissional. O estudo que nos propusemos realizar, centra-se na biblioteca escolar e em particular, na caracterização do significado que os professores atribuem às experiências que a biblioteca escolar realiza, em contexto colaborativo, enquanto espaço formativo, numa perspetiva pedagógica complementar de apoio aos *currícula*. Mais concretamente pretendemos saber qual a importância da biblioteca escolar no geral e da professora bibliotecária em particular na promoção e desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo, bem como a utilização desses mesmos processos colaborativos e reflexivos na prática docente e o seu impacto no desenvolvimento profissional das participantes deste estudo.

4. Objetivos e questões do estudo

Refletindo sobre o impacto da biblioteca escolar enquanto comunidade de desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e espaço formativo entre os professores e o professor bibliotecário e o papel que cabe ao professor bibliotecário no desenvolvimento dessas relações colaborativas reflexivas, sabendo que nem sempre as práticas dos professores são reveladoras das conceções que as alimentam, tentámos perceber, ainda, que conceções possuem os professores sobre o papel da BE enquanto espaço formativo, o seu papel enquanto comunidade de trabalho colaborativo e suas implicações no desenvolvimento profissional docente.

Assim, definimos os seguintes objetivos para este estudo:

- Analisar o impacto que o desenvolvimento de práticas reflexivas e trabalho colaborativo pode ter no desenvolvimento profissional das docentes.
- Identificar algumas práticas das professoras participantes no âmbito de uma formação reflexiva e colaborativa;
- Reconhecer conceções sobre o papel da biblioteca escolar nas práticas docentes.

Para a formulação das questões de partida para o trabalho de pesquisa, e consequente operacionalização do quadro concetual, foram ponderados os seguintes aspetos:

- O percurso profissional pessoal tanto no ensino como na biblioteca escolar;
- A experiência pessoal na área da formação contínua de docentes;
- As convicções pessoais na importância da biblioteca escolar e centro de recursos no processo de ensino-aprendizagem e do trabalho colaborativo como promotor de processos reflexivos, conducentes ao desenvolvimento profissional e à melhoria das práticas pedagógicas;

- A revisão da literatura realizada na definição de um quadro conceitual de referência.

Mobilizando um processo que encerra a coordenação de conhecimentos, a experiência, a intuição e alguns processos analíticos, chegámos à formulação das seguintes questões investigativas que, no seu conjunto, orientaram o desenvolvimento do estudo:

1. Quais as concepções que as participantes no estudo detêm sobre trabalho colaborativo?
2. Que concepções possuem as participantes no estudo sobre o papel da biblioteca escolar enquanto comunidade colaborativa?
3. De que modo o trabalho colaborativo, os processos formativos e a prática reflexiva influenciam o desenvolvimento profissional das participantes neste estudo?

5. Organização do estudo

O estudo a seguir apresentado encontra-se organizado em seis capítulos. O capítulo I é dedicado ao enquadramento temático: contextualização, enquadramento, objetivos e questões do estudo e sua organização. O capítulo II apresenta uma fundamentação teórica centrada numa revisão de literatura sobre os temas do desenvolvimento profissional, sobre o conceito de reflexão, as práticas pedagógicas e reflexivas, a formação profissional e o trabalho articulado em comunidades colaborativas com enfoque na biblioteca escolar. No capítulo III é apresentado o estudo empírico: metodologia de investigação e procedimentos metodológicos, métodos e técnicas de recolha de dados. O capítulo IV é dedicado ao Projeto de Formação (PF) implementado nesta investigação. No V capítulo é feita a análise e interpretação dos dados recolhidos. As conclusões e recomendações serão apresentadas no VI e último capítulo, assim como registadas algumas limitações e constrangimentos relativos à nossa investigação e recomendações para trabalhos futuros.

Capítulo II: Enquadramento Teórico

“Examples demonstrate how successful examples of librarian-teacher collaboration can become “contagious”, creating a demand for other such experiences throughout the school.”

(Small, 2001:2)

1. O desenvolvimento profissional docente

Entendemos o desenvolvimento profissional (DP) enquanto processo individual e/ou coletivo realizado na escola e que permitirá o desenvolvimento dos saberes e das competências profissionais dos docentes, com recurso a diferentes experiências formais e informais (Herdeiro, 2010).

É de salientar que este tipo de desenvolvimento é diretamente influenciado pela vida pessoal e profissional do indivíduo, assim como pelas políticas e contextos escolares inerentes ao desenvolvimento da atividade profissional de cada um (Day, 2001). O DP dos professores pode ocorrer em contextos sujeitos a fatores que estão diretamente relacionados com as características da profissão e o ambiente de trabalho na organização. Para alguns autores, o desenvolvimento dos professores envolvidos pode passar também pelas tarefas e atividades a realizar, em conjunto com a motivação pessoal e fatores de natureza social e institucional, mas também por fatores que influenciam as relações interpessoais e as transições ecológicas (Roldão & Alarcão, 2010) que pontuam este desenvolvimento.

Segundo Hargreaves e Fullan (1992) da conceptualização de desenvolvimento profissional emergem perspetivas diversas, que resultam de entendimentos diferenciados, em torno da ideia de prover oportunidades de aprender e de ensinar. O conceito de desenvolvimento profissional, de acordo com os autores, aponta para três direções que, não se configurando como contraditórias, orientam as análises através de dinâmicas diferenciadas. Uma dessas abordagens enfoca o desenvolvimento psicológico dos professores, enquanto processo de desenvolvimento individual que implica um trabalho do indivíduo sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas ações. Esta visão valoriza a pessoa do professor, aceitando que em ação os professores utilizam o pensamento e a emoção para responder de forma integrada às circunstâncias complexas que vivenciam. Outra perspetiva realça o DP do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar. Uma terceira abordagem define o DP na relação com o contexto, apresentando-o como um processo vivencial a partir da intervenção educativa ou da investigação-ação, valorizando, portanto, a ecologia do desenvolvimento do professor. Nas diferentes vertentes percebem-se importantes contributos para a compreensão do conceito.

Neste estudo, arrogamos a perspetiva holística de desenvolvimento profissional apontada por Oliveira-Formosinho (2009:226), assumido como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de

professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” O desenvolvimento profissional é fundamental na garantia e aperfeiçoamento da qualidade do desempenho dos professores e a sua complexidade requer uma abordagem plural, dado que o DP é um processo vivencial e contextual que entrecruza as perspetivas psicológicas, as perspetivas curriculares com as perspetivas organizacionais e sociológicas. Neste sentido, reconhecemos o saber dos professores e a importância de o desconstruir para melhorar a compreensão da sua prática. Assumimos, neste sentido, que o professor é um adulto em aprendizagem e que aquilo que ele aprende, muda e se desenvolve ao longo do tempo. Day (2001:20-21) adota um conceito de DP que engloba a aprendizagem pessoal, as oportunidades de desenvolvimento profissional, ainda que sejam informais, e as oportunidades formais traduzidas em atividades de treino e de formação contínua:

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas, e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

García (1999), a propósito do desenvolvimento profissional através do treino, destaca os cursos de formação. Estes apresentam características bem definidas: a presença de um professor (perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidáctico ou organizacional) que determina o conteúdo e o plano de atividades do curso; as sessões obedecem a objetivos claros ou a resultados de aprendizagem (normalmente, envolvem a aquisição de conhecimentos e competências). Bell (1991, citado em García, 1999:178) apresenta algumas vantagens e inconvenientes em relação ao modelo baseado em cursos de formação que apresentamos seguidamente em quadro:

Modelo baseado em cursos		
Vantagens	Inconvenientes	Pressupostos
<ul style="list-style-type: none"> • Pode aumentar os conhecimentos. • Pode melhorar as competências. • Os professores podem escolher de entre o que lhes é oferecido. • Proporciona uma oportunidade para refletir sobre a prática profissional. • Podem ser a tempo inteiro. • Podem permitir posteriores qualificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ser demasiado teóricos. • As opções são determinadas pelos organizadores. • Pode não refletir as necessidades de escola. • Pode não ter aplicações práticas na classe. • Ignora o saber-fazer do professor. • Pode ter um custo elevado. • Pode exigir um compromisso a longo prazo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um professor pode influenciar a escola no global ou um grupo. • O professor pode transferir a teoria para a prática. • Pode ser abordada uma ampla variedade de necessidades no mesmo curso.

Quadro 1 - Vantagens, inconvenientes e pressupostos dos cursos de formação, segundo Bell (1991, citado em García, 1999:178)

Entendemos que considerando as suas vantagens e inconvenientes, os cursos de formação devem ser entendidos como um ponto de partida no desenvolvimento profissional, aceitando este a articulação com outras modalidades de formação.

No mesmo sentido, Simões (2000:18) operacionaliza a conceção de DP reportando-se a dois aspetos: “o primeiro é o *input* de novas ideias teóricas e de novas sugestões de ensino; o segundo é testar, avaliar e praticar essas novas ideias e sugestões, durante um certo período de tempo, em situações de colaboração, em que os professores possam receber apoio, feedback e reflectir criticamente. Assim, apoio, feedback e reflexão são factores que ajudam o desenvolvimento.”

Para Zabalza (1987), uma das formas de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores passa pela investigação: “uma das condições consiste em desenvolver a capacidade de auto-análise e de auto-reflexão, porque na acção profissional coexistem a acção e o discurso sobre a acção. Sabe-se que os professores podem conseguir ser melhores profissionais reflectindo sobre o que fazem” (Zabalza, 1987:184-185).

Partilhamos a ideia de Elliot (1991:186-187) quando refere que “a investigação-acção contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e colectiva).” Isso permite-nos pensar que existe uma relação intrínseca entre I-A e outros elementos como o desenvolvimento do professor, desenvolvimento e avaliação do currículo e o desenvolvimento da escola

Numa escola entendida como organização que aprende, conceito desenvolvido por Senge (1991), equivalente ao conceito de escola reflexiva de Schön (1987), amplamente desenvolvido por Alarcão (2001, 2002), o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar juntos: as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem (Senge, 1991).

Segundo o mesmo autor, as organizações são grandes equipas de indivíduos que aprendem, que aprimoram constantemente a sua capacidade de criar, inovar e (re)inventar, desenvolvendo novas habilidades e capacidades que levam a novas perceções e sensibilidades que, por sua vez, revolucionam crenças, opiniões, atitudes e práticas. Dessa forma, o futuro dessas organizações *aprendentes*, será aquele em que consigamos envolver as pessoas, em fazer com que elas se comprometam e queiram aprender. Com esse intuito, Senge (1991) defende que é necessário que se derrubem as barreiras que nos impedem de aprender, pois o que distinguirá as organizações que aprendem daquelas que pararam no tempo é o domínio de determinadas disciplinas básicas: “o domínio pessoal, os modelos mentais, a visão compartilhada, a aprendizagem em equipa e a quinta disciplina, o pensamento sistémico, sendo fundamental o seu funcionamento em conjunto, reconhecendo a perspetiva integradora que ocupa o raciocínio sistémico reforçando cada uma das outras disciplinas e mostrando que o todo pode ser maior que a soma das partes” (Senge, 1991:21).

É através das interações que se estabelecem nestes contextos aliados à investigação e reflexão sobre as práticas, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente (Alarcão, 2013). Também segundo García (1999), deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si próprios e aos outros, uma construção do *eu* profissional que evolui ao longo das suas carreiras.

Deste modo, pensar num processo de melhoria da escola implica envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas respeitantes ao desenvolvimento curricular, mas também em tomadas de decisão coletivas, que têm em vista a compreensão e a resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades daqueles alunos. Na ótica de Alarcão, o professor deve tornar-se investigador das suas práticas, pois só assim será capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, de as compreender e ajustar sempre que necessário. A autora sustenta que “formar para ser Professor-Investigador implica desenvolver competências para investigar na sobre e para a acção educativa e partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001:26).

A partilha de experiências, estimula os professores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão que lhes permitirá desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para em conjunto, enquanto comunidade aprendente, resolverem de forma criativa os seus problemas. Estes contextos onde se promovem momentos de partilha, de experiências da prática e da reflexão, a partir das quais é possível aprender e construir saberes colaborativamente, designam-se, segundo Shulman (1997, citado em Alarcão & Tavares, 2003:148), por comunidades de aprendizagem e caracterizam-se, segundo este autor, pela “abordagem de conteúdos geradores de novos saberes; aprendizagem ativa; pensamento e práticas reflexivas; colaboração; paixão; e sentido de comunidade ou cultura comum”, elementos fundamentais num contexto de supervisão.

Roldão e Alarcão (2010:54) advogam que a noção de supervisão remete para “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”. A este propósito, também Oliveira (2000:46-47), refere que a supervisão é entendida como “um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional” dos professores e demais agentes educativos. Entendemos pois, que a escola necessita de profissionais competentes com qualificação e formação adequada para o desempenho de tarefas supervisivas, nomeadamente ao nível da planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, tendo em vista a qualidade pedagógica da escola e a consecução dos seus objetivos. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002a), a supervisão não deve ser vista unicamente dentro da sala de aula, mas num contexto mais abrangente de escola, uma vez que é lá que todos aprendem, tornando-se a própria escola uma organização qualificante, isto é, uma escola aprendente. A supervisão parece constituir-se igualmente como um suporte, um alicerce para a construção do conhecimento e conseqüente desenvolvimento profissional.

Nesta linha de reflexão, podemos inferir que a mudança das perspetivas face à supervisão de docentes é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Desta forma, parece-nos evidente que com a tomada de consciência dessa melhoria, com a consciência da importância também de uma formação contínua, será passível, num futuro próximo, a operacionalização de novas práticas ao nível superviso, emergentes das necessidades reais experienciadas pelos vários atores educativos na escola. Para que isso aconteça com sucesso é necessário que sejam reconhecidos os benefícios das práticas formativas, no sentido de serem implementadas novas formas de ação e de estar face à profissão, que contribuam efetivamente e de modo decisivo para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. É preciso criar condições para que as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem, desenvolvendo uma prática reflexiva baseada na investigação-ação, criando dispositivos de apoio e *coaching* aos professores e instituindo uma cultura de trabalho verdadeiramente colaborativo.

2. Reflexão, colaboração e práticas docentes

Como refere Roldão (2007a), a resposta à crescente complexidade do ato e do processo de ensinar tem necessariamente de passar pela colaboração entre docentes da mesma área que experimentam as mesmas dificuldades em ensinar, entre docentes da mesma equipa que trabalham com os mesmos alunos, entre docentes que partilham o mesmo contexto.

Almeida (2008) apresenta interdependência, partilha, construção mútua do trabalho, procura de outros sentidos para estereótipos, tomada conjunta de decisões, responsabilização partilhada no trabalho e negociação permanente, como algumas das características da colaboração. O mesmo autor defende ainda que se devem

reajustar as regras de funcionamento do grupo para um trabalho ser colaborativo. Deve ainda existir um envolvimento ativo de todos os participantes, de modo a que efetivamente se promova o desenvolvimento profissional. Defendemos igualmente esta ideia, pois consideramos que para um trabalho ser verdadeiramente colaborativo e atingir os resultados pretendidos, os participantes devem envolver-se ativamente, de forma a promover o desenvolvimento profissional de cada um, a partir da interação verificada.

O envolvimento do professor em projetos escolares e em trabalhos de equipa com colegas, assim como a partilha de experiências entre os pares e as reflexões em grupo facilitam o desenvolvimento de competências e capacidades. Revela-se, igualmente, promotor do aumento de otimismo e impele à dedicação e ao sentimento de pertença à comunidade escolar onde está inserido. Cultivar práticas de desenvolvimento pessoal e profissional, promover a reflexão e investir na motivação dos professores aponta para preocupações com as oportunidades de formação, com o apoio regular, com as oportunidades de partilha, com um *feedback* contínuo assim como disponibilidade para uma comunicação aberta e que favoreça a interação entre os intervenientes.

Reconhece-se, cada vez mais, a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos e as mais-valias resultantes da passagem de um modelo de formação e desenvolvimento profissional centrado nas aquisições, para um modelo centrado na investigação, salientadas por diversos investigadores, designadamente: Alarcão (2001), Esteves (2002), Ponte (2002), Caetano (2003) e Moreira (2004). Tais modelos assentam em dois objetivos capitais: desenvolver uma atitude investigativa nos docentes e compreender e melhorar o seu local de trabalho e as suas práticas. A validade de um tal processo formativo depende da aplicação rigorosa de uma metodologia investigativa, numa perspetiva colaborativa, assente na avaliação e na reflexão individual e de grupo na e sobre a ação.

Como referem Boavida e Ponte (2002:2):

“para a realização de uma investigação sobre a prática, a colaboração oferece importantes vantagens, que a tornam num valioso recurso. São várias as razões para que isso se verifique:

- Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;
- Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;
- Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.”

O trabalho investigativo colaborativo, que se concretiza quer a nível da prática, quer da investigação da própria prática, uma vez que, e de acordo com Day (2001:186), envolve os professores “na tomada conjunta de decisões, na comunicação e aprendizagem mútuas”, características específicas da colaboração, assume-se como um recurso do seu DP, permitindo por um lado, “desenvolver a sua competência e a sua profissionalidade em contacto com os seus pares em local de trabalho” (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007: 68) e, por outro, promover a construção da sua autonomia e emancipação tendo em vista a própria reflexão e autorregulação das suas práticas docentes.

A mudança parece ocorrer quando os professores são capazes de se autoquestionar e de refletir sobre as suas práticas, reconhecendo fragilidades e debilidades e assumindo o desejo de as ultrapassar. O trabalho colaborativo tem vindo a afirmar-se como uma estratégia determinante em investigações sobre a prática (Boavida & Ponte, 2002:12), assim como fundamental no desenvolvimento profissional dos professores e como forma de assegurar a tão necessária implementação de mudança(s) educativa(s).

Presentemente, a reflexão é um dos termos mais utilizado por investigadores, entre outros, quando se referem a modelos de formação de professores (García, 1999). Da diversidade de termos existentes associados a esses modelos, salientamos: a prática reflexiva (Schön, 1987), a investigação-ação (Elliot, 1991) e professores reflexivos (Zeichner, 1993). Dewey (1933, citado em Zeichner 1993) apresenta três atitudes como necessárias nos professores de forma a promover uma ação reflexiva com sucesso: a abertura de espírito; a responsabilidade, e a sinceridade. Nóvoa (1992), por sua vez, refere que a alteração das práticas docentes deve passar obrigatoriamente pela formação reflexiva dos professores, ou seja, o formador deverá promover nos seus formandos atitudes de práticas reflexivas. Alarcão (2001) reforça esta ideia, defendendo que uma tarefa fundamental na formação é criar disposição nos professores para refletirem criticamente.

Para Ponte (2002), também a reflexão sobre a prática, enquanto meio de avaliar a adequação da teoria, compreendendo-a e aperfeiçoando-a, é necessária. Nas palavras de Ponte (2002:76), devemos partir:

“da teoria à prática e desta à reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática. A teoria, o confronto com novos quadros de referência é fundamental para um alargamento de perspectivas e para uma desestabilização dos equilíbrios iniciais. A prática permite o envolvimento activo do próprio professor e proporciona uma experiência a partir da qual é possível reflectir. A reflexão pode, por outro lado, estimular novos interesses, questões e desenvolvimentos teóricos e possibilitar uma prática mais segura, mais consistente e mais aperfeiçoada”.

Para Schön (1987) o pensamento prático de um professor processa-se a três níveis: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, contribuindo esta reflexão crítica para o seu desenvolvimento profissional. Tal como Abrantes (2005:103) pensamos que são estas formas de reflexão “que permitem aos professores terem consciência dos seus próprios

monólogos internos e através de procedimentos de estruturação/ desestruturação sistemáticos, construir o seu conhecimento prático.” Concordamos com Alarcão (1996) quando refere que para se poder promover uma formação reflexiva é importante ter por base uma formação do tipo colaborativo, de questionamento sistemático da ação. Além disso, é também necessário que os professores se envolvam de forma ativa neste processo de formação: “Os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre as condições que a modelam.” (Amaral, 1996:100). Para Elliot (1991), a investigação-ação correlaciona a autoavaliação com o desenvolvimento profissional, pois o processo de reflexão contribui para modificação das teorias e das práticas.

Neste âmbito, propusemo-nos desenvolver um estudo enquadrado num modelo de investigação-ação-formação, em contexto colaborativo, uma vez que pretendemos que os professores investiguem e reflitam em conjunto sobre as suas práticas e as avaliem, participando de forma ativa na sua formação e consequente desenvolvimento profissional. Assumimos o modelo reflexivo de formação (Alarcão, 1996) assim como os princípios preconizados para a formação de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a ação (Schön, 1987), bem como a meta-reflexão, se constituem como promotores do DP pelo constante questionamento e (re)construção de teorias e práticas educativas, permitindo uma dialética e correlação positivas entre a teoria e a prática.

Na escola, fala-se e incentivam-se os professores para a mudança de práticas, quer seja pela colaboração na articulação e na planificação, na execução e avaliação de atividades, quer seja em projetos ou programas da escola. Aprendemos não apenas sozinhos, mas também em interação direta ou indireta com outros elementos da comunidade educativa, interações essas que podem ocorrer a pares ou em grupos (disciplinares, conselhos de turma, entre outros). Interações que se estabelecem em contextos educativos com valores e culturas próprias, mais ou menos favoráveis a essa partilha e mais ou menos favoráveis a essa colaboração. Na linha de Lima (2002), numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilham e desenvolvem em grupo as suas competências profissionais, tornando a implementação e a concretização de atividades, projetos e programas, mais facilmente aceite e desenvolvida.

Para Fullan e Hargreaves (2001:89), “as culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspectos da vida da escola”. No entender destes autores, para que exista um verdadeiro trabalho colaborativo, para além do apoio entre os professores, têm que ser analisadas “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” (idem:102), de modo a que os professores possam sustentar e enfrentar situações inesperadas e problemáticas da sua profissão de forma mais amena. Em Hargreaves (1998), a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar de destaque no desenvolvimento da escola. São essas relações colaborativas e colegiais que

promovem a reflexão entre os pares, contribuindo para que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. O mesmo autor apresenta ainda uma proposta que encerra formas de relações de trabalho colaborativo em *culturas de colaboração*:

- Espontâneas – partem da vontade dos professores;
- Voluntárias - os professores não são obrigados a integrar-se neste tipo de trabalho, mas fazem-no porque reconhecem que vale a pena;
- Orientadas para o desenvolvimento – os professores juntam-se para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios se empenham;
- Difundidas no tempo e no espaço – o trabalho em conjunto não é calendarizado ou regulamentado administrativamente, na maior parte das vezes, desenvolvendo-se pontual e informalmente e de acordo com a vontade dos elementos do grupo;
- Imprevisíveis – os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis, visto que os seus elementos só produzem com base em interesses comuns, apenas interpretando e analisando as situações profissionais em que atuam ou lhes permitam enriquecer profissionalmente.

Perfilamos uma cultura colaborativa voluntária e orientada para o desenvolvimento, pois entendemos que tal como Hernández (2007), só uma colaboração voluntária entre professores conduz ao desenvolvimento profissional e à formação permanente. A colaboração estimula o pensamento contínuo e facilita o aparecimento de novas ideias e conceitos. Os professores aprendem mais uns com os outros, partilham experiências, dúvidas, propósitos e pensamentos, convertendo-se em profissionais reflexivos. De igual modo, a capacidade de reflexão em grupo aumenta, uma vez que os processos reflexivos em conjunto são mais ricos e facilitam o DP de todos os elementos do grupo.

A reflexão, a colaboração, a partilha e o diálogo potenciam o desenvolvimento de uma escola que se põe em causa, que se (re)organiza e que se (re)ajusta às exigências da escola atual. Para Niza (2006:3) só ocorre desenvolvimento humano e mudança pedagógica num contexto de “comunidade de práticas profissionais” assente numa interação sistémica em contexto cooperativo, onde cada um se assume como “formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas”, assegurando deste modo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

2.1 Trabalho colaborativo e biblioteca escolar

O nosso estudo assenta numa conceção de formação de professores como práticos reflexivos, assumindo-se a colaboração na investigação como estratégia simultânea de

investigação e de formação, como forma de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de formação docente. Procuramos igualmente a (co)construção de conhecimento profissional, assumindo a conceção de professor investigador numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo. Neste ponto, gostaríamos de assinalar que referiremos, ao longo do presente estudo, os termos colaboração e trabalho colaborativo de modo análogo, procurando não fazer diferenciações específicas quanto a eventuais distinções nas aceções dos termos. Destacamos, de seguida, a relação entre trabalho colaborativo e biblioteca escolar.

Small (2001) refere que práticas curriculares colaborativas são um dos principais papéis do professor bibliotecário do século XXI. A autora considera ainda que uma colaboração efetiva com os professores ajuda a criar uma comunidade de aprendizagem forte e comprometida, e reforça todo o projeto educativo da escola e o próprio projeto da biblioteca.

Brown (citado em Haycock, 1999:183) refere uma parceria, em que a responsabilidade é partilhada no trabalho colaborativo, não só ao nível da planificação, mas também ao nível da execução e avaliação: “In a true collaboration model, the teachers enjoy an interactive form of communication that empathizes shared responsibility for the planning and teaching process.” Porém, a colaboração a este nível não acontece espontaneamente, depende de um trabalho de *marketing* e de aliciamento por parte do PB junto quer das estruturas de gestão quer dos professores, promovendo ações, projetos, iniciativas, participando em reuniões, demonstrando ativamente os benefícios de uma colaboração. Doiron (citado em Haycock, 1999:155) salienta esta questão:

“curriculum planning process depends heavily on the working relationship between the school’s administrator and the teacher-librarian, and between the classroom teacher and the teacher-librarian. This places the teacher-librarian in a position of instructional leadership in the school, with a heavy responsibility to advocate, coordinate and implement a resource based curriculum philosophy.”

A este propósito, Loertscher (2000) apresenta uma taxonomia para os principais agentes do trabalho colaborativo na escola: o professor bibliotecário, os professores, os alunos e o diretor. Para o presente estudo considerámos apenas as taxonomias propostas para os professores e para o PB.

	Librarian's Taxonomy	Teacher's Taxonomy
Level 1	No involvement. Library media center is bypassed.	No involvement of library media center specialist or use of materials from the library media center.
Level 2	Students access information when needed.	Permanent room collection created. Little need to interact with the library media center.
Level 3	Specific requests from teachers and students addressed.	Materials borrowed from the library media center, public library or other sources for classroom use.
Level 4	Materials gathered on the spur of the moment.	Library media center specialist provides ideas and suggestions regarding materials for instruction.
Level 5	Informal planning in hall or lunchroom.	Use of library media center materials to supplement unit content.
Level 6	Advance notice for needed library materials.	Library media center materials/activities are integral to unit content rather than supplementary.
Level 7	A concerted effort to promote library	Library media specialist is a teaching partner to construct unit of instruction (of information literacy).
Level 8	Formal planning with teacher on a resource based project or unit.	Library media specialist is consulted as curriculum changes are being considered.
*Level 9	Participation in development, execution, and evaluation of a resource-based teaching unit (Level 8).	
*Level 10	Participation in resource-based teaching units where the entire unit content depends on the resources of the LMC program (Level 8).	
Level 11	Participation and contribution made along with teachers to planning and structure of what will be taught in school.	

Figura 1 - Taxonomia de Loertscher, 2000 (retirado de Montiel-Overall, 2005)

Os níveis de taxonomia de Loertscher (2000), apresentados na figura 1 representam diferentes graus de intensidade de colaboração entre professores e PB. Para Montiel-Overall (2005), altos níveis de intensidade nessas relações de trabalho colaborativo indicam que todas as necessidades de um parceiro colaborativo são cumpridas, e que os parceiros são altamente responsáveis e dedicados. No primeiro nível de taxonomia de Loertscher, o professor e o PB são independentes um do outro, não existindo nenhum envolvimento entre os dois. Nos níveis mais elevados de taxonomia, passamos para um nível ótimo de colaboração, totalmente desenvolvido.

Loertscher (2000) considera que o professor bibliotecário, independentemente das infraestruturas e dos recursos de que dispõe, deve trabalhar para pôr em prática um programa com base nas quatro áreas identificadas: colaboração, leitura, tecnologias ao serviço da aprendizagem e a literacia da informação. O PB começa no topo da taxonomia e a sua ação deve instigar a diferença nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

Para o autor, a colaboração é efetivamente um dos elementos essenciais do programa de ação da BE e é um *continuum* que vai da função de suporte ou estrutura de apoio, à função de intervenção direta nessa mesma, como apoio efetivo aos *currícula*, como parceiro no processo ensino-aprendizagem. Para Loertscher

(2000:70) é aqui que reside a grande diferença: quando a ação enquanto estrutura de apoio se transforma em parceira na aprendizagem:

“when “what can I get you?” turns into “ What is our best strategy?” Suddenly the “you” became “we”. The participant’s role changes from being helpful to being powerful, from being peripheral to being meaningful, from passive support to direct impact on academic achievement. “

Montiel-Overall (2005) refere que a colaboração tem um grande potencial na renovação dos processos de ensino-aprendizagem, combinando os pontos fortes de cada um dos indivíduos de modo a influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos. Roldão (2007a) destaca que a colaboração entre professores potencia a diversidade de pensamento e de aprendizagem, permitindo ensinar mais e melhor. Também Boavida e Ponte (2002) identificam algumas vantagens importantes no trabalho colaborativo, afirmando que serve para unir várias pessoas em torno de um denominador comum e o facto de existirem mais recursos humanos num grupo abre caminho a uma reflexão e aprendizagem mútuas e impele ao sucesso daquilo que o grupo se propõe realizar.

Porém, existem algumas barreiras à colaboração nas escolas e a própria organização atual da escola não estimula o trabalho colaborativo. Os professores foram preparados para trabalhar essencialmente de forma individual: ou com uma turma, ou numa área disciplinar, ou num determinado nível de ensino. As suas preocupações assentam essencialmente no cumprimento de programas curriculares, em detrimento da eficácia da aprendizagem. Roldão (2007a), a este propósito, refere que o individualismo atribuído à profissão docente e a própria cultura vivencial da escola constituem barreiras determinantes na introdução de práticas de trabalho colaborativo nas escolas.

Montiel-Overall (2005) também salienta a falta de tempo como uma das grandes barreiras ao trabalho colaborativo, destacando de igual modo a ausência de apoio da direção da escola como fator inibidor ao desenvolvimento de trabalho colaborativo. Cabe ao diretor o reconhecimento das vantagens do trabalho colaborativo e só através de uma gestão e organização de horários que estimulem práticas colaborativas de trabalho se poderá avançar nesse sentido.

Apesar de todos os condicionantes assinalados no que concerne à colaboração na escola, existem fatores que a estimulam. Shepherd (2004) é um dos autores que descreve alguns deles, relacionando-os com atitudes, objetivos, necessidades, benefícios, visão, comunicação, recursos, liderança e desenvolvimento da comunidade. A atitude, a disponibilidade e predisposição parecem ser fundamentais para que a colaboração ocorra. No que concerne a benefícios e necessidades, este autor entende que se todos detiverem um correto entendimento dos benefícios que podem retirar da colaboração esta ficará facilitada. Uma visão coletiva da colaboração, metas e objetivos comuns facilitarão a colaboração, uma vez que proporcionam entusiasmo e vontade de resolver os problemas em conjunto. Quanto à comunicação, Shepherd (2004) defende que os parceiros têm de ser chamados à discussão dos problemas, sendo necessário desenvolver meios, tanto formais como informais, para

comunicar, associando a esta comunicação a própria divulgação de práticas, dentro e fora da comunidade escolar, como estímulo. O papel determinante da gestão e liderança, também registado por Montiel-Overall (2005), no desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola, é reforçado em Shepherd (2004). Para este autor, o clima de escola em que os professores trabalham é muito importante e cabe às direções criar uma política e um clima favoráveis à colaboração, atestada em conhecimento na gestão destes processo colaborativos. Também Correia (2007) segue esta linha de pensamento quando refere como muito importante a (re)estruturação da organização do modo de trabalho dos grupos disciplinares e/ ou departamentos, na formação dos órgãos de gestão e na existência de tempos comuns no horário não letivo dos professores, para trabalho em conjunto. A cultura e identidade da comunidade escolar e educativa são para Shepherd (2004), os últimos, mas não menos relevantes, fatores promotores de colaboração. Criar uma política e um clima favoráveis à colaboração, instituir novos métodos e formas de aproximação e de interação, serão igualmente elementos decisivos no desenvolvimento de uma cultura colaborativa na comunidade escolar.

À luz das ideias assumidas por estes autores, entendemos que o trabalho colaborativo, porque possibilita a discussão e partilha de ideias, a procura de consensos e o ultrapassar de conflitos, estimula um maior envolvimento na apropriação de novos conhecimentos, na resolução de problemas, para além da construção de novas práticas pedagógicas com impacto decisivo na melhoria das aprendizagens dos alunos, uma das metas definidas na missão do professor bibliotecário.

Constatamos evidentes vantagens na promoção de práticas colaborativas de trabalho na escola, mas para que esta se torne prática corrente, é imprescindível a mudança na própria cultura e práticas da escola, o que requer tempo. Verificamos ainda a necessidade de uma práxis formativa, alicerçada em práticas de reflexão e investigação, sustentada em conhecimento significativo que, na nossa opinião poderá advir de processos de investigação-ação-formação interpares, em contexto colaborativo.

Entendemos ainda que só uma ação concertada, uma parceria efetiva entre o trabalho do professor de sala de aula e o professor bibliotecário permitirá mobilizar saberes, articular conteúdos e conhecimentos, perspetivar a construção de atitudes positivas em relação ao trabalho colaborativo¹ e ter impacto nas aprendizagens, (re)construindo práticas e promovendo desenvolvimento profissional. Pensamos ser essa colaboração o eixo fulcral no contexto de mudança em que vivemos e perante os desafios que na escola enfrentamos.

¹ Ao nível da colaboração entre a biblioteca escolar/ professor bibliotecário e os professores em Portugal, poucos são ainda os estudos realizados, contudo destacamos aqui, pelo seu interesse e pertinência no âmbito da nossa investigação, alguns dos últimos: Castanheira (2009), Santos (2010) e Araújo (2012).

3. A biblioteca escolar e a formação de professores

O trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores é referenciado por toda a literatura consultada como a pedra basilar, a chave para a plena concretização dos objetivos da BE. Vejamos alguns documentos estruturantes mais representativos das bibliotecas escolares neste domínio:

a) A Declaração Política da International Association of School Librarianship - IASL (1996:1) refere, a este propósito, que “The school library is central to the fulfilment of the instructional goals and objectives of the school and promotes this through a planned program of acquisition and organization of information technology and dissemination of materials to expand the learning environment of all students. A planned program of teaching information skills in partnership with classroom”;

b) Um documento central no panorama das BE nos Estados Unidos, o *Information Power: Building Partnerships for Learning*, da American Association of School Librarians - AASL (1998), destaca um conjunto de princípios imprescindíveis ao trabalho da biblioteca escolar: “Principle 1: The library media program is essential to learning and teaching and must be fully integrated into the curriculum to promote students’ achievement of learning goals; Principle 2: The information literacy standards for student learning are integral to the content and objectives of the school’s curriculum; Principle 3: The library media program models and promotes collaborative planning and curriculum development; Principle 4: The library media program models and promotes creative, effective, and collaborative teaching.”

c) O Manifesto da Biblioteca Escolar, da IFLA/UNESCO (1999:2), esclarece que “A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo» e nos seus objetivos aponta que a biblioteca escolar deve «apoiar e promover os objetivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola» e «trabalhar com alunos, professores e órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola”;

d) As orientações mais recentes da IFLA/UNESCO *School Library Guidelines* (2002:11), por sua vez, referem que:

“Cooperation between teachers and the school librarian is essential in maximising the potential of the library services. Teachers and librarians work together in order to achieve the following:

- develop, instruct and evaluate pupil’s learning across the curriculum;
- develop and evaluate pupil’s information skills and information knowledge;
- develop lessons plans;
- prepare and carry out special project work to be done in an extend learning environment, including the library;
- prepare and carry out reading programs and cultural events;
- integrate information technology in the curriculum;
- make clear to parents the importance of the school library.”

No conceito atual a biblioteca, para além de colecionar, preservar e difundir a

informação, promove de igual modo competências e possibilita momentos de fruição, de (re)criação, de lazer e de aprendizagem. À semelhança dos materiais, também as formas dos suportes da informação evoluíram com o tempo e com o aparecimento de meios eletrónicos. A criação e o desenvolvimento de bibliotecas digitais têm vindo a ser incentivados desde 2005, invadindo a *web* e fomentando um outro formato de leitura: a leitura digital. Confrontemos o que acabámos de expor com a definição de biblioteca traçada por Freitas (1998:149):

“Considera-se biblioteca, seja qual for a sua designação, toda a colecção organizada de livros e periódicos impressos ou de quaisquer outros documentos, nomeadamente gráficos e audiovisuais, assim como os serviços do pessoal que facilita a consulta destes documentos pelos utilizadores, com fins de informação, investigação, educação ou recreio”.

Verificamos assim que uma biblioteca na sua essência não pode resumir-se a um espaço físico com um acervo documental em diferentes suportes. Num sentido longitudinal e recorrendo a documentos internacionais, manifestos², diretrizes³, e a textos nacionais⁴, de que fazem eco muitas fontes eletrónicas⁵, em expansão constante e em muitos idiomas, constatamos que a biblioteca escolar, em designações com alguma variação, é, nas formulações mais recentes, descrita como uma comunidade essencial nas escolas de qualidade e de condições estruturais de desenvolvimento das aprendizagens e de produção do conhecimento. Faremos seguidamente menção a alguns dos principais documentos de referência dos anos 90 onde poderemos confirmar esta tendência:

a) “(...) A existência e utilização da biblioteca escolar constitui uma parte vital desta educação obrigatória e gratuita. A biblioteca escolar é essencial ao desenvolvimento da personalidade humana, bem como ao progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da comunidade.” (IASL, 1996:1);

b) “Pretende-se que exista uma especialização funcional dos espaços, dos equipamentos, do pessoal, da gestão e das actividades da biblioteca, sendo contudo de evitar soluções que conduzam à autonomização e marginalização. A biblioteca deve antes ser entendida como uma unidade orgânica da escola e o planeamento das suas actividades, embora ajustado à especificidade das suas funções, estará integrada no planeamento global da escola e no seu projecto educativo.” (Lançar a rede, 1996:30);

c) “A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A BE desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis. (...) A biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação. As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da UNESCO.” (IFLA/UNESCO, 1999:3)

² Manifesto das Bibliotecas Escolares (1999), IFLA/UNESCO.

³ Diretivas para as Bibliotecas Escolares (2002), IFLA/UNESCO.

⁴ Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: relatório síntese (1996), Ministério da Educação.

⁵ Cf. a título meramente exemplificativo, os sítios da Secção de Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos da IFLA www.iflanet.org; do IASL www.iasl-slo.org e da Rede de Bibliotecas Escolares www.rbe.min-edu.pt

As bibliotecas escolares são, presentemente, um meio privilegiado de acesso à informação, formação e lazer. Se no mundo contemporâneo a informação se transformou no principal motor de progresso e se tornou premente a formação para as literacias, então deve promovê-las. Sendo a biblioteca uma “parte vital da educação” (IASL, 1996:1) torna-se crucial que a escola articule a sua ação com esta estrutura pedagógica, por forma não só a promover e desenvolver competências de informação, de conhecimento, hábitos de leitura e atitudes e valores necessários à formação integral do aluno, como também conhecimentos e competências dos seus profissionais, num enriquecimento e desenvolvimento profissional docente e da organização.

A BE alicerça a necessidade, que depois se prolongará ao longo da vida, de aprender sempre e tem pois, um importante papel a desempenhar, já que dispõe de recursos, espaços e equipamentos que devem ser partilhados e que já o vão sendo, efetivamente, nomeadamente ao nível das redes de bibliotecas que disponibilizam e partilham em conjunto, os seus recursos com a comunidade e se adaptam às suas exigências. O reconhecimento de um envolvimento pró-ativo na construção do conhecimento e a articulação com as restantes estruturas da escola, nomeadamente com os departamentos curriculares e grupos disciplinares, constituem um grande desafio para as nossas bibliotecas escolares, que deve surgir, adequadamente, reforçado. De facto, nem os alunos entendem a biblioteca como um espaço de aprendizagem, nem os docentes, quando e se conhecem a biblioteca, têm consciência das suas potencialidades e fazem uso do seu espaço e recursos.

A situação deve-se, inequivocamente, a anos de desenvolvimento de políticas de organização das bibliotecas, escolares ou não, que as isolavam das práticas letivas e as colocavam não dentro mas à margem dos currículos, situação esta que deve e está a ser agora invertida no século XXI. Podemos então dizer que a BE fornece um serviço pedagógico como centro de informação e de leitura, apoiando quer os alunos, quer os docentes, no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a imaginação e habilitando os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. A BE desempenha, no nosso sistema educacional, funções fundamentais que se agrupam em duas grandes áreas: a educativa e a cultural. Na função educativa, a biblioteca deve estimular e reforçar a ação dos professores e dos alunos, promovendo o estudo independente, desenvolvendo a autonomia, buscando o conhecimento, incrementando a leitura e auxiliando na formação de hábitos de consulta e utilização da informação e da biblioteca. Relativamente aos docentes, a biblioteca complementa as informações básicas, levando à ampliação das ideias e dos conhecimentos, contribuindo com os seus serviços para uma boa gestão do planeamento curricular. A sua função é a de coadjuvar os docentes, tornando a biblioteca da escola um lugar agradável e dinâmico, propício à colaboração e centrado nos alunos, na promoção das suas competências de aprendizagem autónoma, logo, interdisciplinar e participativo.

Evidenciados o papel e a função das bibliotecas escolares, cumpre-nos agora

refletir sobre a relação da biblioteca com a formação.

A este propósito, Alarcão e Tavares (2003:7) apontam para o facto de que “cada sujeito trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do contexto vivencial lhe permita que seja”. Perante a diversidade de sujeitos, de personalidades e diversidade de situações enfrentadas, Sá-Chaves (2011:93) alerta para o “princípio do efeito multiplicador da diversidade” que se enquadra de certa forma na perspetiva ecológica de desenvolvimento humano adiantada por Bronfenbrenner em 1979, que procura compreender uma realidade através do ato de transformação da mesma. Para Bronfenbrenner (1996) é atribuído um novo sentido à prática, sendo valorizados os contextos profissionais. Assim, a formação contínua deve ser entendida como uma atividade sistemática e organizada, numa reconstrução permanente de conhecimentos, a partir de uma reflexão dialética e crítica sobre a prática, como garantia de atualização do processo educativo. É na continuidade da formação que se processa a aprendizagem, continuidade essa a que Garcia (1999:26) denomina por “fase de formação permanente, uma área de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos por meio dos quais os professores apreendem e desenvolvem a sua competência profissional”.

A existência da BE enquanto centro de recursos, documentação e informação, com atualização bibliográfica permanente na escola, constitui-se na nossa opinião como uma forte motivação para o incentivo à (auto)formação dos professores, permitindo o acesso fácil e imediato a textos de referência, a publicações nacionais e internacionais nos domínios tanto da didática como da pedagogia. Este espaço de documentação e informação constitui-se ainda como uma comunidade quer de encontro e partilha entre pares, quer de suporte para a preparação de materiais pedagógicos quer de formação.

Fomentar mudança em termos de práticas, promover práticas formativas inovadoras, estimular professores para a prática reflexiva, participação crítica e para a inovação e colaboração é contribuir para o desenvolvimento profissional. E o progresso da escola, a evolução das práticas pedagógicas inovadoras, a utilização de novas metodologias de ensino e formação é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores (Perrenoud, 1993). A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, existindo um *déficit* de reflexão sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. A BE enquanto comunidade aberta de aprendizagem, pode ter um papel ativo e potenciador de experiências de colaboração e formação reflexiva, individual e coletiva, centrada nas práticas e na análise dessas práticas de formação, com vista à melhoria e ao desenvolvimento profissional docente.

Concordamos com Calçada (2010:27) quando refere que “a biblioteca escolar conquistou um lugar de destaque nas escolas públicas portuguesas”, mas a atuação do professor bibliotecário (PB) é fundamental para a consecução dos objetivos e o alcance das metas que a BE se propõe atingir, em benefício concreto dos alunos e da

comunidade escolar. O papel da biblioteca na escola está intrinsecamente ligado ao pessoal que nela atua. Na bibliografia de referência, os recursos humanos surgem naturalmente como um dos pontos obrigatórios das orientações para as BE. Padrões de qualificação e formação específica despontam como conceitos chave na base da constituição das suas equipas, confluindo na criação de uma figura, professor qualificado, como responsável da biblioteca escolar. O PB como agente do processo de ensino e aprendizagem e principal desencadeador das ações desenvolvidas na escola, atua diretamente na formação e utilização do acervo, na formação do hábito de pesquisa e análise crítica, na escolha de atividades e, desejavelmente, na parceria, colaboração e formação docente.

Num ambiente cada vez mais integrado pelas redes de informação, os bibliotecários escolares devem possuir competências para planejar, colaborar, articular e ensinar diferentes habilidades ligadas aos mais diversos domínios e áreas do saber. O PB, enquanto professor qualificado na gestão da informação, torna-se no elemento de ligação e várias capacidades e qualidades lhe são exigidas. Esta definição surge reforçada no documento da ATLC “Students’ information literacy needs in the 21st century” (1997:s/n):

“The teacher-librarian is a highly skilled teacher, with competencies provided by a combination of teacher education, classroom experience and courses in teacher-librarianship and information studies. The teacher-librarian should be in the forefront of curriculum and staff development, familiar with the full range of instructional strategies and learning styles, able to organize time and resources, and active in professional concerns within the school and the district”.

Aqui promove-se a ideia do professor bibliotecário parceiro, que combina práticas formativas de professores com práticas de ensino e formação na área das BE, ligado ao desenvolvimento do currículo e ao DP dos professores, imerso nos interesses da instituição. Defendendo uma função com competências alargadas, constitui-se uma possibilidade de fortalecimento de competências necessárias em contexto escolar, orientadas para o trabalho de equipa. Esta competência de trabalho em equipa é reforçada no documento da AASL: “Information Power: Building Partnerships for Learning.” (1998:s/n) quando se afirma que o professor “(...) collaborates with students and other members of the learning community to analyze learning and information needs, to locate and use resources that will meet those needs, and to understand and communicate the information the resources provide”.

A formação contínua dos PB, sendo estes vistos como docentes com especiais responsabilidades a nível da promoção da leitura e das literacias, assume, assim, particular relevância como forma de dar resposta aos novos desafios que se colocam em resultado das múltiplas competências que lhes são exigidas no desempenho das suas funções: na área das literacias, no desenvolvimento do trabalho em rede, na área da avaliação e de trabalho em equipa. A este propósito, mencionamos aqui o estudo “Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores” (1998), realizado por Canário para a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), no qual o autor defende claramente que é uma condição básica de sucesso do desenvolvimento

de uma rede de bibliotecas escolares “a inserção social e organizacional da formação” (1998:44), o que pressupõe que sejam seguidas três orientações fundamentais: “a primeira corresponde a centrar a formação na escola; a segunda a articular a formação com a experiência; a terceira a articular as dimensões individual e colectiva da formação” (idem:21).

Como sublinha Nóvoa (1992:24), a formação contínua deve ser entendida como um processo que tem “como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores” e ganha o seu verdadeiro significado quando a reflexão sobre as suas práticas é efetivada em colaboração com os pares. Nesta linha, assumir a investigação-ação em contexto colaborativo como estratégia de formação de professores pressupõe, à partida, atender a estes três princípios enunciados por Canário (2003):

- Uma formação centrada na escola pois o projeto visa intervir numa situação problemática concreta no sentido de a ultrapassar;
- Uma articulação entre a formação e a experiência, que resulta da reflexão feita pelos participantes sobre a ação e da ligação da teoria com a prática;
- Uma articulação das dimensões individual e coletiva da formação, assegurada pela existência no projeto formativo de momentos de intervenção individual (de observação, de reflexão e de aplicação), a par com momentos de intervenção em grupo (de reflexão, de planificação, de sistematização e, eventualmente, de observação).

Capítulo III: Estudo Empírico

“Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação.”

(IFLA/ UNESCO, 1999:1)

1. Metodologia da investigação

1.1. Introdução

A investigação é entendida como um processo que nos permite o alcance de conclusões e resoluções afiançáveis para determinados problemas, por via da *análise e interpretação planificadas e sistemáticas de dados* (Mouly, citado em Cohen & Manion, 1994:73).

A investigação em educação, como em qualquer outra área, é necessária para provocar mudanças, para atualizar o conhecimento educativo constituído pelas evidências, experimentação, intuição, e criar um novo conhecimento resultante da necessidade de formação por parte dos professores para renovação de saberes e práticas, educativas ou investigativas, com o objetivo de contribuírem para uma escola mais inovadora e autónoma. Sem investigação, não há construção de conhecimento. A educação, enquanto prática social basilar, requer, por um lado uma investigação constante e por outro lado, a construção de um conhecimento assente numa reflexão individual e conjunta.

1.2. Natureza da investigação

A complexidade que envolve o objeto de estudo em educação, a escolha da metodologia (métodos – técnicas e procedimentos a utilizar) para a realização de uma investigação constitui um importante momento de decisão. Para Patton (1990, citado em Carmo & Ferreira, 2008), é imprescindível que o investigador tome decisões metodológicas fundamentadas, apenas possíveis se este estiver adequadamente informado sobre as condicionantes humanas, sociais e culturais que determinam as suas escolhas e, por conseguinte, o desenvolvimento da investigação dentro de um referencial teórico ou paradigma.

Na metodologia de investigação em educação existem dois grandes paradigmas de base: quantitativo e qualitativo. O paradigma quantitativo fundamenta-se na ideia de determinismo em que existe uma verdade que pode ser descoberta, de racionalidade, onde não existem explicações contraditórias, de impessoalidade privilegiando a objetividade de previsão, sendo o objetivo controlar e prever os fenómenos (Coutinho *et al.*, 2007). Embora tecnicamente muito sólida, esta abordagem quantitativa apenas possibilita uma avaliação do tipo “caixa negra” em que, apesar de se relacionarem *inputs* com *outputs*, com frequência vários aspetos são negligenciados e não se podem

aplicar pura e simplesmente, a muitos dos contextos de investigação (Clark, 1999). Por oposição, o paradigma qualitativo privilegia, sobretudo, a compreensão dos problemas a partir das perspetivas dos vários sujeitos envolvidos na investigação, defende a existência de múltiplas realidades e valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento.

Para Quina (2007:85) a “metodologia qualitativa tem atraído cada vez mais investigadores das ciências sociais. A natureza dos fenómenos estudados, nomeadamente na educação, determina a necessidade de recorrer cada vez mais a este tipo de investigação, de forma a transpor limitações decorrentes da utilização dos métodos quantitativos”. Para Bogdan e Biklen (2006), a pesquisa qualitativa ao enfatizar a descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais permite investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objetivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos participantes no estudo, partindo da sua própria perspetiva.

Neste estudo utilizámos uma metodologia predominantemente qualitativa, conjugada com dados de natureza quantitativa. Os dados de natureza quantitativa foram tratados recorrendo à análise descritiva simples e à expressão gráfica e tabelar e os dados de natureza qualitativa foram tratados recorrendo à análise de conteúdo de discursos e documentos produzidos.

1.3. Metodologia de investigação selecionada

Partindo da identificação de um problema concreto em contexto escolar e sentida a necessidade de procurar resposta ou uma melhor compreensão do mesmo, decidimos levantar algumas questões, fase a que chamaríamos de diagnóstico.

O objeto do estudo do nosso trabalho investigativo consiste na análise e interpretação de aspetos da prática profissional docente, não mensuráveis de forma objetiva, imediata e sumativa, sendo o ambiente natural, a fonte direta dos dados. Como referem Bogdan e Biklen (2006:48) “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”.

Neste contexto, tornou-se crucial selecionar o tipo de abordagem a privilegiar, optando-se pelo recurso a uma metodologia predominantemente qualitativa, mais propriamente a investigação-ação, embora com alguns contornos de estudo de caso, por se tratar de um estudo singular, analisando fenómenos num contexto circunscrito. Nos estudos de metodologia qualitativa, está sempre presente uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre um determinado assunto (Bisquerra, 1996). O presente estudo centra-se assim na investigação individual de um fenómeno atual no seu próprio contexto, com ligação direta a uma realidade contextualizada, pretendendo valorizar a especificidade e singularidade das participantes no estudo como é o caso da nossa investigação e não realizar generalizações.

Considerando que “o estudo se focaliza na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” (Tuckman, 2002), e o produto final pretende ser uma “descrição rica do fenómeno que está a ser estudado” (Carmo & Ferreira, 2008:235), o estudo de caso é particularmente apropriado para este tipo de investigadores individuais, uma vez que permite um estudo aprofundado num período de tempo limitado (Bell, 2008).

1.3.1 A Investigação-Ação (I-A)

A investigação-ação em educação centra-se num dado problema, num contexto real e procura através de abordagens quantitativas e/ ou qualitativas dos dados recolhidos chegar ao conhecimento, à compreensão do problema e à consequente mudança de práticas educativas (Bogdan & Biklen, 2006:292).

Na escolha do método de investigação usado no nosso estudo, tivemos em conta a afirmação de Bogdan e Biklen (idem) “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”, por considerarmos que este servia o nosso propósito. Considerámos ainda a investigação-ação na conceção assumida por Carr e Kemmis (1988). Os autores referem que a I-A deve ser entendida como uma espiral que parte da definição do problema, concetualização e análise, passa pela planificação, execução e avaliação e volta ao início do processo. Carr e Kemmis (1988) pressupõem três condições para a investigação-ação:

1. O projeto tem de partir dum tema da prática social;
2. O projeto tem de recorrer à espiral: planificação, ação, observação e reflexão;
3. Os participantes têm de estar todos envolvidos em cada um dos momentos do processo, numa perspetiva colaborativa.

O que melhor caracteriza e identifica a I-A é o facto de se tratar de uma metodologia essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. De índole participativa e colaborativa, não se limita ao campo teórico, pretende ser prática e interventiva na realidade, numa ação cíclica ligada à mudança, na qual as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança que são então implementadas e avaliadas como introdução ao ciclo seguinte.

Para Zuber-Skerrit (1992) fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas, articulando de modo permanente a investigação, a ação e a formação. Perspetivando o trabalho desta forma, a investigação-ação-formação possibilita o desenvolvimento profissional docente.

A I-A para além de se constituir como uma metodologia de investigação, ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na

medida em que se impõe como um projeto cíclico de ações, num diálogo entre pressupostos teóricos e ações concretas, uma vez que gera um processo que para Carr e Kemmis (1988), se materializa na forma de uma espiral, conforme apresentado na figura 2 e que, basicamente, se resumem na seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão. Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de ações reflexivas.

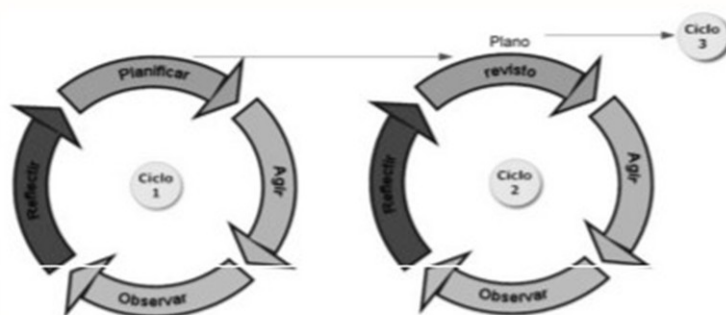


Figura 2 - Espiral de ciclos de Investigação-Ação (Carr & Kemmis, 1988)

Mais recentemente, Mcniff e Whitehead (2006), numa visão muito simples, mas ao mesmo tempo bastante clara, chamam-lhe “ação-reflexão”, num modelo também em espiral de colaboração na ação:

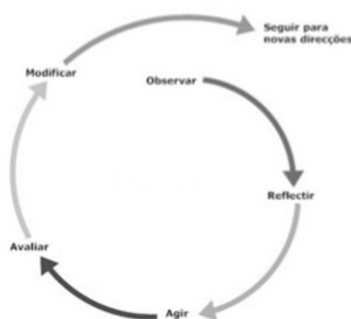


Figura 3 - Ciclo de Ação-Reflexão (Mcniff & Whitehead, 2006)

Para Moreira (2004), a investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a formação reflexiva e promove o posicionamento investigativo face à prática. As vantagens da utilização da investigação-ação, como estratégia de formação de professores, estão bem patentes nas seguintes palavras da autora:

“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.”

Para Alarcão (2002:223) a I-A assume particular relevância como suporte de formação do profissional reflexivo e, segundo a autora, será através dessa prática investigativa que se poderão concretizar tais propósitos, considerando que:

“além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores.”

Entendemos que o Projeto de Formação que pretendemos implementar se enquadra nos princípios orientadores deste método de investigação, numa vertente metodológica que designaremos por investigação-ação-formação (I-A-F).

No âmbito desta investigação será importante ainda distinguir entre dois tipos de concepções: aquelas que os professores manifestam ter e as que são reveladas pela sua prática.

Nesta linha, Ponte (1992) avança com dois conceitos: concepções manifestadas e concepções ativas. As primeiras são descritas pelos professores como sendo as suas, porque são tidas como adequadas, pese embora não incorporem, na maioria das vezes, a prática. As segundas são as que efetivamente são visíveis na prática e, por isso, são consideradas ativas. Mas, a par e passo com esta distinção, as concepções dos professores também se diferenciam consoante as suas práticas, os níveis de ensino, a origem profissional, a formação, a inserção social e as opções ideológicas e educativas dos professores, tornando muito difícil o expressar das suas concepções, acrescentando a dificuldade na abordagem metodológica desta questão.

No nosso estudo vamos debruçar-nos sobre as concepções das professoras envolvidas na investigação, antes e depois da implementação do Projeto de Formação, uma vez que pretendemos perceber se as mesmas se refletem sobre a prática educativa e, conseqüentemente no DP das participantes, assim como no papel da BE enquanto comunidade colaborativa. Optámos pela noção de concepção em detrimento de representação, porque esta permite analisar as ideias que os professores descrevem como sendo suas e que são elaboradas e baseadas no conhecimento científico e, em simultâneo, no saber empírico e prático.

2. Campo de análise

2.1 Participantes no estudo

As participantes deste estudo são três professoras a exercerem funções numa escola básica da rede pública do Ministério da Educação e Ciência, no concelho de Castelo Branco. Juntamente com a autora deste estudo, que assume um duplo papel de investigadora e participante, as três participantes constituem o núcleo deste projeto de investigação-ação-formação, desenvolvendo um trabalho colaborativo articulado interdisciplinarmente, de forma regular nos seus contextos naturais (Bogdan & Biklen, 2006), partilhando preocupações e experiências pedagógicas.

Embora neste estudo, o número de participantes seja reduzido, concordamos com Giglione e Matalon (1997:105) quando referem que ainda assim poderão ser retiradas sólidas conclusões em relação a “atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos e outros.”

As participantes revelaram desde início uma grande receptividade e disponibilidade para colaborar neste estudo, facto que advém de práticas sistematizadas de trabalho conjunto, integrando o chamado grupo de professores colaboradores da BE. No quadro 2, as três participantes no estudo, representadas respetivamente pelos códigos PB, P1 e P2, têm entre quarenta a cinquenta e dois anos de idade. No que respeita a habilitações académicas duas das professoras frequentaram o Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar; uma possui duas pós-graduações em Bibliotecas Escolares e as três são formadoras, respetivamente, nas áreas da biblioteca escolar, da comunicação e linguagem e da educação. No que respeita ao tempo de serviço e tal como apresentamos no quadro 2, estes situam-se no intervalo entre os 20 e os 26 anos. Duas participantes já se encontram na instituição há pelo menos 15 anos e a terceira desempenha as funções de professora bibliotecária nessa instituição há 7 anos.

Professores	Idade	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Categoria Profissional
P1	52	Licenciatura	26 anos	QA – Quadro de Agrupamento
P2	48		25 anos	
PB	42		20 anos	

Quadro 2 - Dados pessoais e profissionais das participantes do estudo

2.2 Breve caracterização do contexto do estudo

O agrupamento de escolas (AE) onde desenvolvemos a presente investigação situa-se na cidade de Castelo Branco, sede de concelho e de distrito, na tradicional região da Beira Baixa. Apresentamos uma breve caracterização do agrupamento onde se integra a biblioteca escolar, palco deste estudo.

O AE é composto por seis escolas de 1º ciclo (EB1), sendo uma delas a sede do Agrupamento que inclui 2º e 3º ciclos. O AE tem ainda quatro jardins-de-infância (JI). Duas das EB1 (incluindo os JI) encontram-se sediadas em aldeias próximas.

No ano letivo em que decorreu este estudo (2013.2014), o agrupamento acolheu 1150 alunos, 134 professores e 41 funcionários. O agrupamento dispõe de duas bibliotecas, uma de 1º ciclo localizada numa EB1 e outra na escola sede. A BE S. Tiago está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares desde 2006, contando com 9 anos de existência. A BE Afonso de Paiva conta com 15 anos de existência, estando integrada desde 1999 na RBE, seguindo as diretrizes por ela emanadas, nomeadamente as que são referidas no Manifesto da Biblioteca Escolar, aprovado pela UNESCO, na sua Conferência Geral em novembro de 1999.

2.3 Papel do investigador

Carmo e Ferreira (2008) levantam a questão da definição clara do papel do investigador na comunidade onde se vai realizar o estudo de modo a garantir o grau de lucidez nas relações interpessoais. Neste estudo, situamo-nos no duplo papel de observador e participante, num mesmo contexto profissional, partilhando os mesmos sentimentos e experiências pedagógicas das participantes, como agente ativo no próprio percurso investigativo.

A atitude do investigador é vital em todo o processo. Bogdan e Biklen (2006) inferem que as investigações qualitativas apontam para uma abertura do investigador ao longo do processo, no rigor e perspicácia na recolha e tratamento de dados. Estes autores consideram ainda que o investigador deve possuir competências de comunicação inteligíveis para os outros, devendo ser um ouvinte atento e sensível e igualmente capaz de estabelecer com os participantes uma relação assente em confiança e compreensão, no respeito pelas perspetivas e conceções dos participantes no estudo.

A escolha de um papel em que nos é permitido envolver com maior profundidade e a consciência de algumas limitações e/ ou oportunidades, como a relação de proximidade, amizade e trabalho conjunto entre as participantes, torna a situação de observador participante mais complexa, exigindo da parte deste uma autorregulação constante para se manter o equilíbrio necessário. O investigador deve pôr-se em causa, questionar, procurar um novo olhar sobre a realidade que quer debater, um olhar que deve resultar de um distanciamento que o investigador terá de adquirir através de um processo reflexivo sobre a sua experiência e vivência, dado o papel ativo no desenrolar da ação em análise.

Em termos éticos e deontológicos, os procedimentos neste estudo respeitaram os princípios de ética inerentes a qualquer processo de investigação, designadamente: a autorização para efetuar o estudo e aplicação dos questionários, a proteção e a confidencialidade dos dados recolhidos e o consentimento informado para a gravação e registo com gravador das sessões de formação.

3. Procedimentos metodológicos

Neste ponto do trabalho pretendemos descrever e explicitar os procedimentos metodológicos utilizados em termos de recolha e tratamento dos dados.

3.1. Técnicas de recolha de dados

A recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 2008:183). A recolha de dados está interligada à análise de dados uma vez que a seleção de determinado método irá ter repercussões diretas no desenrolar do estudo e na interpretação dos dados. O termo método será aqui utilizado no sentido que Quivy & Campenhoudt (2008:187) apontam, “o de dispositivo específico de recolha ou análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação.”

Tuckman (2002) identifica três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação: a) a observação; b) o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e c) a análise de documentos.

Cohen e Manion (1994) defendem o recurso a instrumentos para apurar dados relativos a uma determinada situação: questionários, entrevistas, gravações áudio ou vídeo das entrevistas ou encontros e registo escrito dos encontros ou entrevistas com outros participantes, para monitorizar o processo de investigação-ação. Como afirma Bell (2008:159) “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição”. Entre os vários instrumentos usados para a recolha de dados, optámos neste estudo pelo recurso aos seguintes:

3.1.1. O inquérito por questionário

Investigadores recentes (Quivy & Campenhoudt, 2008, Hill & Hill, 2002) defendem que o questionário enquanto instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, dirigidas a um determinado conjunto de indivíduos, permite transformar em dados quantitativos a informação diretamente comunicada por esses indivíduos. Para Hill e Hill (2002:307) desse modo é possível aferir “o que uma pessoa sabe (informações ou conhecimentos), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).” Os inquéritos por questionário realizados, aos alunos e às professoras participantes, são uma adaptação, adequada aos objetivos do presente estudo, dos mesmos modelos de inquérito da RBE, instrumento anualmente aplicado no âmbito do Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares (MABE⁶), numa denominação genérica de “questionário de frequência” (Hill & Hill, 2002:316).

⁶ Os inquéritos referidos são instrumentos que descrevem os resultados da avaliação e são parte integrante de um Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) elaborado pela RBE em 2011. Com este modelo de avaliação pretende-se “objetivar a forma como se está a concretizar o trabalho das BE, tendo como pano de fundo essencial o seu contributo para as aprendizagens, para o sucesso educativo e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, é importante que cada escola conheça o impacto que as atividades realizadas pela e com a BE vão tendo no processo de ensino e na aprendizagem, bem como o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados e de satisfação dos utilizadores.” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2011:10).

Os questionários (QA1) aplicados aos alunos (anexo 4) contêm questões diretas, com o objetivo de “obter respostas relativas a um segmento específico, em escalas de classificação” (Hill & Hill, 2002:309), em “respostas estruturadas que permitem que os sujeitos expressem a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma determinada situação” (Hill & Hill, 2002:313) e em “respostas por listagem, (...) em que os sujeitos seleccionam as possíveis de entre as apresentadas” (Hill & Hill, 2002:319), possibilitando assim e de forma mais facilitada, a sua análise estatística.

Os questionários (QD1) aplicados às participantes (anexo 5) são constituídos por perguntas fechadas ou de escolha múltipla, existindo apenas uma questão aberta final no questionário aplicado às participantes, por considerarmos que esta última nos poderia proporcionar uma maior riqueza de informação, permitindo que as duas inquiridas dessem sugestões de melhoria do trabalho da BE e sua articulação com as diferentes áreas curriculares. As respostas dadas serão objeto de análise de conteúdo mais à frente neste estudo. Em termos formais, os questionários são compostos por questões do tipo lista, categoria, escala e, como já dissemos, um deles contém uma questão aberta.

Por último, registamos que ambos os questionários se encontram validados, uma vez que são aplicados, desde 2011, no âmbito do MABE nas escolas com biblioteca escolar integrada na RBE. Contactámos a Comissão Nacional de Proteção de Dados para saber se, tal como está definido no Despacho nº 15847/ 2007, seria necessário solicitar autorização para a aplicação destes questionários. A referida Comissão respondeu-nos que nos casos em apreço não se aplica a Lei 67/98 de 26 de outubro, Lei da Proteção de Dados Pessoais, uma vez que não são recolhidas quaisquer informações que identifiquem ou tornem identificável os inquiridos.

3.1.2 As notas de campo

Segundo Bogdan e Biklen (2006:150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nesse sentido, as notas de campo que recolhemos são o registo de momentos de observação dos contextos de formação que exigiram um elevado grau de motivação e de envolvimento.

Bell (2008:142) afirma que “é necessário ter consciência dos riscos e fazer o máximo para eliminar preconceitos e ideias preconcebidas. Se puder, peça ajuda a um colega (...) que compare depois as notas consigo”. Conscientes da subjetividade desta abordagem e, por forma a minorar os riscos, iremos cruzar os nossos registos com os das participantes no estudo.

3.1.3 Os memorandos

Para Coutinho *et al.* (2007) os memorandos são um dos instrumentos de recolha de dados, associado às técnicas de investigação-ação. Os memorandos analíticos são notas pessoais que se destinam a analisar a informação obtida e fazem com que o investigador leia e reflita em intervalos frequentes ao longo do projeto de investigação.

No final de cada uma das sessões do projeto de formação elaborámos memorandos na forma de síntese dos assuntos explorados com as participantes. Nestes registos, interessa-nos sobretudo a opinião sobre o ciclo investigativo e, especificamente, sobre o Projeto de Formação. Destacámos nos memorandos aspetos positivos, negativos e contributos, assim como eventuais sugestões de melhoria e/ ou recomendações fornecidas para futuros projetos investigativos de cariz formativo, orientados para o desenvolvimento profissional.

3.1.4 A gravação áudio e transcrições das sessões de formação

As sessões de formação inerentes ao nosso projeto formativo que marcaram os ciclos de Investigação-Ação-Formação no âmbito do presente estudo foram, conforme acordado pelas participantes, gravadas em registo áudio. As mesmas foram posteriormente transcritas, por forma a facilitar o tratamento e análise de conteúdo dos dados. A partir da gravação em áudio conseguimos captar aspetos das sessões de formação, do trabalho em grupo e, sobretudo, da discussão e reflexão em equipa, que de outro modo, certamente nos passariam despercebidos. A análise das situações em contexto formativo resultantes destes registos é uma fonte rica de informação e contribuiu, em muito, para uma melhor compreensão de diversos fenómenos da dinâmica formativa.

Os diferentes elementos que integram esta investigação, acima indicados, constituíram uma fonte de informações que complementaram todo o estudo. Os dados preexistentes analisados antes do nosso projeto formativo permitiram identificar um problema inicial e os realizados às participantes no estudo e aos alunos no final da formação possibilitaram uma reflexão e uma avaliação mais consistente em torno do ciclo investigativo no geral e do Projeto de Formação em particular. As notas de campo e os memorandos descrevem situações e ocorrências ao longo da I-A-F que atestam e complementam os dados recolhidos em registos áudio das sessões formativas e sugerem aspetos relativos às práticas das participantes, assim como reflexões e demais situações inerentes ao ciclo de investigação-ação-formação desenvolvido, conducentes à clarificação das questões investigativas levantadas. Todos eles têm interesse, também, pela triangulação de dados que é possível fazer.

3.2 Processos de tratamento de dados

Para Carmo e Ferreira (2008) a análise dos dados recolhidos deve ser objetiva,

clara e obedecer a regras bem precisas de modo a facilitar a sua compreensão. Pressupõe várias operações, das quais destacamos a descrição, análise e interpretação. Neste estudo seguimos as quatro fases que correspondem respetivamente à recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados.

Na primeira fase recolhemos dados preexistentes e recolhemos dados dos questionários, notas de campo, memorandos e registos áudio. Dada a natureza eminentemente quantitativa dos dados preexistentes, recorreremos ao tratamento estatístico descritivo simples e à expressão gráfica e tabelar dos dados como forma de apresentar os resultados obtidos, com o propósito de clarificar a influência da BE no contexto escolar, especificamente nos alunos do 3º ciclo, no que concerne à utilização da BE e aos índices de requisições efetuadas, atestando o problema inicial levantado pela investigadora.

Na segunda fase, explorámos os dados das notas de campo e memorandos, recorrendo à análise de conteúdo e, por escolha da investigadora, procedemos ainda à análise interpretativa dos dados dos questionários aplicados a 26 alunos da turma 3 do 9º ano organizando-os em tabelas e gráficos, recorrendo à análise estatística descritiva simples. Refira-se que a escolha desta amostra prende-se com uma proposta de trabalho interdisciplinar com esta turma – *Projet'Arte* -, decorrente deste projeto investigativo e que mais adiante esclareceremos.

Numa terceira fase, efetuámos a análise e interpretação dos dados das sessões de formação, recolhidos em registos áudio, e, por opção da investigadora, dado o número reduzido de respostas, dos dados recolhidos nos 2 questionários aplicados no final às duas participantes no estudo. Recorreremos igualmente à técnica de análise de conteúdo, seguindo o quadro categórico definido para a nossa investigação.

Por último, na quarta fase, procedemos à triangulação dos dados, como forma de interpretar resultados, à luz das questões investigativas que estão na base deste estudo.

3.2.1. Análise estatística

Os dados de natureza quantitativa recolhidos neste estudo são de 2 tipos:

1. Os reunidos através dos inquéritos aplicados no âmbito do MABE e que pressupõe uma análise secundária uma vez que preexistem à investigação (Quivy e Campenhoudt, 2008). Estes dados ganham ênfase no tratamento estatístico efetuado às grelhas de requisição de títulos da BE⁷. Referimos ainda que os dados que recolhemos destes inquéritos cingiram-se apenas a alguns resultados dos mesmos, os que se adequavam e/ ou interessavam à nossa investigação e que serão alvo de descrição e análise interpretativa, com recurso ao tratamento estatístico descritivo, no ponto 1.1.2.1 do capítulo IV deste estudo.

⁷ Instrumentos de gestão e organização interna da biblioteca escolar Afonso de Paiva.

2. Os resultados obtidos por via da análise das respostas ao questionário aplicado aos 26 alunos⁸ da turma 3 do 9º ano, grupo-*focus* de intervenção do Projet'Arte (projeto interdisciplinar decorrente do nosso Projeto de Formação e aplicado em paralelo ao nosso ciclo investigativo), serão alvo de análise e interpretação no ponto 2 do capítulo V deste trabalho. Utilizaremos o tratamento estatístico simples com expressão gráfica e tabelar de dados para uma melhor leitura e interpretação dos mesmos. Dos dados recolhidos, apenas utilizámos os correspondentes à mudança de atitude e práticas dos alunos face à utilização do espaço da BE enquanto centro de recursos e estrutura de apoio aos *currícula*, como forma de atestar as mudanças nas práticas dos professores e o seu eventual impacto no desenvolvimento profissional das participantes no estudo.

Apesar da natureza quantitativa dos dados recolhidos do questionário final aplicado às duas professoras participantes, como já referimos anteriormente, o número reduzido de respostas não será objeto de análise estatística. A investigadora optou pela análise interpretativa de conteúdo dos mesmos, descrita no ponto 3 do capítulo V deste estudo.

3.2.2. Análise de conteúdo

Para proceder ao tratamento e análise interpretativas dos dados recolhidos através dos registos áudio, notas de campo e memorandos das sessões de formação e ainda dos 2 questionários aplicados às participantes, recorreremos a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, na designação de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009:33). Para Bardin, a análise de conteúdo utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, possibilitando o confronto entre a leitura pessoal com a leitura de outros e a descoberta, através de um olhar mais atento, de conteúdos, estruturas e significados.

Stone (1966, citado em Carmo & Ferreira, 2008:269) define a análise de conteúdo como “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetivamente e sistematicamente as características da mensagem.” Bardin (2009) considera igualmente que a análise de conteúdo não serve apenas para descrever o conteúdo das mensagens, mas tem como principal finalidade produzir inferências. Na análise de conteúdo qualitativa o que importa é o interesse, o valor intrínseco do tema.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008:271-272), a análise de conteúdo compreende seis etapas:

1. Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico;
2. Constituição de um corpus;

⁸ A turma é composta por 29 alunos, porém 3 deles são alunos referenciados com necessidades educativas especiais e detêm um currículo escolar próprio, razão que nos levou a não incluir esses 3 alunos na aplicação do questionário.

3. Definição de categorias;
4. Definição de unidades de análise;
5. Quantificação (não obrigatória);
6. Interpretação dos resultados obtidos.

Numa primeira etapa, compilámos as notas de campo e os memorandos. Posteriormente ouvimos as gravações áudio. Constituído o *corpus* da análise de conteúdo: as notas de campo, os memorandos das sessões de formação, as transcrições dos registos áudio e os questionários aplicados às duas participantes, procedemos, numa segunda etapa, a sucessivas leituras quer das notas e memorandos quer das transcrições áudio, por forma a identificar as categorias temáticas expressas.

Após uma “leitura flutuante” (Bardin, 2009:96) dos documentos tendo como referencial o quadro concetual e/ ou teórico em que as questões investigativas se situavam, e tendo ainda em linha de conta a natureza interpretativa do estudo, procedemos à identificação de alguns temas e ideias centrais, definindo as categorias e subcategorias de análise, que, neste estudo foram estabelecidas *a posteriori*, numa interação entre o idealizado e a realidade dos dados. Para Esteves (2006:109), “a categorização é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes”. Optámos por uma análise sobretudo qualitativa, fundamentando as inferências mais na presença ou ausência dos temas e não tanto na sua frequência.

Definidos os temas e as categorias, inferimos subcategorias de análise de conteúdo que apresentaremos em quadro (quadro 3) no capítulo V deste estudo, definindo unidades de contexto como unidades de conteúdo a analisar. Refira-se ainda que, na definição das categorias tivemos em conta as regras apontadas por Bardin (2009), procurando, pois, que as mesmas fossem homogéneas, exaustivas, exclusivas e adequadas ou pertinentes. Esta é uma etapa muito importante em todo o processo de análise, na qual tentámos cumprir os dois princípios apontados por Bardin (2009:148): princípio da exaustividade (todo o material é analisado), e o princípio da pertinência (a categoria está adaptada ao material de análise e pertence a um quadro teórico definido).

Tendo como referência as categorias e subcategorias estabelecidas para cada um dos temas, analisámos, novamente, as notas de campo, memorandos e cada uma das transcrições dos registos áudio das sessões formativas (anexo 1), retirando excertos, no nosso entender significativos, dos discursos produzidos, registados como unidades de contexto e que serão objeto de análise no capítulo V deste estudo.

Procurámos sistematizar a informação obtida considerando a existência ou a ausência dos temas, explorando traços comuns e não comuns na visão das participantes no estudo. Tal permitiu o enunciar de conclusões mais abrangentes, orientadas pelas dimensões temáticas estabelecidas, relacionadas com as questões de

investigação que nortearam o estudo. Procedeu-se ainda à aplicação da análise de conteúdo do questionário aplicado às participantes.

Capítulo IV: Projeto de formação

“Teacher education has the honor of being the worst problem and the best solution in education.”

(Fullan, 1993)

1. Ponto introdutório

O déficit de leitura que os alunos apresentam tem sido uma preocupação constante da escola e, hoje em dia, da sociedade em geral. Esse déficit vai-se acentuando à medida que os alunos progredem de nível de ensino. É sobretudo no terceiro ciclo que o afastamento da leitura mais se manifesta. Verifica-se ainda que a frequência da biblioteca escolar e a utilização dos seus recursos pelos alunos deste ciclo de ensino é reduzida.

Sendo a leitura uma competência transversal é urgente que toda a comunidade educativa se empenhe na promoção e desenvolvimento desta competência. Mas, tal como diz Pennac (1995:11) “o verbo ler não suporta imperativo” e, por isso mesmo, é preciso cativar os alunos com atividades motivantes, desenvolver projetos diversificados que os aproximem da biblioteca, que estimulem o gosto pela leitura, que mostrem a sua importância e sobretudo que mostrem que a leitura pode ser um prazer. Os professores enquanto mediadores fundamentais na promoção da leitura devem acreditar no seu papel essencial no desenvolvimento de competências leitoras. Sardinha (2007:6) diz-nos mesmo que “motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor”.

Entendemos que é pela fruição da leitura, pelo prazer de ler e não pela sua imposição e obrigatoriedade que se podem criar bons leitores. Contudo, não nos podemos esquecer que às bibliotecas escolares cabe um papel muito importante na formação de leitores e na melhoria das competências leitoras, reforçado com a necessidade imperiosa de elevar os níveis de leitura e literacia entre os jovens, em Portugal. Como refere Sardinha (2007:3) “a sociedade atual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências”.

O presente projeto formativo decorre desta sentida preocupação, por parte da investigadora e das participantes neste estudo. É neste contexto de falta de hábitos de leitura e da necessidade de melhorar os níveis desta competência, aliado também à falta de hábitos de frequência e utilização da BE e dos seus recursos, que situámos o nosso problema inicial.

Neste contexto e decorrente do Projeto de Formação (PF) que passaremos seguidamente a apresentar, despontou o Projet'Arte, um projeto de ação interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de português e educação visual, articulado com a biblioteca escolar. O Projet'Arte teve como objetivo central o trabalho com o

texto literário desenvolvido na aula de português, nomeadamente na capacidade a desenvolver nos alunos, de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como estes manifestam experiências e valores (culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos), descritores de desempenho situados no âmbito do domínio da educação literária das metas curriculares de português para o 9º ano de escolaridade. Associada a esta dimensão estética do texto literário surge de forma privilegiada a área curricular de educação visual, como parceira fulcral neste trabalho, assim como a BE enquanto comunidade colaborativa de aprendizagem, na sua dimensão de estrutura pedagógica de apoio aos *currícula*.

Este projeto de ação interdisciplinar foi desenvolvido em paralelo ao nosso PF e será referido ao longo do estudo sempre que se julgar pertinente e/ ou necessário. Por último, queremos ainda registar que previamente à implementação do presente PF foi feito um pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento (anexo 2) para o seu desenvolvimento e aplicação.

1.1. Dados preexistentes

No início do ano letivo 2013.2014, os alunos do terceiro ciclo do agrupamento de escolas Afonso de Paiva em Castelo Branco, frequentavam apenas esporadicamente a BE, pois não foram habituados a utilizar a BE ao longo do seu percurso académico e apresentavam baixos índices de leitura, atestados pelas escassas requisições domiciliárias (leitura autónoma e recreativa) e de consulta/ leitura presencial na biblioteca, realizadas no ano letivo anterior. Para se conseguir verificar as atuações dos alunos face às requisições de títulos, optou-se pelo recurso às grelhas de requisição de títulos da biblioteca escolar Afonso de Paiva do ano letivo anterior, 2012.2013, uma vez que não existiam outros registos (o software *Bibliobase*, utilizado no registo e catalogação do fundo documental da biblioteca, ainda não estava a ser utilizado para as requisições) e ao questionário anual aplicado no âmbito do Modelo de AutoAvaliação da Biblioteca Escolar (MABE) da RBE, já explicitado no ponto 3.1.1 dos procedimentos metodológicos do presente estudo.

1.1.1 As grelhas de requisição de títulos

As grelhas utilizadas na BE para a requisição domiciliária (anexo 3) de títulos para leitura autónoma são em formato *Excel*, permitindo um tratamento estatístico dos dados. As mesmas encontram-se divididas pelos meses que compõem o ano escolar e em cada folha podemos encontrar os seguintes elementos:

- a) Nº de requisição
- b) Título
- c) Nº de registo
- d) Nome

- e) Ano/ Turma
- f) Nº de leitor
- g) Data de requisição
- h) Data de entrega
- i) Observações

1.1.1.1. Análise das grelhas

O número total de alunos do terceiro ciclo no ano letivo 2012.2013 era de 253. A partir da observação do gráfico que se segue (gráfico 1), podemos verificar que no ano letivo 2012.2013, anterior a este estudo, houve um total de 178 requisições domiciliárias, o que revela índices bastante baixos de requisição de títulos para leitura autónoma, ao nível deste ciclo de ensino.

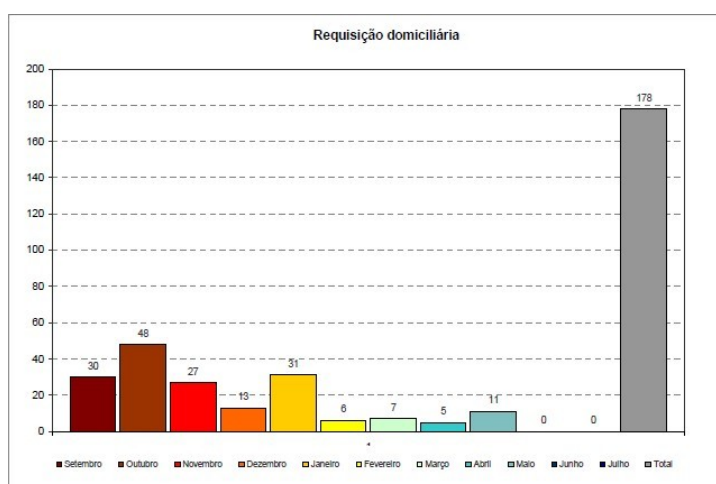


Gráfico 1 - Requisição domiciliária de alunos do 3º ciclo no ano 2012.2013

No que concerne ao primeiro período, correspondente aos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro, este foi aquele onde se registaram ao longo do ano o maior número de requisições, num total de 118, divididas pelos meses referidos, 30, 48, 27 e 13. Outubro foi o mês onde se verificou o maior número de requisições, num total de 48 títulos.

As requisições seguiram uma tendência decrescente ao longo do ano letivo. No segundo período e num total de 44 títulos requisitados, janeiro foi o mês onde se registaram maior número de requisições – 31. Apenas foram realizadas 6 no mês de fevereiro e 7 em março.

No que diz respeito ao terceiro e último período letivo, composto pelos meses de abril, maio e junho, apenas foram requisitados 16 livros, 5 em abril e 11 no mês de maio. Em junho e julho, não foram feitas quaisquer requisições de títulos.

Quer nos meses de outubro quer nos meses de janeiro e maio, por norma, não há fichas de avaliação formativa ou sumativa. Neste facto, presumimos, pode residir a

explicação deste fenómeno.

Os índices de requisições mais baixos ocorridos nos meses de novembro, dezembro, janeiro, fevereiro, março e abril, 27, 13, 6, 7, 5 e 11 poderão explicar-se, no nosso entender, pelo facto de nestes meses ocorrerem com maior frequência fichas de avaliação de cariz formativo e sumativo, apresentações de trabalhos e outras atividades, inseridos no plano de turma.

Nos meses de dezembro, fevereiro e abril, o baixo índice de requisições registado, apenas 13, 6, 5, também se poderá dever, presumimos novamente, ao facto de ocorrerem nestes meses as interrupções letivas, por ocasião do Natal, Carnaval e Páscoa.

A ausência de requisições nos meses de junho e julho, aliada ao final de ano escolar, em que os alunos já denotam um cansaço visível pelo acumular de estudo e trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, pode ainda dever-se, na nossa opinião, ao facto de junho ser o mês de início dos exames para os alunos de 9º ano e de férias para os restantes. Julho é o mês em que já não existindo aulas, os alunos não se deslocam, de forma regular e continuada, à escola.

1.1.2. Questionários aplicados aos alunos

O questionário aplicado aos alunos da turma 3 do 9º ano (QA1) no final do projeto investigativo será alvo de análise e interpretação no capítulo V deste estudo. Contudo, o mesmo modelo de inquérito (com alterações anuais fruto de melhorias e/ ou sugestões aplicadas pela RBE) é anualmente aplicado no âmbito do MABE. Dos dados preexistentes, entendemos igualmente recolher algumas informações resultantes da aplicação desse modelo de inquérito MABE, no âmbito do Domínio B: Leitura e Literacia, da RBE (disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/83/mabe.pdf>), no ano letivo 2012.2013, anterior a este estudo, uma vez que confirmam o problema inicial levantado, atestado pelos baixos índices de requisições domiciliárias verificados.

1.1.2.1 Análise dos questionários

O questionário no âmbito do MABE foi aplicado em 2012.2013 a uma amostra de 20% dos alunos do universo do terceiro ciclo do agrupamento. Estava organizado em duas partes: uma primeira parte composta por itens para ***hábitos de frequência da BE, situações de utilização da BE e requisições de livros*** pelos alunos e uma segunda parte, que se inicia com questões ligadas ao ***apoio, promoção, sugestões de leitura pelos professores e pela BE e adequação do fundo documental***, em que os itens seguintes estavam para ***indicação de atividades e trabalho realizado pela BE, participação pelos alunos em atividades promovidas pela BE e avaliação pelos alunos do trabalho desenvolvido pela BE***, assim como uma ***avaliação e indicação de contributos da BE*** relativamente à competência leitora do indivíduo inquirido.

Para esta apresentação apenas considerámos a primeira parte deste questionário, e duas questões que, no nosso entender, também realçam a importância e a emergência de um trabalho articulado e colaborativo entre a BE e os docentes, designadamente: ***Incentivo à leitura pelos professores e Participação em atividades de leitura por alunos do 3º ciclo.***

Estes são os dados que em conjunto com o baixo índice de requisições pelos alunos de 3º ciclo, atestadas pela análise das grelhas de requisições (ponto 1.1.1 dos procedimentos metodológicos) estão na base do nosso problema inicial. Porém e antes de iniciarmos a referida análise, apresentamos a distribuição da nossa amostra por ano do ciclo a que se refere a questão 2 (gráfico 2).

Entre os inquiridos, 72,72% correspondem aos 7º e 8º anos, 36,36% em cada ano, e 27,27% ao 9º ano de escolaridade.



Gráfico 2 - Distribuição da amostra de alunos do 3º ciclo

Num trabalho de investigação que tem como preocupação inicial o baixo índice de requisições de títulos na BE, será importante destacar os hábitos de frequência da BE. Para que fiquem registados, deixamos o gráfico seguinte, no qual se observa a frequência de utilização da BE, respeitante à questão 3 (gráfico 3).

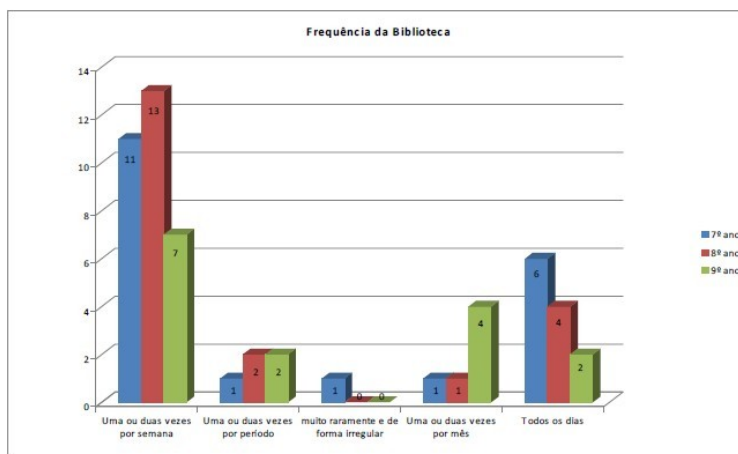


Gráfico 3 - Frequência da BE por alunos do 3º ciclo

A maioria dos alunos inquiridos, 31 (56,36%) frequenta a biblioteca escolar uma a duas vezes por semana e 12 (21,81%) frequentam-na diariamente, o que, em nosso entender, revela que os alunos conhecem a BE, usam livros, revistas e jornais que a BE disponibiliza e faz circular para ler e a utilizam no seu dia-a-dia escolar. Apenas 1 dos inquiridos revelou frequentar a BE muito raramente e de forma irregular. Relativamente às situações em que mais utilizam a BE nas atividades de leitura (questão 4), era solicitado aos alunos que assinalassem as três situações mais frequentes. Dividimos as respostas nesses 3 grupos e apresentamos os dados em 3 gráficos: gráfico 4 a), 4b) e 4c.

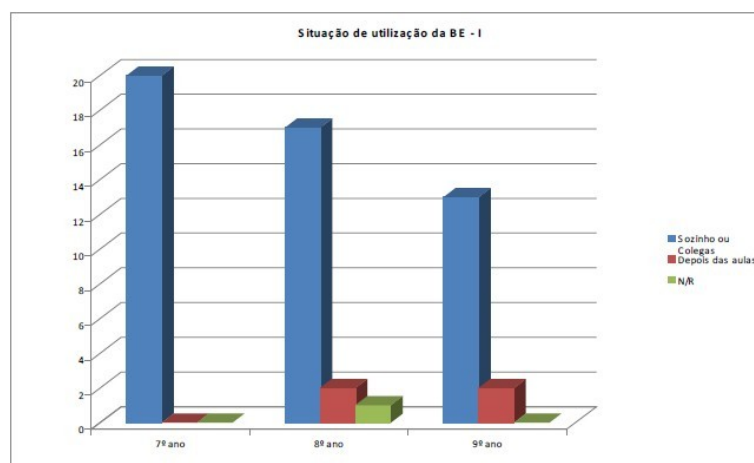


Gráfico 4a) - Situação de utilização da BE em atividades de leitura I

A observação deste primeiro gráfico, revela que a quase totalidade, cerca de 90%, dos alunos que compõem a nossa amostra, frequenta a biblioteca sozinho ou com colegas. Os dados apresentados, evidenciam ainda que a maioria dos alunos que a frequentam, aproximadamente 36%, pertence ao 7º ano de escolaridade. A tendência para o afastamento da BE por parte dos alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade, pode derivar de perspetivas de ordem psicológica, como características de personalidade ou de desenvolvimento, como a idade e o aparecimento de novas áreas de interesse (música, cinema, redes sociais...). O gráfico revela ainda que apenas 4 dos inquiridos, cerca de 7% dos alunos, frequenta a BE depois das aulas.

Vejamos agora os outros momentos de utilização da BE pelos alunos, apresentados nos 2 gráficos seguintes.

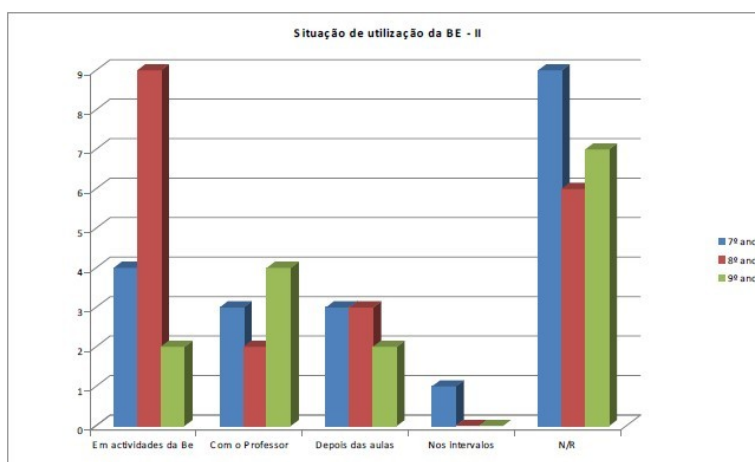


Gráfico 4b) - Situação de utilização da BE em atividades de leitura II

Observa-se que 27,27% dos alunos inquiridos, num total de 15 indivíduos, frequenta a BE em atividades de e para a leitura, organizadas/ dinamizadas pela biblioteca, o que se perspetiva como indicador bastante positivo. 9 dos inquiridos (16,36%) indica utilizar/ frequentar a BE acompanhados pelo professor e 8 (14,54%) sozinhos e/ ou acompanhados por colegas, depois das aulas. De destacar que 22 dos alunos inquiridos, 40% dos indivíduos, não respondeu e/ ou não assinalou nenhuma opção. Entendemos que neste item talvez seja necessário reformular a questão, definindo exemplos de atividades e permitindo ao aluno optar por assinalar em quais participou e se o fez sozinho e/ ou com colegas, ou acompanhado pelo professor.

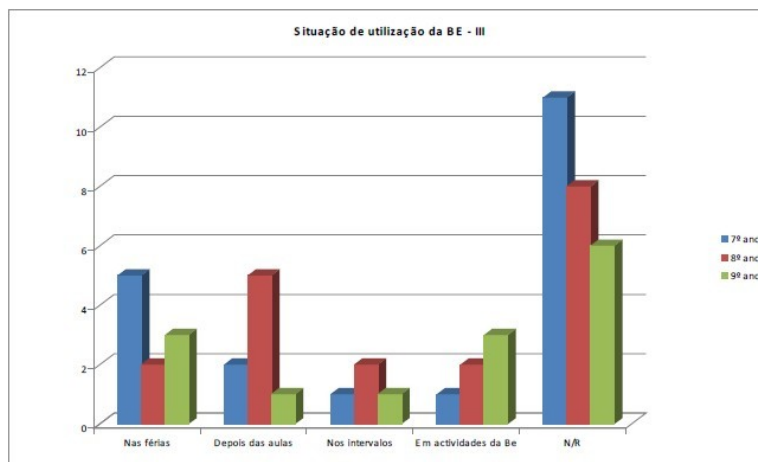


Gráfico 4c) - Situação de utilização da BE em atividades de leitura III

Neste gráfico podemos verificar que, embora pouco significativa, uma parte dos alunos, 8 (14,54%), assinalou frequentar a BE nos tempos livres, dentro do horário escolar, depois das aulas e apenas 4 (7,27%) nos intervalos. Um fator que pode explicar a ausência de alunos durante os intervalos, pode residir no facto de estes serem de curta duração (10 minutos) e a deslocação entre salas, entre outros espaços (reprografia, bar dos alunos, ...), são exemplos de algumas das situações impeditivas da ida à biblioteca nesses horários. Os que o fazem, na maior parte das vezes, utilizam-na apenas para requisitar e/ ou devolver livros. Estes dados contrastam com um total de 10 indivíduos (18,18%) que assinalam utilizar a BE em atividades de leitura, durante as férias, pois têm mais tempo livre, sem horários e demais obrigações escolares, para o fazer. O gráfico 5 demonstra-nos, para além dos momentos preferidos para o fazer, que os alunos têm pouco hábito de requisitar livros para leitura domiciliária.

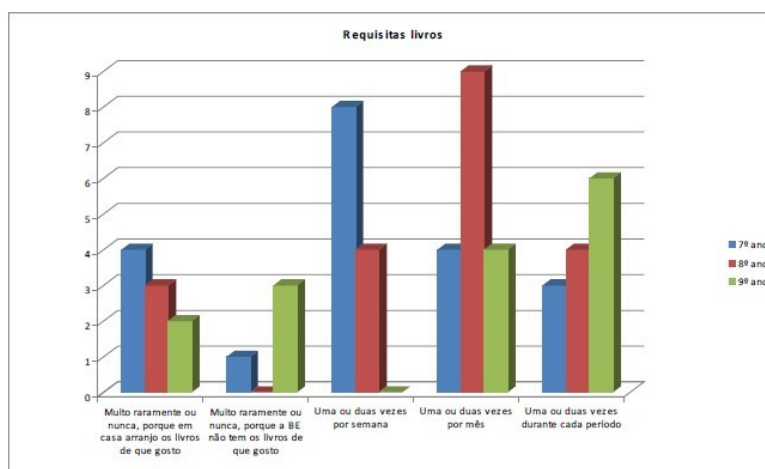


Gráfico 5 - Requisições de livros por alunos do 3º ciclo

Na quinta questão, 17 dos inquiridos, cerca de 31%, refere que requisita livros uma a duas vezes por mês e 13 dos alunos (23,63%) faz requisições uma a duas vezes por período. Quase analogamente, 12 dos inquiridos (21,81%) procede a requisições de títulos para leitura domiciliária, uma a duas vezes por semana. Por oposição, 9 dos indivíduos, (16,36%) indica muito raramente ou nunca requisitar livros, pois em casa encontra os livros que gosta. Apenas 4 dos inquiridos (7,27%) refere que muito raramente ou nunca requisita livros porque a BE não tem os livros de que gosta. Estes dados, apesar de nos confirmarem os baixos índices de requisição domiciliária de títulos para leitura autónoma por alunos deste ciclo de ensino, revelam que o fundo documental da BE é adequado e vai ao encontro das necessidades e interesses da maior parte dos alunos inquiridos. Na última questão da primeira parte do nosso questionário, item 6, podemos verificar, no gráfico que se segue (5a), que uma grande percentagem dos alunos, 76,36% (42 dos indivíduos inquiridos) requisita títulos para ler durante o período de aulas.

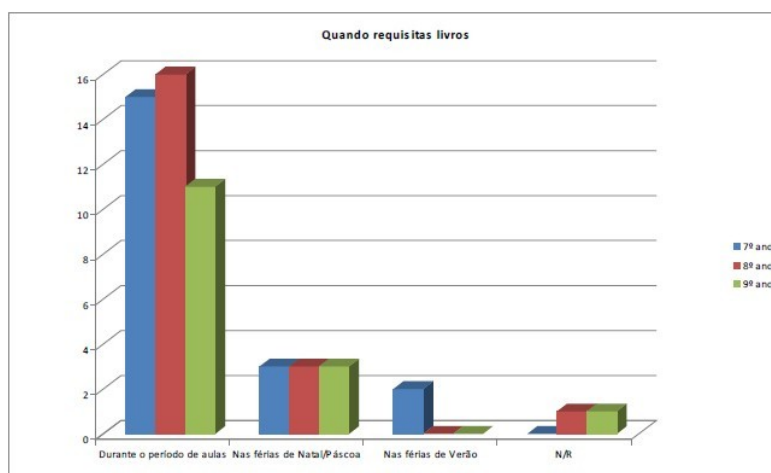


Gráfico 5a) - Requisições de livros por alunos do 3º ciclo

Contrariamente à utilização/ frequência da BE para atividades de leitura, em que os momentos preferenciais são as férias, os inquiridos, na sua maioria, assinalam neste item preferir o tempo de aulas para requisitar livros. A explicação poderá estar no facto que é durante o período de aulas que os alunos estão mais tempo na escola o que lhes permite requisitar, devolver e trocar os livros que requisitam para leitura autónoma. As férias de Páscoa e Natal, por serem tempos de maior interrupção letiva, são o segundo momento em que os alunos mais preferem requisitar livros para ler, tendo 9 dos indivíduos, (16,36%), assinalado esta opção.

A segunda parte do questionário, inicia-se com o apoio que a equipa da BE presta aos alunos quando estes se deslocam à biblioteca para ler e/ ou requisitar um livro.

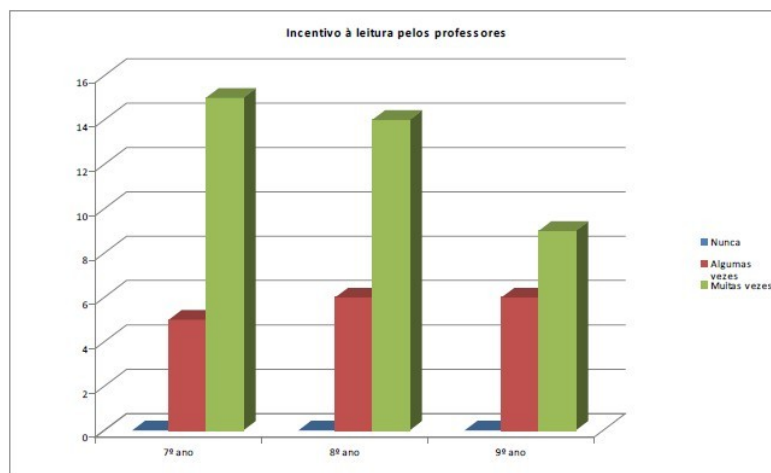


Gráfico 6 - Incentivo à leitura pelos professores

Como se pode observar no gráfico acima apresentado, a grande maioria dos inquiridos, 38, numa percentagem de 69%, indica que os professores os incentivam muitas vezes a ler; 17 (cerca de 31%), referem que só o fazem algumas vezes. Nenhum dos indivíduos assinalou a opção *nunca* para este item.

Estes dados revelam-nos que os alunos confiam muito nas sugestões dos professores. Deve, no entanto, existir um acompanhamento posterior em todo este processo, por parte dos mesmos, pois o potencial leitor perde-se. Esta realidade acontece, na maior parte dos casos, porque não há uma articulação entre os professores e a biblioteca. O professor deve acompanhar o aluno à biblioteca e deve igualmente conhecer de antemão o fundo documental. O diálogo e a articulação com o PB é fulcral, assim como apresentar sugestões de obras a comprar e incentivar o aluno a requisitar livros, para os ler e para os utilizar no seu estudo e trabalho escolar. Vejamos agora, no gráfico seguinte e no que concerne à participação em atividades de leitura acompanhado por colegas e professor(es) os dados recolhidos.

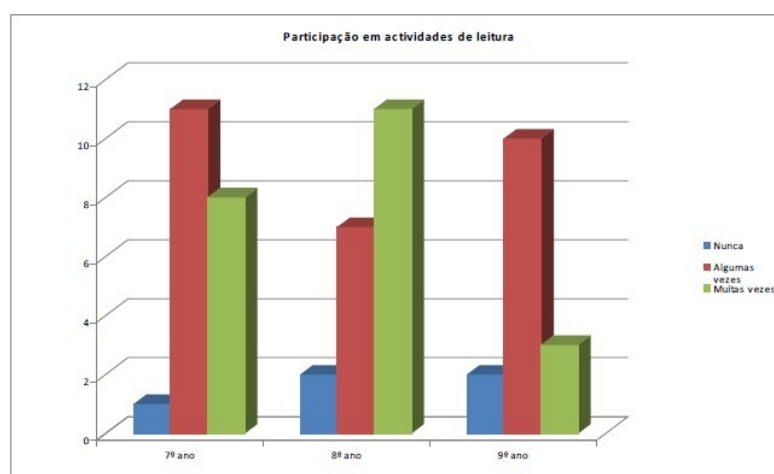


Gráfico 7 - Participação em actividades de leitura por alunos do 3º ciclo

Dos alunos inquiridos, 28 deles (cerca de 50%), afirmam ter participado apenas algumas vezes em atividades de leitura e somente 22 dos indivíduos (40%) refere participar muitas vezes em atividades dessa natureza. Um total de 5 indivíduos (9%) refere nunca ter participado em atividades de leitura.

Podemos confirmar que apesar de se verificar a participação dos alunos em atividades de leitura, as mesmas ainda não estão inseridas nos hábitos e práticas quer dos alunos quer dos professores. Emerge a necessidade de desenvolver práticas que promovam a leitura, em articulação curricular e em colaboração com os professores. A figura do professor e o papel da BE, configurado no PB, surgem aqui como pilares fortes na promoção do gosto e hábitos de leitura, junto dos alunos pré-adolescentes. Impõe-se igualmente a promoção de mais e melhores práticas articuladas e colaborativas de mediação de leitura.

Detetado e levantado o problema pela professora bibliotecária relativo aos baixos índices de requisição domiciliária e de utilização da biblioteca pelos alunos do terceiro ciclo, atestados pelos índices estatísticos mensais da biblioteca escolar e face à informação recolhida através do questionário aplicado aos alunos do 3º ciclo usando o modelo da RBE realizado para a aplicação do MABE no ano letivo 2012.2013, estamos convictas de que só um trabalho articulado e colaborativo poderá inverter os resultados verificados. Assim, as professoras de português e a professora bibliotecária em reunião inicial de grupo disciplinar discutiram possíveis estratégias e atividades, desbravando caminho no sentido de ultrapassar esta situação e, se possível, melhorá-la.

Numa análise sobre a importância e a necessidade premente e urgente de inverter estes resultados neste ciclo de ensino neste agrupamento, a professora de português da turma 3 do 9º ano mostrou interesse em colaborar com a BE, no sentido de desenvolver um projeto formativo de trabalho articulado e interdisciplinar, em contexto colaborativo, envolvendo as disciplinas de português e educação visual. Auscultada a professora de educação visual da mesma turma e verificando-se o mesmo interesse em colaborar por parte desta docente, foi agendada uma reunião inicial de trabalho, que designaremos como sessão preparatória. Esta sessão, à semelhança das outras 3 sessões de formação, foi gravada em registo áudio e será alvo de descrição e análise no capítulo V deste estudo. Destacamos o facto deste grupo de professoras ter já algumas experiências anteriores em trabalhos de projeto articulado e colaborativo com a biblioteca escolar, o que se constituiu por si só como fator impulsionador e motivador para a aplicação e concretização do mesmo.

Assumindo como esfera de intervenção a (re)construção de saberes e o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas a partir da investigação colaborativa, no sentido de dar resposta ao problema inicial detetado, assim como às questões investigativas levantadas neste estudo, propusemo-nos desenvolver um Projeto de Formação de índole reflexiva na biblioteca escolar, com duas professoras da turma, das disciplinas de português e educação visual, como referido

anteriormente. Temos consciência de que promover e participar simultaneamente num projeto interdisciplinar de trabalho e num projeto de formação, articulando e trabalhando colaborativamente com professores, será uma aventura ousada e com resultados imprevisíveis. Por isso, o estudo que realizámos constituir-se-á, desde o início, como um desafio.

Nos pontos seguintes deste capítulo apresentamos o Projeto de Formação (PF) implementado ao longo desta investigação, realizado no espaço da BE e que se desenvolveu nos moldes que a seguir se enunciam.

Feita uma revisão bibliográfica, consultados os principais autores de referência na(s) área(s) e seguindo igualmente os recomendados no âmbito do curso de pós-graduação frequentado, foram definidos os objetivos gerais e específicos, bem como as finalidades da formação, que a seguir elencamos. As etapas que seguimos na conceção do Projeto de Formação antecedem os ciclos da nossa investigação-ação-formação (I-A-F), aqui apresentados em esquema. Segue-se a apresentação do plano das sessões, assim como o desenvolvimento das mesmas, registado em memorandos finais de cada sessão. A avaliação do Projeto de Formação será o último ponto deste capítulo. Optámos por apresentar este PF num capítulo à parte, dada a relevância que este teve no decorrer da presente investigação-ação-formação.

2. Objetivos da formação

2.1. Gerais

No regime jurídico estabelecido pela Estatuto da Carreira Docente, no capítulo III, é garantida a formação do pessoal docente, devendo esta ser desenvolvida de acordo com os princípios gerais constantes do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo⁹.

O Decreto-Lei n.º 22/ 2014, publicado a 11 de fevereiro, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o sistema de coordenação, administração e apoio. Vem confirmar a importância da valorização profissional dos docentes através de um investimento na formação contínua, estabelecendo um novo paradigma orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes.

⁹ “Artigo 33.º: Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.”

No artigo 4º do referido Decreto-Lei, são definidos os objetivos da formação contínua:

- a. “A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;
- b. A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c. O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspectiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;
- d. A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;
- e. A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes o apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações”.

Porém, concordamos com Silva (citado em Estrela, 1997:91) quando refere que:

“ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. (...) Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina e, sobretudo, aprender constantemente”.

É com base neste referencial teórico que estruturamos os objetivos gerais desta formação, enunciados abaixo e que nortearam a nossa investigação:

- i. Aprofundar as competências profissionais das docentes envolvidas;
- ii. Atualizar o conhecimento e a (in)formação;
- iii. Fomentar a mudança em termos de processos e práticas;
- iv. Favorecer a reflexão;
- v. Estimular o trabalho colaborativo;
- vi. Promover novas perspetivas investigativas em educação.

2.2. Específicos

Dentro deste quadro geral, definimos os seguintes princípios como objetivos específicos:

1. Consciencializar as professoras envolvidas na investigação da importância e necessidade de formação contínua;
2. Desenvolver o espírito crítico e o (auto)questionamento através da prática reflexiva;
3. Possibilitar o contacto com literatura e autores de referência nas áreas do trabalho colaborativo, formação e desenvolvimento profissional;
4. Trocar experiências e consolidar saberes para a definição de estratégias e atividades e construção de materiais tendo em conta o domínio da educação literária no âmbito do Português, definido nos termos das metas curriculares para o 3º ciclo do ensino básico, elemento

estruturante do Projet'Arte, projeto interdisciplinar desenvolvido, decorrente deste projeto formativo e desenvolvido em paralelo.

3. Finalidades da formação

Apresentados os objetivos desta formação, explicitamos de seguida as suas finalidades:

1. Assumir o exercício da profissão como objeto de formação, agregando as experiências profissionais como contributos para a sua formação e desenvolvimento profissional;
2. Considerar estas sessões de formação como meios para promover a reflexão sobre as suas práticas educativas;
3. Reforçar a identidade própria de professor, assumindo-se como investigador na sua própria formação;
4. Introduzir o conceito de formação numa perspetiva de desenvolvimento profissional;
5. Reconhecer a formação como uma atividade crítica e reflexiva da docência, com vista ao desenvolvimento profissional.

Após a definição dos objetivos e das finalidades da formação, e face às contingências de tempo impostas quer pelo tempo de duração da investigação quer pelas diferentes solicitações profissionais, procedemos à calendarização do ciclo investigativo, contemplando uma sessão preparatória e três sessões de formação, ocorridas em momentos de interrupção letiva, divididas pelos meses de janeiro, fevereiro, março e julho. Na formalização deste projeto e com vista à sua aplicação, procedemos à seleção dos temas/ conteúdos para cada uma das três sessões, definindo procedimentos e instrumentos de recolha de dados, já apresentados no capítulo II deste estudo. Procurámos articular os vários modos de aprendizagem das professoras envolvidas com as várias situações formativas que surgiram, promovendo, sempre que possível, a prática reflexiva baseada na análise crítica, reflexão e discussão (Zeichner, 1993), com vista ao desenvolvimento humano, pessoal e profissional.

4. Etapas do Projeto de Formação

No seguimento da linha investigativa que norteia a nossa I-A-F, delineamos as seguintes etapas na elaboração do presente Projeto de Formação (PF):

1. enquadramento concetual e teórico da modalidade de formação a ser implementada;
2. planeamento, organização, seleção e construção de atividades e estratégias a desenvolver na formação, de acordo com os perfis teóricos delineados;
3. observação e registo escrito de situações ocorridas durante a formação e sua análise posterior (notas de campo e memorandos);
4. observação e análise das sessões de formação (gravação áudio).

Gostaríamos ainda de salientar que, no nosso entender, não houve o devido tempo para discutir este plano formativo com as professoras envolvidas, com a antecedência desejada. Foi, no entanto, apresentado e explicado o plano na primeira sessão, nomeadamente as tarefas a realizar e os temas a abordar em cada sessão, a sua calendarização e avaliação.

O PF foi implementado de acordo com as etapas apresentadas na figura 4

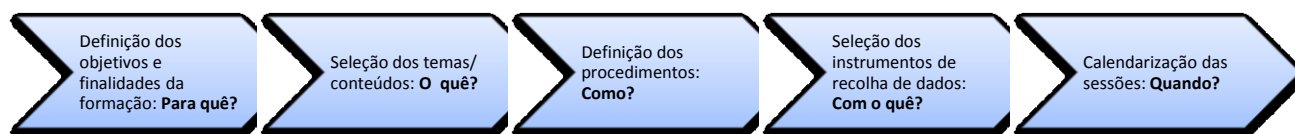


Figura 4 - Etapas para a implementação do Projeto de Formação

5. Ciclos de investigação-ação-formação (I-A-F)

A presente investigação-ação-formação (I-A-F) foi implementada e orientada pela investigadora, tendo compreendido, após o diagnóstico e a sessão preparatória, três ciclos, marcados pelas 3 sessões de formação/ reflexão em que estiveram presentes além da investigadora, as duas professoras envolvidas.

Passamos agora à apresentação em esquema (figura 5) da organização e desenvolvimento dos 3 ciclos da presente I-A-F, partindo de seguida para uma descrição mais detalhada de cada um deles. As sessões serão descritas considerando objetivos, desenvolvimento/ momentos da sessão e referências bibliográficas utilizadas para a preparação e desenvolvimento de cada sessão. Acrescentamos ainda que em termos bibliográficos, para além de terem sido entregues em suporte papel os excertos em análise em cada sessão, a fonte original também foi indicada, com vista à promoção do interesse, leitura e pesquisa do tema, através do contacto direto com a obra original.

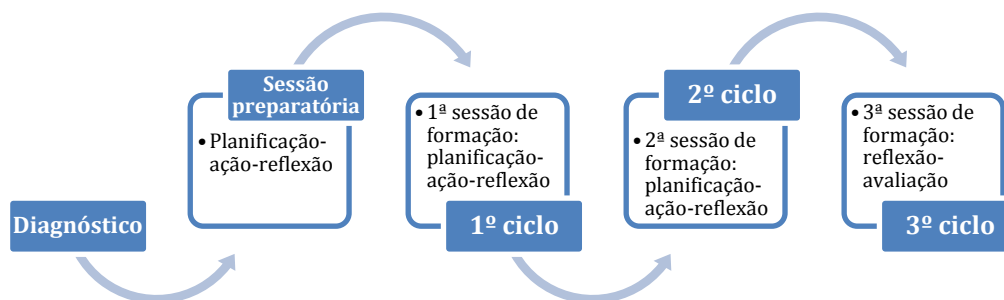


Figura 5 - Ciclos da Investigação-Ação-Formação

6. Sessões de formação

Cada sessão durou em média três horas. Foi inicialmente previsto um espaçamento de dois meses entre cada uma das sessões de formação, para possibilitar às professoras envolvidas a leitura dos textos e artigos, a implementação das estratégias concebidas durante as sessões de grupo, bem como a reflexão na e sobre a aplicação das mesmas. Contudo e por condicionalismos impostos pela escassez de tempo, as primeiras duas foram realizadas em meses seguidos, durante o primeiro período e a última já em julho, período de final de ano. Questões que se prendem com trabalho docente, reuniões de avaliação, exames nacionais e demais demandas de estruturas de gestão, impediram a realização desta última sessão no mês de abril, durante a segunda interrupção letiva, como inicialmente previsto, sendo necessário o seu adiamento para o mês de julho. Como referido anteriormente, recorreu-se à articulação entre a teoria e a prática no âmbito profissional, construindo-se o conhecimento académico teórico a partir dos problemas concretos, assumindo ainda a prática docente como uma competência complexa de carácter holístico, desenvolvida num todo e não como a soma de partes distintas.

Apresentamos seguidamente, na figura 6, um esquema concetual de cada uma das sessões do nosso Projeto de Formação:



Figura 6 - Esquema das sessões de formação

Cada uma das 3 sessões do nosso PF obedeceu a este esquema espiralado, uma das características essenciais da I-A (Cf. Ponto 1.3.1), cumprindo-se a sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão, numa metodologia que se pretendeu prática, colaborativa e interventiva, com vista a eventuais mudanças de práticas e impactos no desenvolvimento profissional das participantes no projeto.

7. Planos das sessões de formação

7.1. Sessão preparatória: Apresentação e proposta de trabalho

(Data: 31.janeiro.2014)

Objetivos:

- Apresentar o problema inicial levantado pela professora bibliotecária (previamente exposto em reunião com o grupo disciplinar de português do 3º ciclo)
- Sensibilizar as professoras colaboradoras à participação
- Detetar necessidades de atuação relacionadas com o problema apresentado
- Explicitar as razões/ motivos para uma colaboração/ articulação
- Identificar conceções sobre biblioteca escolar, formação, reflexão e trabalho colaborativo

- Incentivar as participantes para o desenvolvimento de práticas formativas em contexto colaborativo, seguindo uma linha de investigação-ação
- Delinear algumas linhas orientadoras para a construção de um Projeto de Formação

Desenvolvimento da reunião:

▪ 1º momento

Foi apresentado às participantes, o problema inicial levantado pela professora bibliotecária e já exposto em reunião do grupo disciplinar de português do 3º ciclo: baixo índice de participação dos alunos do 3º ciclo em atividades de promoção de leitura, aliado aos fracos índices de requisição domiciliária dos mesmos.

▪ 2º momento

Face às necessidades de atuação relacionadas com o problema inicial apresentado, procurámos explicitar as razões/ motivos para uma colaboração/ articulação entre o trabalho das professoras e a biblioteca escolar, numa reflexão conjunta acerca das 2 questões identificadas pelas participantes como fulcrais para o desenvolvimento de um projeto investigativo-formativo desta natureza, designadamente: *O que vamos fazer? // Como vamos fazer?*

▪ 3º momento

Numa terceira parte desta sessão preparatória, procurámos identificar algumas das conceções das participantes sobre biblioteca escolar, formação, reflexão e trabalho colaborativo. Incentivar as participantes para o desenvolvimento de práticas formativas em contexto colaborativo, seguindo uma linha de investigação-ação, foi o tema principal deste 3º momento.

▪ 4º momento

No final desta sessão e após reflexão sobre algumas práticas e experiências formativas entre as participantes e definição e clarificação de algumas ideias relativas a conceitos, com vista à realização de um programa formativo, utilizando a metodologia da investigação-ação, foi iniciada pelo grupo a planificação da primeira sessão do projeto de formação.

7.2. 1ª sessão: Projeto de Formação: “A biblioteca escolar como comunidade colaborativa: formação e desenvolvimento profissional”

(Data: 21.fevereiro.2014)

Objetivos:

- Abordar as razões justificativas/ motivos que levaram cada interveniente a participar na formação
- Dar a conhecer o programa de formação: enquadramento teórico, princípios orientadores, objetivos, metodologia e finalidades
- Apresentar o Projeto de Formação: *A biblioteca escolar como comunidade colaborativa: supervisão, formação e desenvolvimento profissional*, como processo de construção pessoal do conhecimento e de desenvolvimento profissional e como instrumento de suporte quer ao trabalho de investigação desenvolvido pela PB quer ao projeto interdisciplinar decorrido deste projeto formativo e desenvolvido em paralelo pelas participantes
- Clarificar conceitos de investigação-ação, supervisão, reflexão, formação e desenvolvimento profissional
- Reconhecer a importância da formação ao longo da vida no processo de construção pessoal do conhecimento e desenvolvimento profissional
- Sensibilizar as professoras participantes para a importância do desenvolvimento de processos formativos e práticas reflexivas no seu desenvolvimento profissional e ainda como instrumentos de recolha de dados para a investigadora
- Estimular a investigação-ação enquanto prática formativa colaborativa, promotora de desenvolvimento profissional.
- Contactar com literatura da especialidade e autores de referência sobre os conceitos de investigação-ação, supervisão, reflexão, formação e desenvolvimento profissional

Desenvolvimento da sessão:

■ 1º momento

Esta sessão iniciou-se de forma informal uma vez que a investigadora e as professoras colaboradoras já se conheciam por trabalharem no mesmo agrupamento de escolas. Esta primeira sessão teve como objetivo principal a apresentação do Projeto de Formação a desenvolver: *A biblioteca escolar como comunidade colaborativa: formação e desenvolvimento profissional*. Foram, assim, explicitadas as opções metodológicas e teóricas, bem como apresentados em traços gerais os conteúdos de cada uma das sessões, salvaguardando, no entanto, a necessidade de

possíveis alterações em função do processo investigativo.

Foram discutidas as condições de participação das professoras nestas sessões. A discussão e identificação dos principais aspetos positivos e negativos do recurso à reflexão no processo formativo foi um dos pontos importantes no decorrer deste ponto da sessão. No final, chegou-se a um consenso quanto à importância da reflexão numa formação desta natureza e quanto ao tipo de registos reflexivos a serem elaborados neste processo formativo, optando-se pela gravação áudio e elaboração de um memorando por sessão. Foi igualmente decidido que por manifesta falta de tempo, não iriam produzir registos reflexivos mais formalizados, de forma individual e por escrito. Acordou-se então em gravar em áudio todas as sessões.

■ 2º momento

Clarificou-se o conceito de formação, a partir do visionamento de uma apresentação em *powerpoint* preparado pela formadora, consolidado pela leitura, análise e discussão de um artigo de José Tavares (1997:61-73): “A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico”. In *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (Sá-Chaves, 1997). Paralelamente foi sendo feita a referência a alguns trabalhos e autores de destaque na área da formação e desenvolvimento profissional, designadamente: Perrenoud (1993), Canário (2003), Nóvoa (1992), Garcia (1999) e Sá-Chaves (1997), com vista à clarificação dos referidos conceitos.

Foram analisadas algumas das diferentes dimensões da formação (autoformação e formação interpares) e da investigação-ação enquanto prática formativa, identificando alguns pontos fortes, constrangimentos e desafios da formação no desenvolvimento profissional das participantes no estudo. Foi igualmente reconhecido o papel ecológico do professor no processo formativo, numa sessão muito ativa e participada.

■ 3º momento

Foi abordado e clarificado o conceito de supervisão segundo Alarcão (2007, 2013), Oliveira-Formosinho (2002) e Sá-Chaves (1997), foram apresentados alguns autores de referência na área da supervisão e desenvolvimento profissional. Seguidamente e na linha da apresentação em *powerpoint* elaborada pela formadora como suporte à formação, foram analisados alguns dos diferentes cenários supervisivos apresentados por Alarcão e Tavares (2003) e identificadas novas tendências em supervisão. O papel do professor no processo de supervisão foi destacado, essencialmente como ponto de partida para a importância da reflexão no processo formativo da supervisão. Foi ainda lido e analisado o excerto de Roldão e Alarcão (2010) sobre o tema da supervisão e desenvolvimento profissional entregue no final da sessão anterior pela formadora, na tentativa de clarificar conceitos acerca da reflexão enquanto prática formativa, muito

utilizada em contextos supervisivos.

Seguidamente e feitas algumas referências na área da investigação-ação (ponto 1.3.1 do nosso estudo), foram clarificados conceitos relativos a este modelo de prática investigativa e os seus impactos na formação de professores. Foi analisada e discutida, a partir de leituras realizadas e de alguns estudos apresentados: Carr e Kemmis (1988), Vieira (1993), Zeichner (1993), Esteves (2002), Vieira *et al.* (2006), a importância dessa prática formativa e dos seus eventuais impactos no desenvolvimento profissional.

■ 4º momento

Foi feita uma reflexão/ avaliação conjunta sobre esta primeira sessão formativa, seguindo-se uma avaliação igualmente reflexiva sobre os resultados obtidos da primeira atividade no âmbito do Projet'Arte. Analisada esta primeira sessão de formação, foram delineadas pelo grupo as linhas gerais da planificação da segunda sessão de formação.

No final a formadora sugeriu algumas leituras às participantes, acerca dos temas da biblioteca escolar e trabalho colaborativo, temas a desenvolver e analisar na segunda sessão de formação.

Referências/ Documentos utilizados:

- Alarcão, I. (2007, 2013)
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003).
- Canário, R. (2003)
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988)
- Esteves, M. (2002)
- Garcia, C. M. (1999)
- Nóvoa, A. (1992)
- Oliveira-Formosinho (2002)
- Perrenoud, P. (1993)
- Roldão, M. d. C. e Alarcão, I. (2010)
- Sá-Chaves, I. (1997)
- Vieira, F. *et al.* (2006)
- Vieira, F. (1993)
- Zeichner, K. (1993)

7.3. 2ª sessão: A biblioteca escolar e o trabalho colaborativo

(Data: 14.março.2014)

Objetivos:

- Caracterizar diferentes vertentes da colaboração
- Reconhecer a importância do trabalho articulado, da cultura e do trabalho colaborativo
- Valorizar o papel da biblioteca escolar na promoção da leitura e literacia
 - Fomentar a utilização da BE em contexto colaborativo
 - Legitimar a biblioteca escolar enquanto estrutura pedagógica colaborativa na análise do seu papel, no geral e do papel do PB em particular, no desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e de uma formação reflexiva, com vista ao desenvolvimento profissional das participantes
 - Promover a biblioteca escolar como comunidade colaborativa de aprendizagem para além da sua função de estrutura de suporte da aprendizagem e de apoio aos *currícula*
 - Contactar com literatura e autores de referência sobre os conceitos de biblioteca escolar e trabalho colaborativo

Desenvolvimento da sessão:

▪ 1º momento

Nesta sessão começámos por analisar e discutir opiniões, dúvidas e/ ou questões levantadas pelas participantes, após a leitura dos três documentos recomendados para leitura domiciliária na sessão anterior. A reflexão foi suscitada após a leitura dos textos acerca dos temas biblioteca escolar e trabalho colaborativo, designadamente: Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/ UNESCO (1999), Todd (2011), Araújo (2014), Boavida e Ponte (2002) e Roldão (2007a). Das reflexões que a leitura dos textos suscitou, foram dadas algumas orientações pela formadora e pelas participantes, no sentido de aferir conceções sobre os temas.

Relativamente às datas das sessões, as professoras concluíram que se deveria intercalar um a dois meses entre cada sessão, uma vez que não haveria possibilidade para o conseguir fazer com intervalos de tempo maiores. Um outro motivo apresentado foi também a possibilidade de uma reflexão menos dispersa no tempo, acerca do que foi abordado em cada sessão. A formadora reforçou ainda a importância do complementar das reflexões e da formação com informações validadas e atestadas através de outras leituras e recursos que irá apresentando.

▪ 2º momento

Questões ligadas à promoção e utilização da BE como estrutura de apoio aos *currícula*, valorizando o papel da biblioteca escolar enquanto comunidade de aprendizagem, foram os aspetos centrais que ocuparam este segundo momento da sessão. O reconhecimento e a valorização da BE foi um dos objetivos a atingir nesta sessão e, apesar da colaboração pontual das docentes em causa em atividades conjuntas com a BE, como a utilização dos seus serviços e recursos e a sua promoção junto dos alunos, foi aqui reforçado o seu papel enquanto parceira efetiva no processo de ensino-aprendizagem, no trabalho em equipa, com os mesmos objetivos e com o mesmo propósito, na planificação conjunta de programas formativos, aspetos intrinsecamente ligados à conceção de biblioteca escolar enquanto parceira na aprendizagem. As participantes teceram considerações e foram registadas notas conclusivas acerca da relação de trabalho colaborativo entre as professoras e a biblioteca escolar, numa atuação enquadrada da professora bibliotecária, enquanto coordenadora da BE. As participantes concluíram que é pela partilha de experiências e de recursos, numa atuação articulada e planificação conjuntas, que se poderá chegar a melhores práticas.

Apesar da motivação, entrega e dedicação a este projeto pelas participantes, não quisemos deixar de apresentar e analisar o papel das bibliotecas escolares e a sua importância no contexto de ensino-aprendizagem enquanto parceira e aliada na promoção de uma educação literária, aspeto central do Projet'Arte que foi aqui sendo igualmente discutido e analisado.

▪ 3º momento

A importância da cultura e do trabalho colaborativo foi posteriormente referenciada, tendo sido apresentadas e analisadas algumas das diferentes vertentes da colaboração, à luz de Day (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002) e Alarcão e Canha (2013). Abordaram-se ainda relações de trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, sustentadas em Santos (2010), Todd (2011) e Araújo (2014), numa reflexão conjunta sobre a importância e o reflexo da colaboração no processo de ensino-aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento profissional docente. Foram registadas algumas perspetivas sobre os temas, no sentido de aferir evoluções ou mudanças sobre essas conceções, no decurso do nosso projeto formativo.

■ 4º momento

No final, houve espaço para uma reflexão e avaliação acerca do desenvolvimento da sessão, dos objetivos alcançados, dificuldades sentidas e contributos para a prática, no sentido de preparar e planificar a última sessão deste projeto.

A reflexão sobre as atividades a serem desenvolvidas e a desenvolver no âmbito do projeto de ação interdisciplinar a decorrer em paralelo com o projeto formativo ocupou grande parte desta sessão, especialmente neste último momento.

Referências/ Documentos utilizados:

- Alarcão, I e Canha, B. (2013)
- Araújo, H. (2014)
- Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002)
- Day, C. (2001)
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001)
- IFLA/ UNESCO – Manifesto da Biblioteca Escolar (1999)
- Lima, J. Á. (2002)
- Roldão. M. d. C. (2007a)
- Todd, R. (2011)
- Todd, R., Kuhlthau, C. & Heinström, J. (2012)

7.4. 3ª sessão: Avaliação do Projeto de Formação

(Data: 18.julho.2014)

Objetivos:

- Legitimar o papel da biblioteca escolar no geral e do professor bibliotecário em particular na promoção e desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo
- Refletir sobre a importância e os eventuais contributos e impactos do trabalho colaborativo e de práticas formativas reflexivas na mudança de práticas e no desenvolvimento profissional das participantes
- Estimular a pesquisa e leitura de literatura sobre os assuntos abordados
- Fazer o balanço quanto à formação: analisar a pertinência e o impacto desta prática formativa nas participantes
- Caracterizar a relação estabelecida ao longo da formação entre a investigadora/ formadora e as duas professoras
- Avaliar o Projeto de Formação

Desenvolvimento da sessão:

Ao longo dos 7 meses de duração da aplicação e desenvolvimento do Projeto de Formação (janeiro a julho de 2014) fomos refletindo na formação e sobre a formação desenvolvida, procedendo à sua avaliação, quer em termos de exequibilidade quer em termos de eventuais contributos e impactos nas práticas profissionais das participantes.

■ 1º momento

Nesta última sessão a formadora começou por inquirir diretamente as professoras participantes sobre a pertinência desta formação, no sentido de fazer um balanço da mesma e o seu eventual impacto nas mudanças de práticas e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional das docentes.

As três professoras realçaram a importância da formação no sentido de conhecerem melhor as suas práticas e deterem agora um conhecimento mais sustentado teoricamente acerca dos conceitos abordados. Como fator fundamental para destacar a pertinência desta formação, a formadora sublinhou o facto de estarem a desenvolver em paralelo o Projet'Arte e de terem acordado continuar a desenvolver sessões de trabalho e reflexão conjunto, após o termo desta formação.

■ 2º momento

Numa reflexão acerca do desenvolvimento do projeto de formação, pretendemos nesta última sessão apurar as perspetivas das professoras quanto ao desenvolvimento das sessões de formação, na sua globalidade, no que concerne a objetivos alcançados, dificuldades sentidas e eventuais contributos para a prática e desenvolvimento profissional.

Uma questão destacada pelas participantes nesta sessão foi o conhecimento prévio entre formadora e formandas, o que, na opinião das participantes foi decisivo para a participação nesta formação. Os temas abordados e os textos de suporte, a abordagem da formadora às sessões promovendo o diálogo e a discussão, foram algumas estratégias evocadas como decisivas para o balanço positivo assinalado pelas participantes, considerando deste modo que os objetivos foram atingidos. Os conteúdos abordados nas sessões foram unanimemente considerados pelas três professoras como pertinentes e relevantes. As professoras evidenciaram a existência de um fio condutor ao longo das sessões, proporcionando a reflexão necessária ao (auto)questionamento das suas práticas docentes.

As participantes assinalaram ainda que a troca de experiências e a consolidação de saberes adquirida nesta formação foi relevante na definição das estratégias e atividades planificadas no âmbito do Projet'Arte, fatores que indiciam um eventual impacto da formação no desenvolvimento profissional das professoras. A própria

experiência de trabalho colaborativo e articulado, pelo projeto interdisciplinar desenvolvido e o seu impacto nos alunos, foi assinalado ainda pelas participantes como contributo desta formação, acabando por ter algumas repercussões positivas também no desempenho dos alunos.

As duas professoras participantes referiram a falta de tempo para uma reflexão e discussão mais aprofundadas sobre as leituras de textos de autores de referência e o conciliar da formação com outras tarefas decorrentes das suas funções na escola, como dificuldades sentidas.

■ 3º momento

Refletir sobre a atuação da formadora foi o tema deste momento de reflexão e como forma de promover a discussão acerca da atuação da formadora, foi lido e discutido um texto de Alarcão (2001). Segundo a autora, o formador desempenha três funções essenciais: aborda os problemas que a tarefa coloca, escolhe as estratégias formativas adequadas à sua ação e tenta estabelecer uma relação propícia à aprendizagem. Alarcão (2001) defende ainda que o papel do formador é ensinar, facilitar a aprendizagem e ajudar a aprender. A reflexão deve surgir no percurso do formador como um momento privilegiado de integração de competências, como uma oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir. A reflexão deve permitir, também, ao formador e aos formandos, clarificar o sentido das mensagens, dialogar e aceitar os desafios que esta provoca.

As professoras participantes reconheceram o trabalho da formadora no sentido de as motivar para esta formação. A referência às apresentações em *powerpoint* e aos textos de apoio, assim como à própria personalidade da formadora, foram, no entender das participantes, aspetos que promoveram a abertura ao diálogo, a interação no grupo e a aprendizagem, reveladores de uma avaliação positiva quanto à atuação da formadora neste projeto.

Numa autoavaliação da sua própria atuação como formadora, a investigadora considerou a reflexão e o questionamento centrados na prática profissional como base das sessões, dando ênfase à identificação e discussão de conceções e teorias pessoais e ao apoio na planificação de situações emergentes e discussão de situações decorrentes da aplicação e desenvolvimento do *Projet'Arte*. Relativamente ao ambiente de formação, a formadora referiu que tentou sempre fomentar um trabalho colaborativo entre as formandas, procurando suscitar o seu interesse e uma participação ativa.

■ 4º momento

No final da sessão, a formadora solicitou às professoras que tentassem caracterizar a relação supervisiva que se estabeleceu ao longo das sessões de

formação com base num quadro de Alarcão (2001:331), facultado às professoras participantes. Concluiu-se que a relação foi um misto de todas as dimensões apresentadas pela autora, sendo impossível reduzi-la apenas a uma delas, apenas clínica, reflexiva ou dialógica.

Por último e na tentativa de obtermos dados que sugerissem eventuais contributos da formação no seu desenvolvimento profissional, questionámos as professoras diretamente. As professoras participantes consideraram que a formação proporcionou-lhes uma troca de experiências e uma reflexão crítica sobre as suas práticas. Tiveram oportunidade de se conhecer melhor e de conhecer melhor as teorias que sustentam as suas práticas docentes e as estratégias que utilizam, em função dos seus alunos, o que consideram como contributos para o seu desenvolvimento profissional.

Na procura de algumas sugestões de melhoria da formação, as participantes apontaram a continuidade da formação, incluindo mais participantes, como sugestão, o que nos parece evidenciar o interesse que este modelo de formação despertou nas professoras envolvidas.

Referências/Documentos utilizados:

- Alarcão, I. (2001)
- Araújo, H. (2014)
- Balça, Â. e Fonseca, M. A. (2012)
- Canário, R. (1998, 2003)
- García, C. M. (1999)
- Nóvoa, A. (1992)
- Ponte, J. P. (2002)
- Sá-Chaves, I. (1997, 2011)
- Santos, M. L. M. d. (2010)
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. e Freire, I. (2007)

8. Avaliação da formação

Analisar a adequação do projeto formativo na vertente do desenvolvimento profissional das participantes na I-A-F, assim como analisar os resultados obtidos quanto à pertinência e impacto da formação na mudança de práticas e o seu efeito nos alunos, foram os objetivos que nortearam essa análise, na procura de respostas às questões investigativas inicialmente levantadas.

A avaliação do projeto formativo, por parte das participantes, foi essencialmente realizada na última sessão e os registos discursivos, registados em áudio, serão objeto de análise de conteúdo pela investigadora, à luz do quadro concetual categórico apresentado no capítulo V deste estudo.

No entanto e no que concerne a este ponto, iremos aqui apresentar um balanço da avaliação do projeto de formação, num exercício global de reflexão das suas vantagens, desvantagens e constrangimentos, consubstanciando-se no alcance, ou não, dos objetivos definidos para este projeto formativo, apresentados no ponto 2.2 dos objetivos da formação, no capítulo IV deste estudo. Tendo por base o impacto da formação na mudança de práticas e no desenvolvimento profissional das participantes, utilizámos a análise SWOT, termo composto pelas iniciais das palavras *Strengths* (Pontos Fortes), *Weaknesses* (Pontos Fracos), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças), como instrumento que nos permitiu identificar os elementos chave e realizar assim uma síntese da avaliação do projeto de formação, de modo a podermos identificar de forma mais clara quais as fragilidades e os problemas com que nos deparámos, assim como as vantagens identificadas e eventuais oportunidades em futuros projetos formativos desta índole. Resumimos esta análise SWOT a quatro aspetos que apresentaremos seguidamente na figura 7:

- a) Características que fortaleceram a formação (vantagens);
- b) Fragilidades da formação (desvantagens);
- c) Oportunidades de melhoria;
- d) Riscos e problemas (constrangimentos).

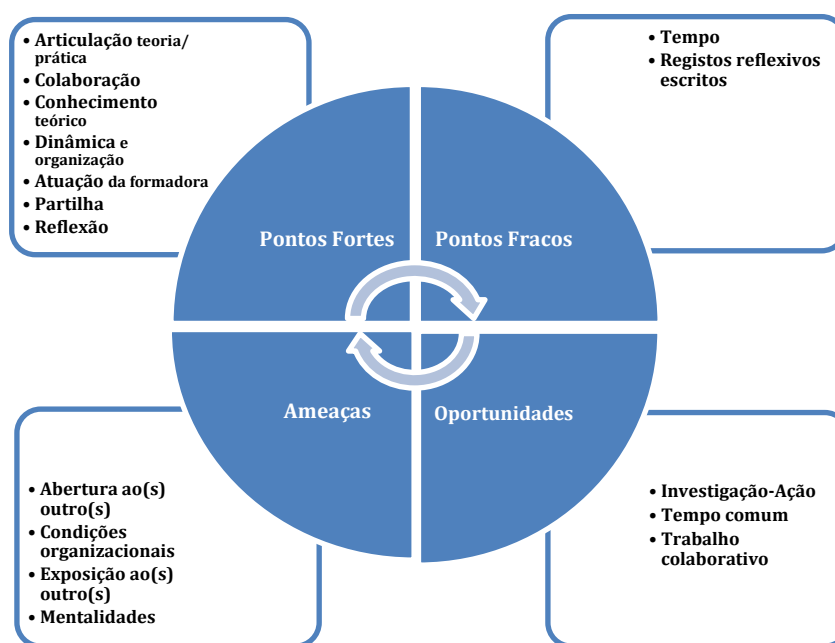


Figura 7 - Análise SWOT do Projeto de Formação

Quanto ao processo formativo propriamente dito e como podemos verificar na figura 7, retiramos, na sua globalidade, contributos que fortaleceram a formação, assinalados pelas participantes como vantagens com implicações nas suas práticas docentes e no seu desenvolvimento profissional. As participantes assinalaram como pontos fortes o conhecimento teórico, como impulsionador de crescimento pessoal e

profissional, a articulação entre a teoria e a prática, com especial relevo no desenvolvimento do Projét'Arte e a organização e a dinâmica do processo formativo como estímulo para a colaboração entre as docentes. Desta dinâmica destacaram ainda a novidade de alguns dos temas, a abordagem da formadora aos vários assuntos, a sua atuação ao longo das sessões de formação e a leitura de textos como alicerce teórico, com recurso ao diálogo e ao debate, contribuindo para o bom funcionamento da formação. A partilha e a reflexão proporcionadas pela pertinência dos temas abordados foram desde logo fatores igualmente assinalados como pontos fortes deste projeto formativo.

As participantes destacaram a falta de tempo como fator condicionante ao desenvolvimento deste tipo de formação, assinalada como uma desvantagem. Não só poderiam ter sido abordados mais temas se a formação fosse mais extensa, como poderia ter sido feita uma reflexão mais consciente e aprofundada sobre os mesmos, contribuindo de forma ainda mais sustentada para o crescimento profissional das participantes. Uma segunda fragilidade que identificamos desde logo neste processo formativo é a ausência de registos individuais, de cariz reflexivo, escritos pelas participantes. Os memorandos, elaborados por sessão pela recolha de notas analíticas entre as participantes, juntamente com as notas de campo recolhidas e os registos áudio trouxeram dados que, conforme poderemos ver no capítulo seguinte, remetem para algumas conceções e práticas, induzindo a algumas conclusões. Contudo, pensamos que esta investigação teria ainda sido mais rica na análise interpretativa dessas reflexões escritas.

Em termos de constrangimentos (ameaças) associados a este projeto de formação, as participantes distinguiram questões ligadas a mentalidades, à abertura e exposição aos outros, não suas, mas como fatores inibidores ao desenvolvimento de projetos formativos desta natureza.

Por oposição, o agrado, assinalado pelas participantes, por terem experienciado uma formação seguindo uma metodologia de investigação-ação em contexto colaborativo, parece-nos emergir como uma oportunidade para a implementação e desenvolvimento de práticas formativas desta natureza, aliado ao destaque igualmente dado pelas professoras à existência de um tempo comum para o trabalho colaborativo.

Apoiando-nos em Day (2001), esta metodologia formativa parece ter introduzido uma dinâmica interrelacional de reflexão e participação em que as professoras aprenderam a ver melhor o outro e a perspetivar de um modo mais claro e articulado a sua prática. O projeto partiu de uma necessidade sentida, incentivando à experimentação e à investigação numa ótica de formação.

Em síntese e numa comparação entre os resultados desta análise SWOT e os objetivos deste projeto de investigação-ação-formação, verificamos que o desenvolvimento de práticas reflexivas e trabalho colaborativo teve algum impacto no desenvolvimento profissional das docentes, tendo sido identificadas algumas dessas

práticas no âmbito do projeto de formação desenvolvido, atestadas pelo próprio projeto de ação interdisciplinar, articulado com a BE, desenvolvido em paralelo com o processo formativo.

Capítulo V: Análise e interpretação de dados

“Cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence.”

(Delors, 1996:111)

Para Bogdan e Biklen (2006:205), a análise de dados é o processo de pesquisa e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que vão sendo acumulados, por forma a aumentar a própria compreensão desses materiais e permitir a sua apresentação.

A análise dos dados recolhidos deve ser objetiva, clara e obedecer a regras bem precisas de modo a facilitar a sua compreensão (Carmo & Ferreira, 2008). Pressupõe várias operações, das quais destacamos a descrição, a análise e a interpretação. Seguimos as quatro fases que correspondem à recolha, tratamento, análise e interpretação dos dados e que já foram descritas no ponto 3.2 dos procedimentos metodológicos.

Os diferentes elementos que integram esta investigação constituíram um material imenso e forneciam informações que complementavam todo o estudo sendo, por isso, necessário o seu tratamento e análise. A informação foi tratada ao longo do percurso investigativo, através de procedimentos de organização, sistematização e análise documental, sugerida pela produção do estudo e não a pretexto de objetivos ou categorias previamente definidas, conforme apresentamos seguidamente.

1. Análise de conteúdo das sessões de formação, notas de campo e memorandos

As participantes do presente estudo expuseram várias apreciações e reflexões ao longo deste projeto de investigação-ação-formação (I-A-F) em contexto colaborativo. Neste ponto e numa primeira parte, iremos analisar e interpretar alguns desses dados recolhidos em registos áudio das sessões formativas, cruzando-os com as notas de campo e memorandos, numa perspetiva de averiguarmos quais as conceções das participantes sobre trabalho colaborativo e sobre o papel da BE e de que modo esses processos formativos, em contexto colaborativo, têm ou não, implicações nas práticas docentes e influenciam, ou não, o seu desenvolvimento profissional, na procura de respostas às questões investigativas levantadas para este estudo. Os dados recolhidos em notas de campo pela investigadora foram ainda confrontados com os das participantes, no sentido de minorar eventuais (pré)conceitos da própria investigadora, também ela participante no estudo.

Os dados serão analisados e interpretados à luz das categorias que definimos para a nossa investigação, circunscritas em dois temas, nomeadamente: Tema 1 - Desenvolvimento Profissional (DP); Tema 2 - Biblioteca Escolar (BE).

Realçamos o facto de existirem evidências discursivas nos dados que recolhemos ao longo das sessões, mas fundamentalmente, na última, facto a que aludimos com mais frequência, uma vez que foi nessa sessão final que fizemos uma (auto)avaliação do projeto formativo e do(s) seu(s) eventuais contributos. Para melhor nos situarmos, apresentamos o quadro categórico (quadro 3) definido para o presente estudo:

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
(T1) Desenvolvimento profissional (DP)	(C1T1) Trabalho colaborativo	(SC1aT1) Articulação (SC1bT1) Planificação
	(C2T1) Reflexão	(SC2aT1) Na ação (SC2bT1) Sobre a ação
	(C3T1) Formação	(SC3aT1) Dimensões da formação (SC3bT1) Práticas formativas
	(C4T1) Avaliação	(SC4aT1) Impacto no DP (SC4bT1) Mudança de práticas
(T2) Biblioteca Escolar (BE)	(C1T2) Estrutura de apoio (C2T2) Comunidade colaborativa	(SC1T2) Apoio aos <i>currícula</i> (SC2T2) Parceria na aprendizagem

Quadro 3 - Categorias de análise de conteúdo definidas para o estudo

1.1. Tema 1: desenvolvimento profissional

1.1.1. Categoria C1T1: trabalho colaborativo

A evolução de conceções e a sua eventual influência em termos de desenvolvimento profissional docente é um processo que requer tempo e experiências diversificadas. No entanto, e apesar de termos consciência que a duração da presente investigação foi curta (janeiro a julho de 2014), consideramos que o trabalho decorrido no projeto formativo e as diferentes atividades realizadas quer nas sessões de formação quer no âmbito do projeto interdisciplinar que dele derivou, *Projet'Arte*, nos permitem realizar algumas inferências e, eventualmente registar algumas conclusões.

Começaremos pela concepção de trabalho colaborativo, de cada participante antes e depois da I-A-F, seguindo-se uma análise comparativa entre as participantes, sustentada teoricamente. Reunimos no quadro seguinte uma sinopse dessas concepções:

Participante	Concepção de trabalho colaborativo <i>Antes</i>	Concepção de trabalho colaborativo <i>Depois</i>
PB	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em conjunto • Partilha e discussão de ideias • Envolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação • Articulação • Partilha de ideias • Cooperação
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura perante a aprendizagem • Interação • Exposição e discussão (com os outros) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Partilha • Disponibilidade • Integração de saberes
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação das ideias (dos outros) • Sinceridade/abertura na partilha (com os outros) • Trabalho em grupo • Discussão de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha e reflexão • Aprendizagem • Construção de conhecimento • Implicação no processo

Quadro 4 - Concepções de trabalho colaborativo das participantes

As notas de campo permitiram circunscrever alguns indicadores de colaboração, como por exemplo abertura, aprendizagem, trabalho conjunto, acentuando-se a ideia da partilha. Na sessão final as participantes assumem concepções mais ligadas às relações interpessoais, como cedência e respeito, associadas à ideia de partilha e, igualmente, de trabalho conjunto. Registamos igualmente a referência à reflexão e construção de conhecimento associados à ideia de colaboração, ideias que se enquadram na definição de Hargreaves (1998) que entende colaboração como trabalho conjunto, observação mútua, pesquisa focalizada e busca contínua de aperfeiçoamento.

As participantes destacam inicialmente envolvimento, discussão e partilha conjuntas como aspetos centrais no trabalho colaborativo:

PB – “(...) A colaboração passa pela discussão e troca de ideias em equipa (...) colaborar é trabalhar em conjunto”

P1 – “(...) É um fruto disso. De partilhas (de ideias, práticas)...”

P2 – “(...) porque é uma coisa que me dá muito prazer (trabalho em grupo) e porque, eu já disse, eu não consigo trabalhar sozinha.”

Na segunda sessão e a propósito do trabalho colaborativo são feitas referências pelas participantes à abertura e disponibilidade para aprender, traços distintivos de quem integra um grupo de trabalho colaborativo. É igualmente referida a importância da planificação e da articulação como motores dessa colaboração:

PB - “(...) Quando articulamos conteúdos estamos a trabalhar em conjunto (...); “(...) Nós aqui somos uma equipa de trabalho e o meu papel aqui é facilitar recursos, planificar e articular convosco (...)”

P1 - “(...) Naquilo que podemos aprender uns com os outros. Naquilo que podemos levar os alunos a descobrir quando trabalhamos uns com os outros (...)”

P2 - “(...) É um trabalho entendido como a tal troca de experiência, das ideias...”; “(...) ia sempre aceitar trabalhar assim (em contexto colaborativo), porque eu gosto de aprender e acho que me faz imensa falta aprender...”

Numa primeira sessão as participantes apresentam conceções de trabalho colaborativo ligadas à interação, abertura para a aprendizagem e coragem para expor e discutir com os outros:

P1 - “(...) não é difícil de definir, é difícil é de praticar, é um trabalho em que cada elemento da equipa está em constante interação... e tem coragem de se expor e discutir com os outros, isso afinal é que é colaborar...”

A P1 coloca a tónica nas relações humanas e nas atitudes pessoais, principalmente na empatia entre o grupo, na abertura para a aprendizagem e nas relações com os outros:

P1 - “(...) mas também convém dizer que aquilo que nós fizemos, conseguimos-lo porque à partida temos uma empatia muito grande...”

A P2 começa por assumir colaboração como sinceridade e abertura no ato da partilha:

P2 - “(...) troca de experiência, das ideias... de forma aberta e sincera...”

No final, a ideia de que colaborar não é meramente partilha de materiais, mas uma questão de atitude e de estado de espírito, surge reforçada, aproximando-se das ideias de Fullan e Hargreaves (2001) que caracterizam a colaboração segundo certos aspetos, prendendo-se um deles com o facto de as culturas de colaboração não se definirem na base da organização formal, mas na de atitudes, qualidades e comportamentos.

As participantes referem que colaborar não é apenas partilhar, mas aprender e construir em conjunto, refletindo. A tónica é posta na reflexão, na aprendizagem e construção de conhecimento e na cooperação, denotando alguma evolução de conceitos, eventualmente consequente da experiência formativa e de trabalho conjunto aqui realizada. Almeida (2008) apresenta como algumas das características da colaboração, a partilha e a construção mútua do trabalho. Vejamos alguns registos discursivos:

PB - “(...) não conseguiria de outra forma. sem ser em cooperação. Aliás, grande parte do trabalho enquanto professora bibliotecária e à frente de uma estrutura, depende grandemente disto, do trabalho colaborativo/ cooperativo com outros docentes e departamentos... e com este trabalho (conjunto) há duas ou três questões que ficaram muito claras: eu não consigo determinados resultados, se não puder partilhar e colaborar com colegas (...)”

P1 - “(...) pelas vantagens que já falamos do trabalho colaborativo e da aprendizagem partilhada (...)”

P2 - “(...) as reflexões que fazíamos nas sessões ... ajudam-nos a perceber se estamos a colaborar, a construir...”; “(...) o rigor de pensar e refletir e ter que trabalhar em equipa dentro de um projeto (...)”

A investigação confirma que para colaborar há requisitos necessários de ordem pessoal e estrutural. Os professores devem desenvolver os seus *skills* colaborativos e participar em situações que os levem a interagir (Caetano, 2003). (Fullan, 2006) inclui como princípios básicos de colaboração, a confiança, o respeito e a abertura ao desenvolvimento

A sessão final patenteia maior profundidade. Constatámos uma maior segurança das participantes e a crença de que colaborar é respeitar o outro, num trabalho cooperativo de construção contínua e conjunta, de respeito e interação com os outros, confirmada pelos registos no memorando desta última sessão. As relações interpessoais num trabalho colaborativo pressupõem pilares como o diálogo, a confiança, a negociação e a mutualidade. A interação e a recetividade caracterizam as relações colaborativas (Glazer & Hannafin, 2006). Mantém-se a conceção de aprendizagem, partilha, com a tónica na capacidade de cedência que se revela fundamental para que a colaboração ocorra, referindo-se agora a espontaneidade na colaboração. Surge, ainda, a associação da conceção de colaboração à de reflexão, como grande aprendizagem realizada e como algo muito vantajoso para as participantes. Vejamos algumas dessas presenças no discurso:

PB - “(...) trabalho cooperativo/ colaborativo com outros docentes e departamentos (...)”; “(...) a importância desta parceria (referindo-se ao trabalho colaborativo)...”

P1 - “(...) a planificação e articulação obriga a isso (a refletir)”; “(...) porque o envolvimento passa pela implicação, pelo assumir do compromisso (...)”

P2 - “(...) e (os professores) têm aquela noção que é trocar materiais e isto não é nada trocar materiais, vai muito para lá disso. Colaboração é partilha, a essência desta história é nós conseguirmos partilhar sem inibições aquilo em que acreditamos que é o melhor caminho e conseguir perceber e fazer reformulações no nosso caminho... levamos três ou quatro ideias e a capacidade de ceder, e aprendemos uns com os outros, mudamos, ajustamos... como consequência direta de partilhar. Um segundo aspeto é a reflexão. Eu reflito agora muito mais... partilhar e refletir são as principais vantagens, consequências... . passando esta fase (do projeto de formação) a partilha passa a ser mais espontânea, acho que funcionou muito bem”; “(...) o objetivo deste trabalho (conjunto) é ensinarmos coisas uns aos outros (...)”;

As participantes referem também aspetos que, na sua opinião, poderiam potenciar e facilitar o trabalho colaborativo. Dentro das exigências a nível pessoal, foi destacada a importância da abertura, mudança de mentalidades, do envolvimento, a necessidade da implicação no processo, no assumir de compromissos e da predisposição para participar bem como a necessidade de segurança e de aprendizagem, como motores de veiculação da colaboração:

PB - “Para mim, podermos aprender uns com os outros é muito importante (...)”; “(...) verifica-se que (o trabalho colaborativo) é um tipo de compromisso, um tipo de envolvimento diferente...”; “(...) passa pelo tempo, pela vontade...”

P1 - “Sobretudo a predisposição. Penso que é a necessidade de aprender...”; “(...) a necessidade da implicação no processo, no assumir de compromissos (...); “(...) mas não é muito fácil de estabelecer (envolvimento, colaboração) com todas as pessoas... nem todos têm abertura para questionar e aceitar...”

P2 - “(...) é preciso comprometer-se, mas de forma espontânea... Por um lado, a necessidade de uma maior certeza sobre o que se está a fazer...”

De teor mais organizacional, itens relacionados com a necessidade de criar tempo e espaço comuns para colaborar, acrescido duma premência de criar o hábito desse tipo de trabalho que requer um processo de aprendizagem, foram aspetos referidos com frequência durante as sessões formativas:

PB - “O tempo é uma limitação...”; (...) acho que a criação de um tempo comum, porque não na biblioteca, que para além de ser um centro de recursos é um espaço amplo, é determinante (...)

P1 - “O facto de as pessoas terem no horário um tempo comum... penso que se houvesse um espaço no departamento, no grupo ou até mesmo na escola...”

P2 - “Haver mais condições, materiais comuns ao grupo disciplinar, um espaço comum de trabalho para esse grupo, para além de uma mudança nas cabeças ...”

Na última sessão, os itens referidos são também de natureza pessoal e organizacional, mas já com uma tónica de experiência em colaboração, uma vez que incidem mais diretamente em necessidades sentidas durante o percurso formativo e colaborativo, na definição de estratégias e planificação em conjunto, na necessidade sentida de práticas supervisivas:

PB - “De facto, é preciso muito tempo. (...) Refletir, avaliar, alterar, fazer, voltar a fazer... tudo isto requer tempo e sozinhos, separadamente, não o conseguimos fazer e, muito provavelmente, de nada serve.”

P1 - “(...) nós descobrimos potencialidades do trabalho com a biblioteca, do trabalho em conjunto que provavelmente não conhecíamos antes, e tu as potencialidades de trabalho conosco ou com outra disciplina qualquer, de uma área qualquer ...”

P2 - “A questão do tempo é fundamental... e mais ainda quando nos juntamos e temos que pensar no que fizemos... a colaboração requer tempo.”; “(...) o ideal para nós era para o ano termos 45m semanais ou 90 quinzenais para fazermos este tipo de trabalho e irmos ver como é que cada um faz...”

Estas ideias são fundamentadas em Hargreaves (1998) e os seus pressupostos estão bem sintetizados por Caetano (2003:23):

“Para desenvolver culturas de colaboração e “skills” colaborativos individuais é preciso colocar as pessoas em situação que as leve a interagirem entre si e a implicarem-se em projectos orientados para a melhoria- pressupondo a possibilidade dessa mudança, a sua responsabilidade nesse desenvolvimento (de alunos e de professores) e a vantagem de testar as suas concepções sobre mudança-, dialogando e afinando visões comuns com base em relações de abertura e respeito mútuo e empreendendo processos de auto-avaliação e auto-revisão (...) Mas também é necessário poder contar com estruturas de apoio de líderes de suporte, engajados em práticas reflexivas e de investigação...”

É ainda destacado o modo como se encara a colaboração e as suas vantagens. É importante que a perspectiva seja motivadora, de forma a desencadear mecanismos de adesão, voluntária, a esse modelo colaborativo de trabalho:

PB - “(...) Mas (colaborar) deve ser voluntário. Também não acredito que a obrigatoriedade de um tempo imposto pela gestão sirva os propósitos (...) mas a sua existência (do tempo comum) serve, para quem o desejar, esse fim (...)”

P1 - “(...) sim, sim. Isso, por acaso, isso é muito importante. O facto de as pessoas terem no horário um tempo comum...”

P2 - “(...) ser encarado como algo benéfico... e quando começássemos a retirar proveito se calhar não tínhamos de despende tanto tempo fora da escola.”

Os dados analisados indiciam alguma mudança de mentalidades, aos recursos, ao tempo e a espaço(s) comuns como condições para haver colaboração, com destaque para a importância do horário comum e, de modo especial, a representação de que partilhar é positivo.

Cruzámos esses dados com as notas de campo recolhidas, o que nos permitiu inferir algumas das concepções individuais das participantes antes e depois do processo formativo e que apresentamos no quadro seguinte:

Participante	Conceção de trabalho colaborativo <i>Antes</i>	Conceção de trabalho colaborativo <i>Depois</i>
PB	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e espaço comuns • Recursos • Mudança de mentalidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Horário comum • Partilha enriquecedora • Trabalho (voluntário) em conjunto
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposição • Necessidade de aprender • Horário comum 	<ul style="list-style-type: none"> • Horário comum obrigatório • Partilha enriquecedora
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Horário comum • Espaço físico • Hábito de colaborar 	<ul style="list-style-type: none"> • Esforço sincero de todos • Exposição sem receios • Horário e espaço comuns

Quadro 5- Fatores potenciadores de trabalho colaborativo por participante

Verificamos, na análise do quadro acima, que as três participantes registam quer no início quer no final do projeto formativo a necessidade de horário comum e de se ter uma ideia favorável, mas voluntária em relação à colaboração voluntária, o professor tem de querer colaborar se não a situação pode tornar-se inexecutável. São igualmente referidas a predisposição e a necessidade de aprender, como factores potenciadores de trabalho colaborativo, colocando a tónica na importância do esforço de todos para que a colaboração se efetive.

As professoras apontam igualmente a questão do tempo e espaço comuns como elementos determinantes para o trabalho colaborativo. Acrescenta também a importância da criação do hábito de colaborar, porque daí relevam vantagens, entre as quais a economia de tempo dedicado à preparação das atividades letivas.

Em súmula, as participantes manifestaram sensibilidade à relevância de haver um horário comum, numa perspetiva mais organizacional e, numa perspetiva mais pessoal, a importância da capacidade de abertura e da representao que se deve ter num trabalho desta natureza. Percebe-se que houve uma experiência que mediu os testemunhos.

A colaborao parece ter fatores propulsores. Porém também devemos ter em linha de conta eventuais dificuldades e fatores inibidores, se quisermos obter efetividade num percurso colaborativo. Quanto às concees das participantes em relao aos fatores inibidores de trabalho colaborativo, conseguimos, pela recolha e comparao de dados recolhidos em notas de campo pelas 3 participantes neste estudo e na análise das transcries áudio, aferir algumas das suas perspetivas. Apresentamo-las no quadro seguinte:

Participante	Fatores inibidores de trabalho colaborativo <i>Antes e depois</i>
PB	<ul style="list-style-type: none"> • Receio de exposio • Falta de condies organizacionais • Falta de tempo
P1	
P2	

Quadro 6 - Fatores inibidores de trabalho colaborativo por participante

As professoras assinalaram os mesmos fatores como inibidores de práticas colaborativas, não como aspetos sentidos neste grupo, mas como questões que consideram, no geral, inibidoras de colaborao. A análise destes dados sugere que uma das barreiras ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, para além do tempo ou da sua falta, pode ser o receio da exposio. Para se suprimir tal constrangimento há requisitos fundamentais, como a noo de construo da ideia de grupo, e a interiorizao do conceito de colaborao (Graham, 2007). As professoras referem, quer no princípio quer no fim do projeto de formao, a questão do receio de exposio como inibidor principal do ato colaborativo:

PB – “(...) não  fácil expor as nossas fraquezas aos outros...”; “(...) Estávamos a falar em pontos fracos e em expor as nossas fraquezas. Isto leva-me sempre a pensar que pode ser um entrave a trabalhar com os outros...”; “(...) eu acho que grande parte das pessoas sente depois esta insegurança e não partilha e não expõe por causa disso, por isso nunca estão dispostas a fazer este tipo de trabalho...”

P1 – “(...) não  difícil de definir,  difícil  de praticar,  um trabalho em que cada elemento da equipa está em constante interao... e tem de ter coragem de se expor e discutir com os outros, isso afinal  que  colaborar...”

No final, voltam a referir o receio de exposição como um sentimento passível de dificultar o trabalho colaborativo entre professores.

PB - “(...) e tem dificuldade em assumir falhas e fraquezas. Assumir que não se sabe é muito difícil...”; “(...) é um constrangimento (a exposição)... eu noto isso, não me sinto de maneira nenhuma ameaçada, não é disso que se trata, mas é sempre difícil...”

P1 - “(...) a maior parte das pessoas não gosta de se expor ...”

P2 - “(...) nem está (o professor) para se por em causa...”

Aspetos de natureza organizacional, relacionados com a falta de tempo e de condições da escola foram outros dos factores inibidores de colaboração, assinalados pelas participantes:

PB - “(...) As condições até se arranjam, mas tempo é que não estica ...”

P1 - “(...) Falta de condições da escola, estruturais, do sistema...”

P2 - “(...) mas também temos de ver que não temos condições para mais, porque a escola não oferece, aliás, o ministério não as cede ...”

A este propósito, Roldão (2007a:29) refere que:

“Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária. A liderança é um agente fundamental para promover a colaboração. Os professores podem agir espontaneamente e por sua iniciativa, porém as dificuldades aumentarão se a gestão não intervier. Associado a este assunto, está a questão do tempo que é determinante. Sem disponibilidade não é possível colaborar.”

Como resultado da análise destes dados, podemos aferir que o receio de exposição, tendo ou não sido sentido, pode ser fator inibidor de trabalho colaborativo. Aspetos condicionantes organizacionais foram também registados como importantes, assim como a mentalidade e disponibilidade, que para as três participantes também constituem aspetos determinantes e decisivos, no que toca a questões de colaboração.

No âmbito do desenvolvimento profissional e no que concerne à categoria C1T1, referente ao trabalho colaborativo, logo na sessão preparatória e na primeira sessão, as participantes destacaram questões que vão ao encontro das subcategorias definidas para este estudo, designadamente: articulação (SC1aT1) e planificação (SC1bT1), enquanto veiculadoras de desenvolvimento profissional. Vejamos alguns exemplos discursivos:

PB - “(...) O importante aqui (nesta formação) é este trabalho planificado, articulado ou conjunto...”: “(...) é essa articulação entre os professores e a biblioteca que eu essencialmente pretendo, para que de alguma forma isso tenha implicações efetivas nas aprendizagens...”

P1 - “(...) Aprendemos uns com os outros. Este trabalho (de colaboração) é muito mais produtivo, para nós e para os alunos e faz-nos crescer mais...”; “O desenvolvimento profissional implica essa articulação...”

P2 - “(...) Acho que o caminho tem de passar por aqui, pela planificação conjunta e pela articulação, porque o trabalho sai mais rico...”

Na segunda sessão, as professoras referiram-se ainda à categoria C1T1, trabalho

colaborativo, mais concretamente ao trabalho processual e metódico da planificação (SC1bT1), com referências associadas à articulação (SC1aT1), duas das subcategorias definidas neste estudo para a categoria C1T1. Retirámos alguns exemplos discursivos:

PB - “(...) por isso é que planificar é tão importante em trabalhos de projeto (...)”

P1 - “(...) como nós fizemos a planificação conjunta, não é? Com os conteúdos de modo a articular os conteúdos, os descritores, os domínios todos quer da disciplina de EV quer de português quer da biblioteca...”; “(...) o que é que tínhamos a melhorar para planificar...”;

P2 - “(...) tudo muito pensado, muito orientado...planificar para a seguinte etapa...”

Day (2001) considera o desenvolvimento profissional como uma atividade pessoal que envolve experiências espontâneas de aprendizagem e atividades conscientemente planificadas, através das quais os docentes se renovam, reveem e ampliam, individual ou coletivamente. As professoras participantes são unânimes em considerar positiva e enriquecedora a partilha, a articulação e a planificação conjuntas. Este é o caminho encontrado para legitimarem o trabalho e crescerem pessoal e profissionalmente, sempre com o benefício para os alunos em mira.

Na última sessão, a presença de referências que se enquadram nas 2 subcategorias definidas no âmbito da C1T1 (trabalho colaborativo), ocorre com mais frequência. Explicamos esse aumento de frequência pelo facto de esta ter sido a sessão final de avaliação do projeto de formação, em paralelo com a própria avaliação do ProjetoArte, projeto interdisciplinar com os alunos da turma 3 do 9º ano, desenvolvido em simultâneo pelas participantes. Vejamos exemplos de registos discursivos que remetem para a articulação e planificação, como partes integrantes e fundamentais no DP das participantes:

PB - “(...) não se conseguem resultados se não houver planificação, articulação de conteúdos, verdadeiras parcerias de trabalho...”; “(...) mas que há aqui claramente mudanças e aspetos que foram conseguidos (com os alunos) que não seriam de outra forma, foi uma das grandes mais-valias deste projeto...”; “(...) formalizar e ajustar, mudar quando se vê que não resulta...”

P1 - “(...) mobilizar conhecimentos e eles próprios (alunos) questionarem e refletirem sobre o trabalho deles...”; “(...) eu acho que a articulação foi muito importante para uma visão mais integrada e integradora dos conhecimentos...”; “(...) até de desenvolvimento pessoal e ética interpessoal e interação, deles e nossa...”; “(...) este tipo de trabalho (colaborativo) também ajuda a criar nos alunos a visão prática de que cada um é um leitor diferente do outro e que cada um faz a sua leitura...”; “(...) e valorizar a articulação dos planos curriculares, é fundamental para o nosso desenvolvimento e para ter de facto impacto nos alunos...”; “(...) usámos sempre a planificação... tinha as fases todas, não era trabalhar no ar...”

P2 - “(...) mas o processo (de planificação) de trabalho, ter conseguido desenvolver trabalhos com um grau de complexidade cada vez maior, pegar em aprendizagens já feitas e torná-las a rever...”; “(...) só teve vantagens (referindo-se ao trabalho colaborativo)...”; “(...) fazíamos projetos pontuais mas nunca com este rigor, planificados e avaliados, este rigor de pensar e refletir e ter que trabalhar em equipa dentro de um projeto...”

Na análise destes registos, concretamente sobre as subcategorias articulação (SC1aT1) e planificação (SC1bT1), no âmbito da categoria C1T1 aqui em análise

(trabalho colaborativo) e num processo de reflexão sobre a prática, conseguimos aferir que no global as participantes registaram ao longo do percurso formativo benefícios do trabalho colaborativo que remetem para a aprendizagem, para o pensar em conjunto, para a partilha e para uma maior segurança no conhecimento. Para Hargreaves (1998) os professores aprendem a partir das suas experiências, interrogando-as, analisando-as e resolvendo os problemas que surgem. O mesmo autor refere como vantagens da colaboração alguns dos aspetos destacados pelas participantes, designadamente, o apoio moral, a melhoria da eficácia, a redução da sobrecarga de trabalho, uma maior capacidade de reflexão, a oportunidade de aprendizagem e um aperfeiçoamento conjunto, sempre com o objetivo último de todo o percurso: o benefício para os alunos que nunca é esquecido pelas participantes.

1.1.2. Categoria C2T1: reflexão

É consensual a importância atribuída pelos participantes do estudo à reflexão em contexto formativo no sentido de melhoria profissional. Na perspetiva das participantes, a reflexão potencia o desenvolvimento pessoal e profissional pois o ato de refletir facilita o (auto)conhecimento e a mudança de atitudes. No entanto, a reflexão que as docentes afirmam fazer indicia essencialmente uma reflexão sobre a ação (Schön, 1987), já que os assuntos refletidos são fundamentalmente sobre o decurso do projeto de formação e de atividades decorrentes do próprio *Projet'Arte*. Existe ainda referência à tomada de notas e ao registo em memorandos como instrumentos de registo reflexivo utilizados nas sessões de formação, pese embora a sua ausência de forma individual e por escrito seja um ponto fraco nesta investigação, já anteriormente assinalado.

Na categoria reflexão (C2T1) definida no âmbito do T1, desenvolvimento profissional, é evidente nos testemunhos que registámos em áudio, o seu destaque como um dos principais contributos desta experiência formativa, aliado à técnica de investigação-ação enquanto prática formativa relevante para a mudança de práticas e DP das participantes. Vejamos algumas dessas evidências registadas no discurso da última sessão formativa:

PB - "(...) E o autoquestionamento. Isto é muito importante, penso, através de práticas reflexivas, como esta..."; "(...) e estes momentos (formativos) são muito importantes, o poder discutir com outras pessoas, sem pôr em causa o conhecimento do outro, o ter à-vontade para poder por em causa o meu trabalho e o trabalho com os outros também, ... nem sempre há esta abertura e acho que grande parte do espírito do magnífico trabalho que desenvolvemos passa muito por aqui..."; "(...) Eu acho que é muito útil assim (referindo-se à reflexão), porque tenho feito outras ações de formação e não são tão produtivas quanto esta foi... nem tão eficaz ao nível da mudança de práticas..."

P1 - "(...) E tendo a noção de que refletir em conjunto e trabalhar em conjunto é uma maneira... uma mais-valia, definitivamente, pertinente, para que possamos desenvolver a nós, aos alunos, à instituição, em termos gerais..."; "(...) O principal deste projeto (de formação) foi nós sermos capazes de pensar e refletir em conjunto ...";

P2 – “(...) a essência desta história (da I-A) é nós conseguirmos partilhar sem inibições aquilo em que acreditamos que é o melhor caminho e conseguir perceber e fazer reformulações no nosso caminho... levamos três ou quatro ideias e a capacidade de ceder, e aprendemos uns com os outros, mudamos, ajustamos... como consequência direta de partilhar e refletir sobre essa partilha. Um segundo aspeto é a reflexão. Eu reflito agora muito mais... partilhar e refletir são as principais vantagens, consequências... . passando esta fase (do projeto de formação), a partilha passa a ser mais espontânea, acho que funcionou muito bem...”; “(...) só o facto de pensar e refletir para fazer a seguir...”; “(...) Tinha que haver discussão, espaço para reflexão sobre o que se aplicou, acho que o caminho é este, não entendo que seja possível fazer doutra maneira...”; “(...) para avançar, só consigo avançar percebendo se o que está para trás correu bem ou mal, ou tenho que fazer melhor...”

Perrenoud (1993) considera que nem todos refletem da mesma forma. Esta diversidade de reflexão depende do desenvolvimento cognitivo de cada um e da circunstância. O autor apresenta alguns fatores motivadores da reflexão, tais como: problemas a resolver; decisões a tomar; avaliação das ações; melhoria da prática; trabalho em equipa, entre outras. Segundo Alarcão (1996:181), o pensamento reflexivo não surge espontaneamente mas pode desenvolver-se, devendo ser cultivado. A autora caracteriza o pensamento reflexivo como a postura do questionamento enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e procura, conhecimento e desenvolvimento.

As participantes parecem referir essencialmente a reflexão ao nível da reflexão-sobre-a-ação, uma vez que se procedia a reflexões orais após cada sessão e, em paralelo, de cada uma das atividades integrantes do Projet'Arte, seguindo-se um registo reflexivo, em memorando. Tais factos não invalidam que não se procedesse à reflexão-na-ação, pese embora as evidências desta última, conforme evidenciado no discurso, sejam escassas quer nas notas de campo e memorandos quer nos registos áudio das sessões formativas.

Na última sessão, ao nível da avaliação da formação, registámos um número maior de reflexões positivas, feitas pelas participantes, acerca da metodologia de investigação-ação-formação, considerando-a uma proposta formativa adequada e produtiva:

P1 – “(...) mas só aquilo que aprendemos no processo, fazermos investigação, pensarmos naquilo que vamos fazer...”; “(...) seria completamente diferente se o trabalho não fosse desenvolvido em colaboração uns com os outros, em discussão e reflexão sobre estas coisas todas...”; “(...) tu quando estás a construir estas a refletir e a ponderar, a questionar...”; “(...) nós já sabíamos que ia ser um trabalho de investigação-ação, que tem uma sustentação teórica que referiste na formação (...) portanto automaticamente essas questões (referindo-se à reflexão, planificação, articulação...) estavam implícitas...”; “(...) mas não fazemos (formação) desta maneira (investigação-ação) tão consciente, de maneira tão teoricamente sustentada...”; “(...) Acho que nós aprendemos quando temos de refletir...e acho que a formação deve ser isso, muito mais que assistirmos a horas (de formação) e depois aquilo ficar por ali...”

P2 – “(...) eu até acho que o que interessa é refletirmos sobre o processo de trabalho e a concretização de ideias...”; “(...) esta parte de investigação-ação, pensarmos antes de agirmos foi fundamental...”; “(...) foi muito produtivo. O contacto com alguns conceitos e referências que eu não tinha, e ia fazer igual ao que estava a fazer. Refletir sobre o que estava a fazer... enfim... investigar o

meu trabalho para conhecer melhor e poder melhorá-lo...”

Schön (1987:36) defendia que o professor possui um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões, é um conhecimento tácito, ou um conhecimento adquirido na prática: “Na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na acção do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta”.

Pensamos que qualquer estratégia formativa que pretenda promover o desenvolvimento profissional docente deve passar pela reflexão sobre a(s) prática(s). A reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática, numa espécie de “espelho” que permita que os professores se possam ver refletidos, sendo através desse reflexo, que o professor adquire uma maior consciência pessoal e profissional e se desenvolve.

Concordamos com Day (2001) quando este afirma que a reflexão deve ser potenciada e desenvolvida de modo a tornar-se um hábito. A capacidade de refletir está diretamente relacionada com aspetos contextuais, pessoais e emocionais, que devem ser levados em conta. A prática pode ser um processo de investigação e a ação pode originar um processo de reflexão, através do qual os professores se tornam mais conscientes e formam um conhecimento teórico, desenvolvendo-se profissionalmente (Domingo, 2003).

Tal nível de reflexão pressupõe um elevado grau de consciencialização no reconhecimento das suas falhas e fraquezas e na vontade de as ultrapassar. É preciso tempo e persistência.

1.1.3. Categoria C3T1: formação

A presente investigação seguiu uma metodologia de investigação-ação-formação em colaboração, conceito que mereceu a aceitação das participantes. A aplicação deste método de formação interpares parece ter gerado alguns contributos sobre a utilidade e eficácia do método de trabalho baseado na colaboração e nos ciclos investigativos deste projeto formativo.

Analizamos, seguidamente algumas evidências das dinâmicas formativas desenvolvidas em contexto colaborativo, recolhidas em registos áudio durante as sessões de formação. A metodologia de formação que adotámos foi assinalada pelas participantes como prática formativa a seguir:

PB – “(...) Esta perspectiva de formação que é uma perspectiva de desenvolvimento profissional, não é só profissional, é muito pessoal...”: “(...) acho que conseguimos entre todas, cada uma foi dando o seu contributo, isto acabou por ser visivelmente e para mim, auto e heteroformação...”

P1 – “(...) teoricamente (com a formação) a nossa prática faz sentido, está fundamentada... o conhecimento da teoria alerta-nos para algumas questões da prática e a prática confirma ou pode por em causa determinada teoria...”; “(...) eu acho que o plano de formação das escolas deve passar por aqui...”

P2 - “(...) a formação, foi fundamental para dar consistência e sustentação teórica ao projeto... Para mim a formação é isto é para dar frutos supostamente, e não “despejar” horas que não dão hipótese de haver retorno...”; “(...) a própria organização de todo o nosso processo traduz a formação...”; “(...) tem que passar por aqui (referindo-se à formação) ...”; “(...) é assim, este tipo de formação, até devíamos fazer mais...”

Realçamos aqui o destaque dado pela investigadora-formadora logo na primeira sessão, à questão da experiência de trabalho das participantes, como fator propulsor no seu desenvolvimento profissional:

PB - “(...) O facto de vocês já terem mais anos de experiência, outra visão da escola, outro tipo de trabalho, porque isso é importante, (...) é fundamental para aprender e se eu aprender eu posso desenvolver-me...”

Para as participantes, o conhecimento de autores de referência e a leitura de textos para o enquadramento teórico proporcionou momentos de formação adequada em que se explicitaram e ampliaram conhecimentos:

PB - “(...) o nosso trabalho pressupõe fundamentar e perceber como agir, sustentado numa teoria...”; “(...) a necessidade de formação (...) no sentido contínuo e colaborativo (...) de aliar a teoria à prática...”;

P1 - “(...) Uma parte que me parece aqui fundamental é a nossa tentativa de aliar a teoria à prática, para conhecer esses autores e essas referências e ter esses conceitos teoricamente, sem ser consequente na prática, também não teria impacto nenhum...”; “(...) Foi proveitosa, muito proveitosa, porque...temos as nossas verdades e as nossas certezas e quando ao ler alguns artigos-eles verbalizavam certas coisas (...) e isso é benéfico e acho que a formação deve ser essencialmente isso... “;

P2 - “(...) tenho essa experiência (como formadora), mas tinha falta de algum suporte teórico que a... (referindo-se à formadora) deu e de reflexão sobre o processo...”

Esta metodologia formativa introduz uma dinâmica interrelacional de reflexão e participação em que os professores aprendem a ver o outro e a perspetivar a sua prática de forma mais aprofundada. Os projetos partem de necessidades sentidas, incentivando-se a experimentação e a investigação numa óptica de formação (Day, 2001). Podemos sintetizar esta metodologia de trabalho numa espécie de triângulo (figura 8), constituído por vértices integradores da investigação, da ação e da reflexão.



Figura 8 - Triângulo da Formação

O conceito de formação contínua tem gradualmente vindo a ser substituído pelo de desenvolvimento profissional. Esta nova conceção de formação profissional valoriza uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, com impactos nos professores e nos alunos, contribuindo de forma comprovada pela prática de experimentação no próprio contexto de trabalho e de forma colaborativa, numa parceria efetiva entre os professores.

Concordamos com Canário (2003:45) quando refere que “os contextos de trabalho representam um elevado potencial formativo, a condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade à realidade, isto é, para que a experiência se constitua em saber, é fazer do próprio exercício do trabalho um objecto de reflexão e pesquisa, pelos que nele estão directamente implicados”.

Verificámos no discurso das participantes, nas diferentes sessões de formação, evidências que apontam para as vantagens na superação de dificuldades, no alargamento e ampliação de conhecimentos, no crescimento pessoal e profissional e, por conseguinte, na melhoria da prática docente. Este reconhecimento por parte das professoras é o primeiro passo para provocar alterações nas conceções acerca de trabalho colaborativo e prática formativa e os seus impactos na mudança e no desenvolvimento profissional docente. Vejamos alguns registos discursivos que entendemos relevantes para esta questão:

PB - “(...) esta modalidade de (auto e hetero) formação, entre pares, neste cenário ecológico, é uma boa aposta...”; “(...) senti-me recompensada (pela formação) a esse nível, na minha atuação...”; “(...) Penso que a prática de formação interpares é muito proveitosa e útil. Somos pares e em conjunto podemos melhorar as nossas práticas...”; “(...) há aqui um crescimento meu ... por exemplo, o ouvir o outro...”

P1 - “(...) E porque é fundamental (a formação). Eu acho que a nossa perspetiva é sempre a melhoria do processo de ensino-aprendizagem...”; “(...) Quem se preocupa com os alunos, com o desenvolvimento dos alunos e... que é para isso que cá estamos, não é, tem de se preocupar, obrigatoriamente, com o seu desenvolvimento profissional...”; “(...) é nesta discussão e nesta partilha e definição de estratégias conjuntas...”;

P2 - “(...) porque eu, mesmo sendo formadora, senti-me sempre... desamparada... e esta prática, para mim, dá-me apoio... trabalhar convosco...”; “(...) a nossa autoformação é já uma vantagem...”; “(...) Nós não tínhamos que trabalhar em grupo e isso acaba por ser muito interessante aqui (referindo-se à formação). E sabes que, curiosamente, o nosso primeiro problema, e nós pensamos que conhecemos muito bem a nossa área científica, e que estamos muito bem preparados e a primeira coisa que tivemos que fazer foi estudar bem o programa e só depois aprender a fazer o resto...”;

Parece-nos, na análise interpretativa destes registos, no âmbito da categoria C3T1, que as participantes reconhecem as vantagens deste modelo formativo, assim como o papel ativo que o professor deve desempenhar na sua própria formação, tendo como indicadores os registos discursivos das participantes que remetem para as dimensões (subcategoria SC3aT1) individual e coletiva da formação. A articulação das dimensões individual e coletiva da formação, foi igualmente assegurada pela existência no projeto de momentos de ação individual (de reflexão e de aplicação), a par com momentos de intervenção em grupo (de reflexão, de planificação, de sistematização).

A procura do desenvolvimento e da melhoria das suas próprias práticas educativas, indiciado pelas marcas discursivas já analisadas, sobre a prática da autoformação e da formação interpares, remete-nos para a subcategoria SC3bT1 (práticas), constituindo-se igualmente como um dos propósitos que reconhecem à formação.

Ponte (1998:10) refere que “o desenvolvimento profissional dos professores é da sua inteira e total responsabilidade”, o que implica que este processo só é desencadeado se houver vontade e se for reconhecida a sua necessidade, se pretender encontrar estratégias que ultrapassem essas necessidades. Numa perspetiva mais coletiva, Ponte (1998:10) refere que os professores também influenciam os processos de desenvolvimento profissional, uma vez que este processo “é favorecido por contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais)”, contextos estes que permitem aos professores a partilha de experiências e necessidades, a interação e discussão em conjunto, na procura da (re)solução dos seus problemas.

Reconhecemos, portanto, à formação, o seu papel central na resposta às complexidades inerentes ao processo e ao ato do ensinar. A procura de melhoria das práticas pelos professores, pelo trabalho colaborativo e articulado com a biblioteca escolar, com implicações na melhoria dos resultados dos alunos, levou-nos a apostar neste projeto de formação, assente na reflexão sobre a prática, sustentado pela investigação-ação como estratégia de formação das participantes neste estudo, procurando ultrapassar a tradicional dicotomia entre teoria e prática.

1.1.4. Categoria C4T1: avaliação

Na avaliação do projeto formativo, momento ocorrido na última sessão de formação, retirámos alguns indicadores discursivos que apontam para o desenvolvimento profissional das participantes, como já referimos anteriormente, na análise das unidades de contexto, à luz das categorias trabalho colaborativo, reflexão e formação.

Esses indicadores permitiram-nos constatar e aprofundar a importância da reflexão, descobrir ou explicitar o potencial do trabalho colaborativo e de práticas reflexivas de formação, como suporte do crescimento pessoal e profissional. Adicionalmente, os testemunhos dados a propósito das vantagens do trabalho colaborativo, da reflexão, da formação e da avaliação, categorias definidas para este estudo no âmbito do tema DP, permitem igualmente uma análise interpretativa à luz da subcategoria (SC4aT1) - impacto no desenvolvimento profissional, no âmbito da categoria C4T1 (avaliação), que será aqui objeto de análise.

Procurámos sintetizar no quadro seguinte, esses indicadores, atestados pelas notas de campo recolhidas e pelos registos nos memorandos, antes de proceder à sua análise interpretativa.

Tema	Categorias	Evidências
T1: Desenvolvimento profissional (DP)	C1T1: Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho pensado • Trabalho faseado e orientado • Permite obter retorno • Trabalho aferido dos docentes com reflexos nos alunos.
	C2T1: Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação-ação como processo de formação adequado • Reflexão mais profunda e ajustada
	C3T1: Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da construção de um referente teórico • Maior consciência profissional e científica • Aprender a respeitar os outros • Aprender a trabalhar em grupo
	C4T1: Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar para melhorar • Melhoria na preparação das aulas e das atividades letivas • Trabalho de equipa como fator potenciador de mudança(s)

Quadro 7 - Impactos no desenvolvimento profissional das participantes

A colaboração pode proporcionar aquilo que Sanches (1995, citada em Almeida, 2008) designa por autonomia plena, que se caracteriza por uma reflexividade crítica sobre as práticas, o autoconhecimento do modo pessoal de ensinar, os efeitos nos alunos, experimentação de alternativas pedagógicas, consciencialização da necessidade de atualização profissional e de contextualização política, social e cultural do ensino e da profissão. Zeichner (1993) defende o professor como um prático-reflexivo e perspetiva a colaboração como o aspeto mais relevante para uma aprendizagem mais efetiva.

Como já vimos anteriormente, existem marcas discursivas que indiciam desenvolvimento profissional, ao serem evocados fatores contributivos como a articulação e planificação conjunta, a reflexão, as leituras dos textos para o enquadramento teórico, os processos colaborativos, a investigação-ação enquanto prática operacionalizada de formação.

A reflexão, assim como a avaliação, duas das categorias definidas no âmbito do DP para este estudo, são assinaladas como muito importantes e veiculadoras de crescimento e desenvolvimento profissional, ao longo do projeto de formação. Vejamos alguns exemplos:

PB - “(...) Não refletimos nem avaliamos uma única vez e nem sempre da mesma forma (...) vamos desenvolvendo a capacidade de refletir, repensando conceções e atitudes, investigando as nossas práticas...”

P1 - “(...) Só pela avaliação e aferição do que está bem e mal é que eu posso mudar (...); “(...) só colocando-nos em causa é que é possível melhorar, inovar (...)”

P2 - “(...) Temos a oportunidade de avaliar e refletir, corrigir erros. ... tenho uma consciência maior que esse trabalho (de reflexão e avaliação) é, de facto, importantíssimo no meu desenvolvimento enquanto professora...”; “(...) Então não houve? (respondendo acerca do impacto da formação) Até nas próprias planificações e nas grelhas de avaliação/ reflexão...”

Alguns indicadores avaliativos deste projeto de formação são a contribuição da reflexão e da própria formação para o desenvolvimento profissional, assinalados pelas participantes e anteriormente analisados. A referência à importância da investigação, traduzida nas leituras efetuadas sobre os temas relacionados e a própria metodologia investigativa, de cariz reflexivo, são outros dos aspetos referidos nos dados recolhidos. Para as participantes, estes foram aspetos positivos que permitiram progressos ao nível da sua consciência e trabalho, indiciando desenvolvimento profissional:

PB - “(...) Sinto que aprendi muito convosco, com a vossa experiência e conhecimento. Essa foi para mim, sem dúvida, uma das mais-valias deste trabalho...”; “(...) se conseguimos, com a formação, dar um pequeno contributo, por mais ínfimo que fosse, para a reflexão, para a construção e reconstrução, para a mudança, para as tais transições ecológicas... se serviu para isso, já é por si só conseguido...”

P1 - “(...) Foi proveitosa, muito proveitosa, porque...temos as nossas verdades e as nossas certezas e quando ao ler alguns artigos- eles verbalizavam certas coisas (...) Eu considero que nós aprendemos quando temos de pensar... aprendemos uns com os outros e acho que a formação deve ser essencialmente isso...”; “(...) isto (a investigação-ação-formação) permitiu discutir estratégias, reformular estratégias, analisar processos, com efeitos na aprendizagem dos alunos...”

P2 - “(...) Cresci um bocadinho profissionalmente, tenho uma consciência maior (sobre planificação, colaboração, reflexão...; “(...) a bibliografia que nos deste no início foi muito gratificante (...) Foi bom, muito bom...”; “(...) para mim sim, foi muito produtivo. O contacto com alguns conceitos e referências que eu não tinha, e ia fazer igual ao que estava a fazer. Refletir sobre o que estava a fazer... enfim... investigar o meu trabalho para conhecer melhor e poder melhorar...”

Conseguimos retirar destes registos o agrado por terem experienciado uma formação seguindo uma metodologia de investigação-ação em contexto colaborativo. Quer a nível pessoal quer profissional, há referências pelas participantes à aceitação do outro, ao respeito mútuo e ao crescimento, como aprendizagens e motivos destacados para considerar uma mais-valia todo o percurso formativo efetuado.

Nos registos áudio, verificámos também a presença de marcas discursivas que ilustram o benefício deste projeto formativo para os alunos, veiculado pelas práticas dos professores e inerente ao projeto interdisciplinar (Projet’Arte) desenvolvido a partir desta formação e em paralelo, como tem vindo a ser referido ao longo deste estudo.

PB – “(...) não temos essa pretensão (de chegar a todos os alunos da mesma maneira), mas há aqui claramente mudanças e aspetos que foram conseguidos (com os alunos) que não seriam de outra forma... foi uma das grandes mais-valias desta formação e do Projet'Arte...”; “(...) é giro ter-se visto isso (mudanças nos alunos) em pouco tempo...”

P1 - “(...) mobilizar conhecimentos e eles próprios questionarem e refletirem sobre o trabalho deles... o trabalho sai mais rico e conseqüentemente para os miúdos e esse deve ser o nosso principal objetivo...”; “(...) melhorar o processo de ensino-aprendizagem e tentar resolver os problemas e dificuldades dos alunos...”; “(...) é uma evolução... o que eu senti também foi que gradualmente, fomos trocando mais impressões umas com as outras sobre o trabalho com os miúdos...”

P2 “(...) foram só vantagens no sucesso deles (alunos)...”; “(...) sem colaborar e partilhar, sem construir em conjunto, para nos beneficiarmos a nós e aos alunos, não é possível...”; “(...) eles conheciam os projetos uns dos outros e também aprendiam uns com os outros... dei-me conta disso nas aulas...”

A formação de professores deve passar pela promoção do ensino de procedimentos que permitam elaborar, organizar, pensar, avaliar e utilizar de forma estratégica os seus conhecimentos (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007). Os docentes autorregulam os seus conhecimentos e ao mesmo tempo as suas práticas, com implicações na aprendizagem dos alunos e no seu próprio desenvolvimento profissional.

O momento de reflexão final e avaliação do projeto formativo na sua globalidade, em paralelo com uma reflexão sobre o projeto interdisciplinar desenvolvido, também possibilitou a apreensão das perspetivas das participantes acerca dos efeitos da investigação-ação-formação no seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento dos alunos. Vejamos o quadro seguinte que as ilustra:

Investigação-ação-formação	
Perspetivas das professoras	Efeitos
Acerca do desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da reflexão • Melhor organização do trabalho • Mais segurança • Crescimento pessoal e profissional • Inovação • Partilha de experiências/ inovação
Acerca dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Regulação das aprendizagens • Reflexão sobre aprendizagem • Maior consciência sobre o processo de aprendizagem • Trabalho mais organizado • Mais facilidade de aprendizagem • Reflexo do trabalho dos professores

Quadro 8 - Efeitos da investigação-ação-formação

No geral, como efeitos em si próprias, as participantes incidiram nos temas da importância da reflexão, na organização do trabalho, na segurança, na partilha e inovação, como se pode verificar nos exemplos seguintes recolhidos nos registos áudio:

As professoras reconheceram que o trabalho realizado teve efeitos nas suas práticas e, por conseguinte, nos alunos. Ao nível da mudança de práticas (SC4bT1), inserida nesta categoria, os motivos apontados estão intrinsecamente ligados às estratégias da autorregulação da aprendizagem da parte dos alunos, no decurso do projeto interdisciplinar. Dos dados recolhidos na segunda sessão de formação, inferimos algumas mudanças nas atitudes dos alunos, reconhecidas pelas participantes. Vejamos alguns registos discursivos que as ilustram:

P1 - “(...) Se calhar por aí, não é? Eles aderiram muito bem (...) acharam muito útil (atividade regulada)...”; “(...) A reflexão sobre o que tinham feito e porque tinham feito ajudou-os...”; “(...) Envolveram-se (os alunos) desde o início do projeto (Projet’Arte) e, portanto, o trabalho (articulado e colaborativo) foi conseguido...”; “(...) nas atividades seguintes já tinham atitudes diferentes...”; “(...) O facto de eles avaliarem o trabalho e os conhecimentos adquiridos (ou não) foi muito relevante na aprendizagem (...)”

P2 - “(...) Ajudar os alunos a terem mais consciência do processo, consciência daquilo que estão a aprender, das estratégias utilizadas, da articulação das disciplinas... essa consciência nos próprios alunos é uma coisa muito boa (...) E ajudou-os ainda a perceber que as coisas não funcionam separadamente, podem e devem funcionar articuladamente.”; “(...) maior sucesso e uma maior compreensão da relação e da importância da arte, do visual com as aulas de português...”; “(...) os alunos verificavam que o que tinham aprendido em português estava articulado com educação visual...”

Na segunda sessão que incidiu grandemente na avaliação na ação, no âmbito do projeto interdisciplinar desenvolvido em conjunto e em paralelo a este projeto formativo, as participantes realçaram ainda as aulas em coadjuvação, em parceria, clínica como fator importante na aprendizagem dos alunos:

PB - “(...) Porque as aulas em conjunto aí se calhar eram importantes...”

P1 - “(...) São mais importantes (as aulas em conjunto) quando eles já estão a realizar...”; “(...) era fundamental mais tempo e mais acompanhamento...”

P2 - “(...) Foi aqui que eu também achei que era importante estarmos presentes as duas na aulas...”

Zabalza (1987:278) defende a necessidade de “desenvolver o trabalho a partir da escola (...) qualquer novo Programa Oficial inovador, que pretenda ter êxito, tem de incluir previsões relativas ao trabalho em equipa dos professores, à articulação entre as disciplinas e ao desenvolvimento de programações a nível de escola que permitam aos professores sentirem-se protagonistas da inovação em curso e que dotem essa escola de uma identidade própria a nível curricular”.

As participantes, ao assinalarem aspetos como a planificação, a articulação, a análise e a reflexão sobre o ensino, num processo dinâmico e recíproco de observação mútua, em que se implicam, num contexto de sala de aula, na procura da melhoria das suas práticas, remetem-nos para algumas das premissas da supervisão clínica

apontadas por García (1999:165):

“1. O aperfeiçoamento do ensino requer que os professores aprendam competências de conduta e competências intelectuais específicas.

2. A análise centra-se naquilo que e como ensinam os professores; o seu principal objectivo é aperfeiçoar o ensino, e não alterar a personalidade do professor.

3. A análise e a reflexão sobre o ensino baseia-se em evidências observacionais e não em juízos de valor pessoais.

4. É um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles.

5. O processo é fundamentalmente uma interacção verbal centrada na análise do ensino.”

O modelo de supervisão subjacente a esta formação possibilitou o (auto)questionamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento das práticas docentes das professoras envolvidas no estudo. Defendemos que a mudança nas práticas poderá ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de refletir nas suas próprias práticas, com o propósito de as alterar. Buttery e Weller (1988, citados em García, 1999:165) defendem a supervisão clínica como “um caminho, uma estratégia através da qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino (...)”. Para Marcelo (2009:19) “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

Da articulação entre a formação e o projeto de ação interdisciplinar com a biblioteca escolar que dela resultou, o *Projet'Arte*, emerge a reflexão feita pelas participantes sobre e a partir da sua própria ação em contexto escolar, a sua avaliação e a ligação da teoria com a prática, constituindo-se esta como o fim, em si mesmo, deste projeto de formação. O desenvolvimento profissional das participantes, indiciado pelo crescimento profissional da análise das suas próprias práticas e como resultado desta experiência formativa, evidenciado nos dados recolhidos, induzem mudanças no “saber fazer” deste grupo de professoras.

Como já referimos, desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente ligadas. O desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais. Assumimos a perspectiva de Marcelo (2009:7) que entende

“o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais, (...) enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras (...) e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.”

Como nos diz este autor, “ser um bom professor pressupõe um longo processo” (Marcelo, 2009:13) e os professores passam por diferentes etapas ao longo desse caminho, de (re)construção de conhecimento e da sua própria identidade profissional, a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Este processo de (re)construção e desenvolvimento pessoal e profissional, traduzido na formação profissional, exige elevados níveis de conhecimento, destrezas e competências que não são adquiridos de forma natural, requerem disponibilidade para transformar competências, para as aprofundar e ampliar, num processo contínuo.

1.2. Tema 2: biblioteca escolar

1.2.1 Categoria C1T2: estrutura de apoio

No que concerne à categoria C1T2, registámos a presença de marcas discursivas relativas à BE enquanto estrutura de apoio aos *currícula* (SC1T2), como suporte ao trabalho docente e à prática letiva.

Vejamos alguns exemplos, retirados dos registos áudio. Queremos referir que embora reconheçamos a parcialidade das opiniões expressas pela PB, dado o seu papel de coordenadora e responsável pela BE, não quisemos deixar de as referir, uma vez que a mesma detém o duplo papel de investigadora e participante nesta investigação.

PB – “(...) Esta formação remete para a biblioteca escolar como estrutura pedagógica no âmbito e numa perspetiva formativa, enquanto espaço de partilha, de reflexão e de trabalho, sendo este o objetivo final e sensibilizar-vos a vocês para a importância deste mesmo trabalho. Eu penso que essa parte até já está mais do que cumprida...”

P1 – “(...) Este trabalho integra a biblioteca enquanto estrutura, muitas vezes desvalorizada nas escolas (...) E dar outra dimensão, outra visão à biblioteca também me parece muito importante...”

P2 – “(...) é importante para nós professores, mas também para os alunos, enquanto estrutura fundamental de apoio ao estudo dos alunos e ao trabalho na escola...”

No âmbito ainda desta subcategoria (SC1T2), como estrutura pedagógica de apoio aos *currícula*, a BE é reconhecida pelas participantes também enquanto espaço de recursos ao serviço da comunidade escolar:

PB – “(...) Foram eles (alunos) que depois das sessões de motivação (sessões feitas na BE) vieram até à biblioteca consultar e requisitar esses materiais...”; “(...) eles perguntam sempre (à PB), o que é que acha deste livro para mim? Fazem isto porque também reconhecem algum valor à professora bibliotecária (...) é importante ver que os miúdos reconhecem competência nuns (professores) para determinadas áreas e noutros (professores) competências para outras e é importante eu sentir, enquanto professora bibliotecária, que eles reconhecem isso...”

P1 – “(...) A disponibilização (aos alunos) *on-line* dos recursos existentes na BE relativos aos conteúdos trabalhados nas aulas, foi muito proveitosa...”; “(...) também foi importante dares (referindo-se à PB) uma visibilidade e uma visão diferente à biblioteca...”; “(...) evitar a tendência que eles (alunos) têm de ler sempre o mesmo tipo de livros, de lerem poucos autores de referência

no âmbito da cultura literária portuguesa, que tu (referindo-se à PB), enquanto professora especializada na área, podes dar...”

P2 – “(...) Os alunos nestes níveis de escolaridade têm que ser habituados a utilizar uma biblioteca, a procurar e usar os recursos existentes e disponíveis para complementar o trabalho de sala de aula...”; “(...)a facilitar-lhes recursos indicados... olha e também a escolher um livro...”

Do discurso das participantes, podemos ainda induzir alguma valorização do papel da professora bibliotecária, aqui mais na vertente de formadora:

PB – “(...) procurei ao máximo ir compondo e ir ouvindo e acho que isso é que foi importante, proporcionar a interação, mas ao mesmo tempo deixar que vocês participem mais na formação, às vezes até mais do que eu e acho que é esse o papel... pelo menos para mim, senti-me recompensada (pela formação) a esse nível, na minha atuação...”

P1 – “(...) mas (a I-A-F) também confirmou a tua experiência como formadora e supervisora...”

P2 – “(...) Este projeto (de formação) foi importantíssimo, tanto para nós como para os alunos e o teu papel foi fundamental...”

A presença destes registos discursivos, parece-nos remeter igualmente para um certo reconhecimento pelas participantes quanto ao papel da PB, em particular, na promoção e desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo, em contexto formativo, parecendo-nos implicar simultaneamente confiança nas suas potencialidades e consciência quanto aos seus limites de ação e das condições necessárias à biblioteca escolar para a sua concretização, reconhecimento esse que surge reforçado na análise às respostas dadas pelas professoras participantes ao questionário aplicado no final do projeto formativo e que será alvo de análise no ponto 2 deste capítulo.

1.2.2. Categoria C2T2: comunidade colaborativa

Como ponto introdutório, assinalamos a escassez de referências à BE enquanto comunidade colaborativa, numa perspetiva de parceria na aprendizagem (SC2T2), subcategoria definida no âmbito da categoria aqui em análise. No entanto, registámos algumas evidências discursivas nesse sentido:

PB – “(...) Transformar a biblioteca em comunidade colaborativa é um dos objetivos a longo prazo apontados em termos de missão da BE e, nos alunos, já há evidências disso, pelos trabalhos de grupo aqui (biblioteca) realizados...”

P1 – “(...) Como qualquer outro espaço na escola, a biblioteca pode ser usada para trabalho colaborativo, embora a biblioteca seja um centro de recursos...”

P2 – “(...) O facto da biblioteca ter recursos e de ser um espaço amplo e com condições, favorece o trabalho em grupo...”

Como refere Small (2001), já citada no ponto 2.1 do capítulo II do presente estudo, a planificação curricular em contexto colaborativo é um dos principais papéis do professor bibliotecário no século XXI. À semelhança desta autora consideramos também que uma colaboração efetiva com os professores ajuda a criar uma

comunidade de aprendizagem comprometida, o que reforça o próprio projeto da biblioteca.

A falta de interesse revelada por alguns gestores e decisores quanto às bibliotecas escolares tem um enorme impacto no seu desenvolvimento e na profissionalização dos professores bibliotecários. Para Lance e Loerschter (2001), dependendo dos investimentos que são feitos, podem ser alcançados melhores resultados na aprendizagem. Claro que para os conseguir, o investimento nas bibliotecas é vital e este não inclui computadores, estantes, mesas, cadeiras e outros serviços, mas sim os recursos humanos, o fundo documental e a colaboração entre professores e professores bibliotecários. Os alunos que beneficiam dos investimentos nas bibliotecas escolares serão alunos com competências mais desenvolvidas ao nível das literacias e com formação para a aprendizagem ao longo da vida. Defendemos que é vital enfatizar o papel da biblioteca escolar, no geral, e do professor bibliotecário, em particular, e mostrar a sua mais-valia e contributos para a aprendizagem, não só como estrutura de apoio, mas igualmente como centro colaborativo, parceiro na aprendizagem.

No seu trabalho de investigação Todd, Kuhlthau e Heinström (2012) mostram que a nova aprendizagem é facilitada pelas bibliotecas escolares e pelos professores bibliotecários. Os autores afirmam que as bibliotecas escolares podem ter um impacto positivo no sucesso educativo dos alunos, desde que a BE seja orientada por um bibliotecário credenciado, um especialista em informação, ativamente envolvido no desenvolvimento do currículo a nível individual, em grupo e na sala de aula.

Tal como Das (2007:7), entendemos que é necessária uma “visão mais clara acerca da biblioteca escolar para o século XXI”. Nesta perspetiva, a biblioteca escolar é mais do que um espaço com livros e serviços: é uma comunidade na escola. Defendemos a biblioteca escolar não apenas como uma estrutura de apoio e centro de conhecimento para os alunos e professores e restantes elementos da comunidade escolar, mas essencialmente como uma comunidade parceira na aprendizagem, com implicação direta nos processos de ensino. Como já referimos neste estudo, a biblioteca escolar não só estimula, potencia e facilita, como também promove a aprendizagem. A BE oferece ainda numerosas possibilidades de colaboração com um vasto número de parceiros dentro e fora da escola, mas sempre tendo como ponto de partida a escola e a sua missão, os seus objetivos educativos. É uma biblioteca que evoluiu para uma conceção de comunidade de conhecimento e aprendizagem, que oferece a base para uma aprendizagem permanente, ao longo da vida.

Na análise e interpretação destes dados, verificamos que há ainda um longo caminho a percorrer neste sentido. O pressuposto em que assentou o nosso projeto de investigação-ação-formação foi aquele onde as professoras e a professora bibliotecária se tornassem capazes de problematizar, analisar e compreender as suas próprias práticas, onde (re)construíssem significados e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação de práticas escolares a partir do trabalho

colaborativo promovido na BE e pela BE. Pensamos ter conseguido dar um pequeno contributo para alguma mudança de conceções sobre o papel da BE e sobre as práticas de trabalho colaborativo, tendo em mira o desenvolvimento pessoal e profissional das participantes e, em última instância, o início de uma transformação da cultura e clima da escola. Cremos ter iniciado o caminho.

2. Análise estatística dos questionários aplicados aos alunos

Entendemos que uma das formas de constatarmos eventuais mudanças da(s) práticas das professoras participantes e impactos no seu desenvolvimento profissional é darmos voz aos alunos. Neste sentido, aplicámos, no final do ano, um questionário ao grupo-*focus* do *Projet'Arte*, projeto interdisciplinar decorrente desta formação e já aqui referido. É nosso entendimento que os dados recolhidos através deste questionário adquirem aqui relevo e decidimos enquadrar a sua análise neste item.

Quisemos, no âmbito da presente investigação registar e analisar interpretativamente os dados obtidos pelo tratamento estatístico descritivo simples dos questionários, mas apenas nos itens que consideramos implicados na eventual mudança de atitudes e práticas dos alunos, quer no âmbito da utilização do espaço da BE enquanto centro de recursos e estrutura de apoio aos *currícula*, quer em termos de sala de aula, como forma de atestar o eventual impacto do nosso Projeto de Formação nas mudanças das práticas dos professores. Estamos convictas que os professores são os principais indutores na aproximação dos alunos à biblioteca escolar e à sua utilização efetiva como parceira nas aprendizagens, para além do papel de estrutura de suporte e apoio aos currículos. Sem o apoio e colaboração dos professores, torna-se mais difícil perspetivar mudanças nas práticas dos alunos, no que à BE diz respeito.

Apresentamos no quadro que se segue a distribuição dos alunos da turma 3 do 9º ano por género:

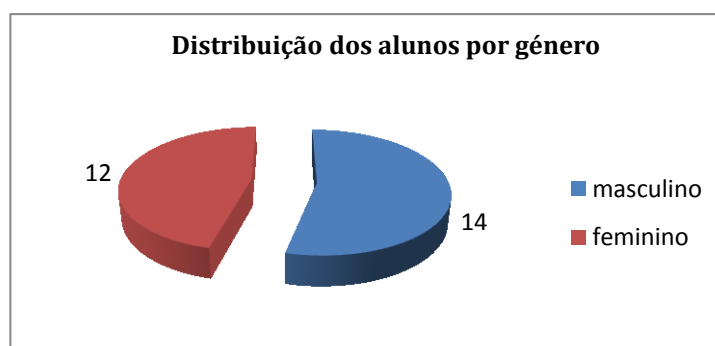


Gráfico 8 - Distribuição dos alunos do 9º3 por género

Na questão 3 do questionário quisemos saber se teria havido alguma mudança de práticas dos alunos, em relação ao início do ano, no que concerne à utilização da biblioteca como estrutura de suporte e apoio ao estudo e ao trabalho. Recolhemos as seguintes respostas:

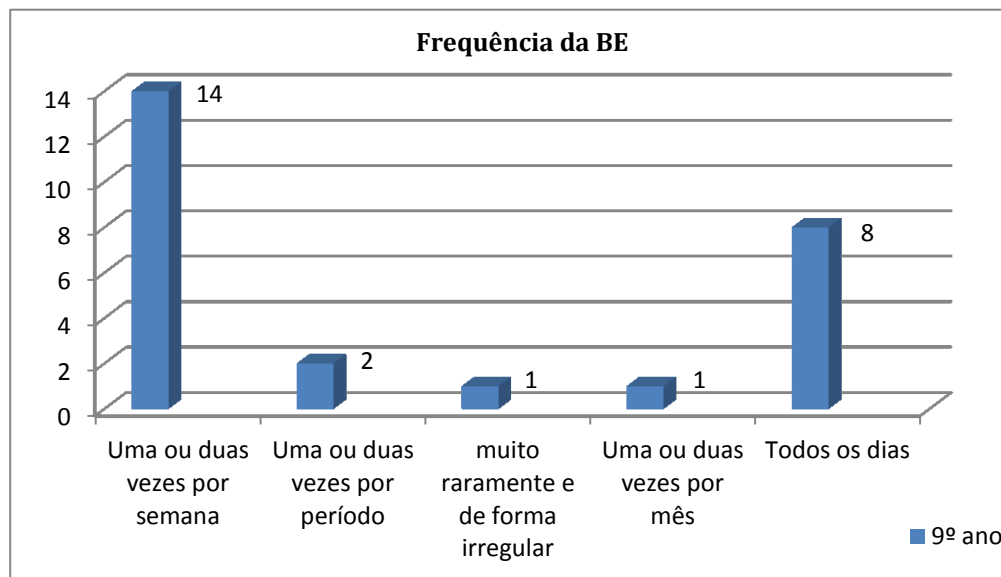


Gráfico 9 - Frequência da BE pelos alunos do 9º3

A maioria dos alunos inquiridos, 14 (46,1%) frequenta agora a biblioteca escolar uma a duas vezes por semana e 8 (30,7%) frequentam-na diariamente, o que, em nosso entender, revela que os alunos conhecem a BE, frequentam-na e utilizam os seus recursos no seu dia-a-dia escolar. Apenas 2 dos inquiridos revelam frequentar a BE uma a duas vezes por período e 1 uma a duas vezes por mês. Um dos alunos responde que muito raramente e de forma irregular frequenta e/ ou utiliza a biblioteca escolar.

Pensamos que o facto de a BE estar a trabalhar em articulação com as disciplinas de português e educação visual no Projét'Arte implica diretamente as participantes no estudo e promove nos alunos uma outra atitude perante esta estrutura. A frequência da biblioteca está aqui associada ao trabalho da sala de aula e a utilização dos seus recursos implica que os alunos a frequentem e requisitem títulos para poderem desenvolver o trabalho implicado nas atividades propostas, o que poderá explicar este aumento, numa só turma, na frequência da BE e no uso dos seus recursos. Analisemos agora os dados relativos à questão seguinte do questionário, a questão 4, que, no nosso entender, explicita de forma clara esta nossa inferência.

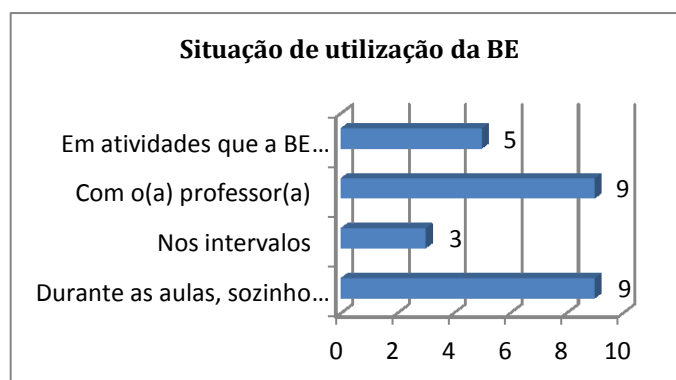


Gráfico 10 - Situação de utilização da BE

Nesta questão era solicitado aos alunos que registassem as 3 opções mais frequentes de utilização da BE e na observação deste gráfico verificamos que 69,2% (18 alunos), frequenta a biblioteca sozinho ou com colegas durante as aulas e/ ou com o professor, o que, no nosso entender, atesta os números registados no gráfico 9, com 14 alunos a indicar uma frequência de uma a duas vezes por semana e 8 uma frequência diária, num total de 84,6% respeitantes quer à frequência quer à utilização dos recursos da BE. Continuamos a considerar como fator explicativo, o facto de os alunos estarem a desenvolver o Projét'Arte, decorrente do nosso Projeto de Formação e de terem que consultar e utilizar a BE e os seus recursos como apoio ao trabalho do projeto interdisciplinar. O gráfico revela ainda que 5 dos inquiridos, cerca de 19,2% dos alunos, indica também frequentar a BE em atividades organizadas pela própria estrutura e 3 alunos indicam frequentar a biblioteca também nos intervalos.

Passemos agora ao gráfico 11 que ilustra os dados recolhidos relativamente à questão 5, onde os inquiridos registaram a periodicidade na requisição de livros sejam para leitura fruitiva e/ ou estudo e trabalho.

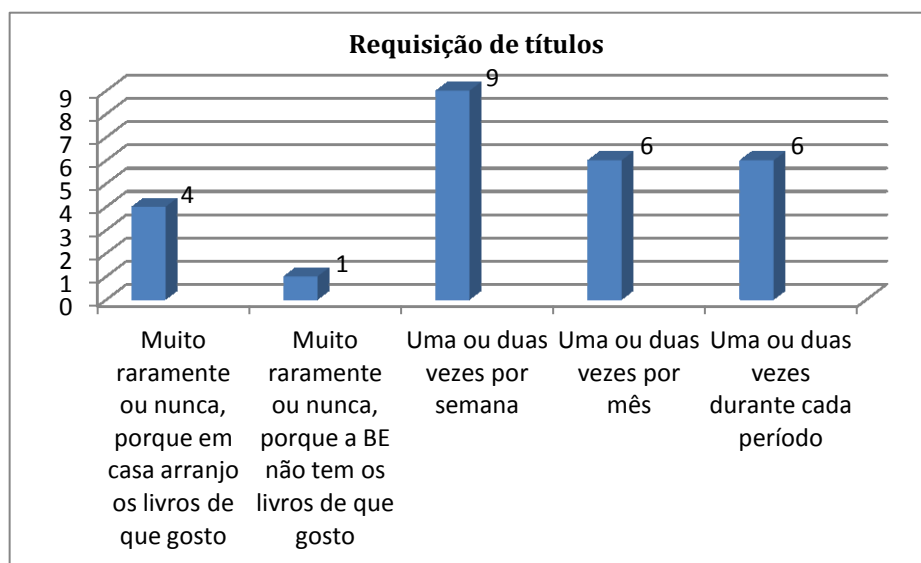


Gráfico 11 - Periodicidade na requisição de títulos

Na quinta questão, 9 dos inquiridos, cerca de 34,6%, refere que requisita livros uma a duas vezes por semana e 6 dos alunos (23%) faz requisições uma a duas vezes por mês. Analogamente, outros 6 dos inquiridos procede a requisições de títulos para leitura domiciliária, uma a duas vezes por período. Por oposição, 5 dos indivíduos, (19,2%) indica muito raramente ou nunca requisitar livros, seja porque a BE não tem os títulos de que gosta, seja porque em casa encontra os livros que quer.

Estes dados, confirmam um aumento nos índices de requisição domiciliária de títulos para leitura autónoma por alunos deste ciclo de ensino, pese embora continuemos a considerar que a explicação reside no facto desta turma ser o grupo-*focus* de intervenção do projeto interdisciplinar. Os dados revelam ainda que o fundo documental da BE é adequado e vai ao encontro das necessidades e interesses da maior parte dos alunos inquiridos.

Na questão 7, como se pode facilmente aferir pelos dados recolhidos e apresentados no gráfico abaixo, 17 dos inquiridos, uma percentagem de 65,3%, assinala que quando vai à biblioteca para ler e/ou requisitar um livro, a PB presta-lhe sempre apoio e dá muitas vezes sugestões.

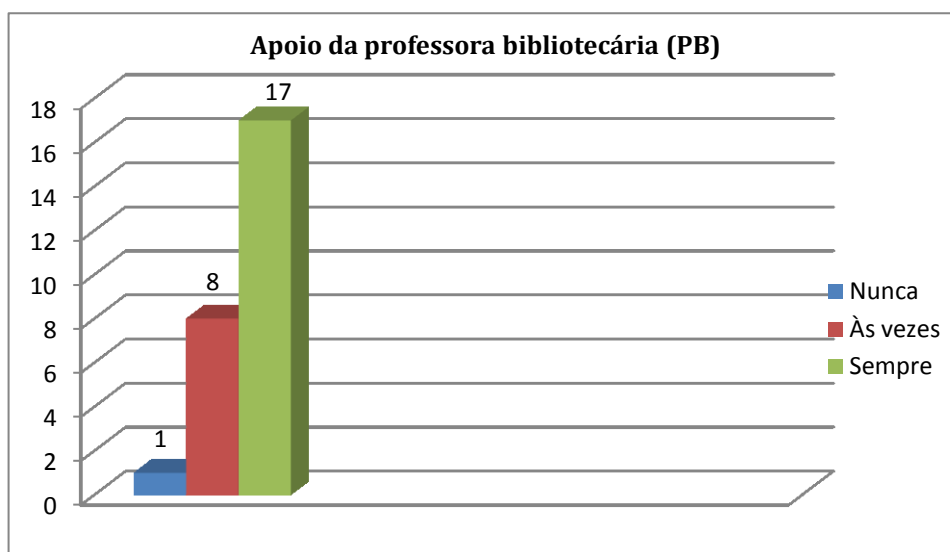


Gráfico 12 - Apoio da PB na requisição de títulos

Dos alunos inquiridos, 8 (30,7%), assinalam que a professora bibliotecária o faz às vezes e apenas 1 dos indivíduos regista que nunca lhe foi dado apoio e/ou sugestões. Estes dados permitem-nos verificar que o trabalho desenvolvido pela professora bibliotecária no sentido de apoiar e orientar os alunos no trabalho e/ ou estudo, é reconhecido e valorizado, de forma positiva, o que, no nosso entender, indicia o valor atribuído à BE enquanto espaço de aprendizagem pelos alunos.

Na oitava pergunta, quando questionados sobre se encontram na BE os livros que procuram, seja para leitura recreativa e trabalho e/ ou estudo, os alunos assinalaram as seguintes opções:

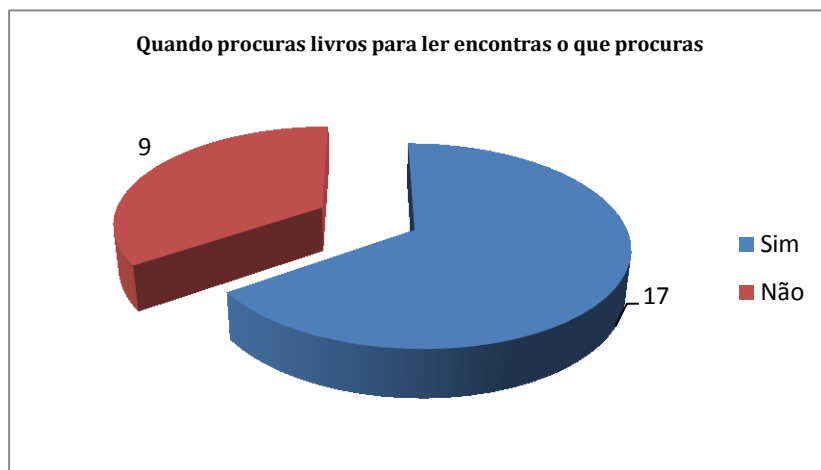


Gráfico 13 - Adequação dos recursos às necessidades dos alunos

Verificamos que mais de metade da turma, 65,3% dos alunos (17), assinala que encontra na BE os livros que procura. Apenas 9 alunos (34,6%) indicam não encontrar o que procuram. Este número de respostas afirmativas permite-nos inferir que a qualidade, a diversidade e a atualidade do fundo documental da BE é um fator relevante na atribuição e reconhecimento do seu valor enquanto estrutura de suporte e apoio aos currículos.

Estas respostas vão ainda ao encontro das respostas dadas pelas participantes na nossa investigação, na questão 2 do questionário QD1, em que as professoras assinalaram um nível “Bom” e “Muito bom” na classificação dos recursos documentais existentes na BE.

Na questão 14 pedimos aos alunos que nos indicassem, por comparação, o que fazem agora e o que faziam no início do projeto interdisciplinar, desenvolvido em paralelo a este nosso PF. Das 6 opções dadas (14.1 - agora requisito mais livros; 14.2 - agora leio mais livros; 14.3 - agora utilizo mais a biblioteca como apoio ao meu estudo e trabalho; 14.4 - agora estou mais à vontade para discutir/ falar sobre preferências de leitura, livros e literatura; 14.5 - agora tenho melhores resultados escolares) os alunos assinalaram as consideradas adequadas à questão colocada. Vejamos os dados no gráfico que se segue.

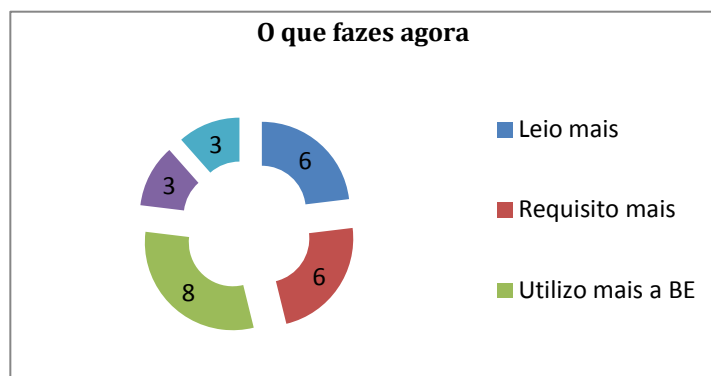


Gráfico 14 - Práticas atuais dos alunos

Pela análise do gráfico 14 verificamos que 30,7% (8) dos alunos inquiridos refere positivamente que agora utiliza mais a biblioteca do que no início do Projet'Arte. Esta percentagem de respostas afirmativas vai ao encontro dos benefícios, já amplamente expostos, que uma atuação conjunta dos professores e do PB pode exercer junto dos alunos. Aproximadamente 46,1% dos alunos (12) revela que agora requisitam e leem mais livros, o que reforça a nossa convicção na continuidade da realização de projetos continuados e articulados, pois será este um dos caminhos que poderá melhorar/modificar atitudes e comportamentos destes jovens face ao livro e à leitura. Partilhamos com Herdeiro (1980:43) a opinião veiculada, há cerca de 4 décadas atrás, de que:

“é durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura e isso faz da escola, enquanto espaço e tempo de formação, o mais directo mediador entre a criança e o livro, dependendo muito da sua acção, positiva ou negativa, o carácter da relação que se estabelece e a dimensão que o acto de ler adquire para o jovem.”

11,5% dos alunos (3) considera estar agora mais à vontade para falar acerca de preferências de leitura e de literatura, facto intrinsecamente ligado a um dos principais objetivos do Projet'Arte: a apreensão do significado de literatura, no desenvolvimento de uma educação literária, domínio das metas curriculares de português para o 9º ano de escolaridade. A mesma percentagem, 11,5% assinala que agora tem melhores resultados escolares, estando estes relacionados diretamente com as disciplinas envolvidas no projeto interdisciplinar, designadamente português e educação visual.

Por último, e como forma de atestar eventuais mudanças nas práticas das participantes no estudo, à luz da(s) mudança(s) de atitude(s) e prática(s) dos alunos no que concerne à BE e sua utilização, considerámos igualmente significativo analisar as respostas dadas na questão 17, último item do questionário final aplicado aos alunos do 9º3, apresentadas no gráfico seguinte.

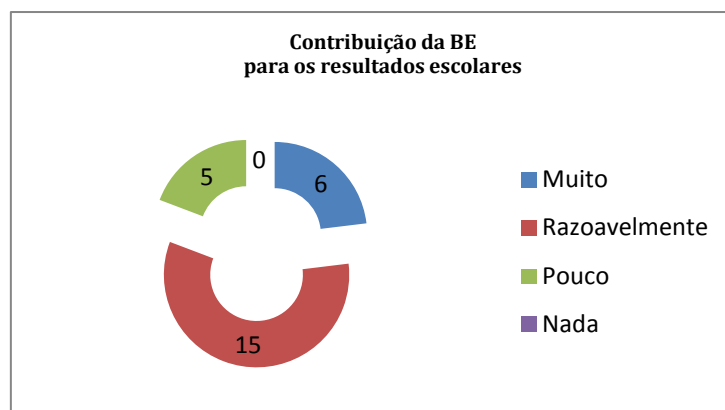


Gráfico 15 - Contribuição da BE para os resultados escolares

A avaliação e indicação de contributos da BE relativamente aos resultados escolares dos alunos inquiridos confirmam, na nossa opinião, a tendência dada pelos alunos à importância da biblioteca escolar, na sua relação direta com a análise do gráfico 14. Registamos aqui que uma grande maioria dos alunos, 15 dos indivíduos, cerca de 57,6%, uma percentagem significativa, reconhece e afirma que a BE contribuiu razoavelmente para o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente para a melhoria dos seus resultados escolares. Cerca de 23%, 6 alunos, assinala já a opção muito.

Apenas 5 alunos, 19,2%, refere que a BE pouco contribuiu para a melhoria dos resultados escolares. Refira-se que não houve quaisquer alunos que assinalassem que a BE em nada contribuiu para a melhoria dos resultados escolares.

É nossa crença que de facto um conjunto de medidas integradas nas práticas docentes e um trabalho de parceria, continuado e articulado entre os professores e a biblioteca escolar, onde se encontrem e se formalizem em contexto colaborativo diferentes estratégias/ atividades que possam servir de apoio aos *currícula*, pode traduzir-se num aumento e melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, de sucesso escolar.

Das respostas analisadas existe um conjunto de fatores que emergem como fundamentais para a BE, designadamente:

- a) O reconhecimento pelos professores e alunos da importância da BE enquanto parte integrante da escola, estrutura de apoio e suporte ao trabalho e ao estudo e enquanto centro de aprendizagem;
- b) O reconhecimento da importância da BE no geral e do papel do professor bibliotecário, em particular, enquanto mediador e peça-chave na promoção das diferentes competências de literacia;
- c) A consolidação do valor do trabalho colaborativo entre os professores e a BE na formação dos alunos e da importância da atuação na sala de aula e a sua articulação com a BE;

- d) A necessidade de realizar atividades articuladas que vão ao encontro dos interesses, expectativas e motivações dos alunos.

3. Análise de conteúdo dos dados do questionário aplicado às participantes no estudo

Neste estudo e como já foi referido optámos por utilizar um modelo de inquérito já existente. O modelo é da RBE e foi utilizado no ano letivo 2013.2014 na aplicação do Modelo de AutoAvaliação das Bibliotecas Escolares, no âmbito do Domínio B – Leitura e Literacia. O MABE, numa abordagem essencialmente qualitativa e numa perspetiva formativa, permite através da recolha de evidências, identificar não só os pontos fortes, mas também as necessidades e os pontos fracos com vista a melhorá-los. Avaliar a qualidade e eficácia da BE e não o desempenho individual do seu coordenador ou elementos da equipa, procurando através da ação coletiva, melhorar as possibilidades oferecidas pela biblioteca escolar, são as mais-valias deste modelo. Identificar o caminho que se deve seguir, com vista à definição de ações de melhoria ao nível do desempenho da BE e dos seus serviços.

Os dados aqui analisados correspondem às respostas obtidas pela aplicação desse modelo de inquérito, embora com algumas adaptações (QD1), a duas das professoras participantes neste estudo (anexo 5), no final da investigação-ação-formação desenvolvida entre janeiro e julho de 2014, na perspetiva de apurarmos quais as conceções das participantes sobre trabalho colaborativo e o papel da BE.

Foi nossa intenção, com a aplicação deste questionário, obter dados que apontassem para as perceções das participantes relativamente ao trabalho colaborativo, articulado entre a BE e a sala de aula, patentes no projeto interdisciplinar Projet'Arte, decorrente do nosso Projeto de Formação e desenvolvido em paralelo ao mesmo, assim como retirar algumas inferências quanto a conceções sobre o papel da BE enquanto comunidade colaborativa. Aferir mudanças conceituais quanto à BE e suas implicações no trabalho colaborativo e prática docente das participantes foi outro dos nossos objetivos, na procura de eventuais respostas às questões investigativas.

Como já referimos na metodologia de investigação selecionada (ponto 1.3), o presente estudo centra-se na investigação individual de um fenómeno atual no seu próprio contexto. Pretendemos valorizar a especificidade e singularidade das participantes no estudo e não realizar generalizações.

Os dados recolhidos pela aplicação deste questionário (anexo 5) serão analisados e interpretados à luz das categorias C1T2, estrutura de apoio e C2T2, comunidade colaborativa, circunscritas ao tema 2 do nosso quadro categórico, designadamente biblioteca escolar (BE).

Como ponto introdutório, destacamos o facto, já aqui várias vezes mencionado, deste grupo de trabalho possuir uma relação de proximidade, para além de algumas

experiências de trabalho conjunto, o que verificámos logo nas respostas afirmativas dadas à questão 1. Ambas as participantes assinalaram “sim” quando questionadas sobre se integravam a BE e os seus recursos nas suas práticas docentes.

O facto de, juntamente com a autora deste estudo, as duas participantes desenvolverem um trabalho colaborativo articulado interdisciplinarmente, embora de forma pontual e informal, no seu contexto escolar, proporcionou, à partida, uma maior predisposição e envolvimento nesta investigação. Contudo e conforme já referido no ponto alusivo às participantes desta investigação (ponto 2.1), procurámos retirar conclusões mais consistentes em relação a atitudes, concepções e representações e, eventualmente, “comportamentos, motivações, processos e outros” (Giglione & Matalon,1997:105). Procuramos essencialmente saber até que ponto vale ou não a pena integrar este tipo de trabalho, pensado e partilhado, em processos formativos orientados para o desenvolvimento profissional e quais as concepções que as participantes detêm sobre o papel da BE neste processo.

Na questão 1.1, subponto da primeira questão do QD1 (anexo 5) era pedido que, em caso da resposta anterior ser afirmativa, seleccionassem as três situações mais frequentes de integração da BE e utilização dos seus recursos nas suas práticas letivas. Das três opções pedidas, ambas as docentes assinalaram as respostas 1.1.1, 1.1.4 e 1.1.5., que se referem (conforme anexo 5) ao modo como as participantes percecionam a utilização da BE.

Das respostas dadas, inseridas na categoria C1T2: estrutura de apoio, do tema 2, aqui em análise (biblioteca escolar), inferimos que à BE é reconhecido o valor enquanto estrutura de apoio e suporte às aprendizagens, quer pelo incentivo aos alunos para a requisição de livros, quer pela utilização dos seus recursos em contexto de sala de aula pelas próprias participantes. Estas respostas indiciam ainda o conhecimento por parte das participantes, do fundo documental da BE, o que é uma mais-valia e, pensamos, um fator impulsionador em termos de trabalho colaborativo. Conhecer os recursos do fundo documental é fundamental quer para os integrar nas aulas e atividades letivas quer para os poder sugerir e/ ou aconselhar aos alunos.

Verificámos igualmente a ausência de indicação do item 1.1.8 (“Utilizar a BE na planificação, preparação e organização de atividades letivas”), como uma das opções mais frequentes, por contraste com a indicação do item 1.1.4 (“Participar em atividades organizadas pela BE e relacionadas com as multiliteracias...”), o que nos permite já depreender que as participantes reconhecem e integram a BE nas suas práticas, colaboram ou participam em atividades por ela organizadas, mas não a reconhecem enquanto parceira na aprendizagem. Estas respostas poderão também apontar para uma conceção de biblioteca como um centro de promoção de atividades, o que faz com que as professoras se sintam mais estimuladas para com ela colaborar.

O conhecimento dos recursos existentes na BE, facto que inferimos das respostas dadas à questão 1.1, permite às participantes uma utilização mais frequente nas respetivas áreas curriculares e sua conseqüente indicação aos alunos, como apoio e

suporte ao estudo e ao trabalho. O reconhecimento da sua qualidade enquanto materiais adequados e ajustados às suas áreas curriculares foi atestado nas respostas dadas à questão 2 pelas participantes. A P1 assinalou um nível “Bom” e a P2 atribuiu-lhe um nível “Muito bom”, o que, no nosso entender, reforça a integração e utilização desses recursos em práticas letivas.

No sentido de atestarmos o envolvimento das participantes nas atividades relacionadas com a leitura e a literacia promovidas pela BE, servimo-nos igualmente das respostas obtidas na questão 3 do questionário. Quando questionadas sobre a frequência com que se envolvem em atividades propostas e/ ou articuladas com a biblioteca escolar, as professoras inquiridas consideraram envolver-se “Regularmente” em atividades propostas ou articuladas com a BE, resposta assinalada pela P1 e “Sempre”, resposta selecionada pela P2, dos diferentes itens apresentados como opção na questão 3 do questionário (anexo 5).

O facto de ambas considerarem que, na maior parte das atividades, se envolvem sempre ou regularmente, parece-nos revelar que a BE consegue criar dinâmicas e envolver as participantes nas atividades que dinamiza, o que vem confirmar as respostas obtidas na questão 1 e 1.1.

Na questão 3, das atividades indicadas como aquelas em que “ocasionalmente” se envolvem, o destaque vai para o item “7.Colaboração no sentido do envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a melhoria das competências de leitura.”, uma vez que foi assinalado pelas duas participantes. A promoção pontual de atividades desta natureza pela BE pode ser o fator explicativo para esta resposta. A P2 assinalou ainda que apenas “ocasionalmente” se envolve quer na discussão das problemáticas referentes aos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura e das literacias (item 11 da questão 3), quer na colaboração na criação e exploração de novos ambientes digitais para desenvolver competências ao nível da leitura e das literacias.

Um aspeto que aqui nos parece relevante e, possivelmente, indicador da visão que as participantes detêm ao nível do papel da BE enquanto parceira de trabalho no processo ensino-aprendizagem, subcategoria SC2T2, definida para a categoria comunidade colaborativa (C2T2), é a resposta que as participantes assinalaram relativamente ao item 8 da questão 3 (anexo 5). As participantes sinalizaram “nunca” quando questionadas sobre o seu envolvimento na definição e/ ou planificação de programas formativos e de trabalho.

Estas respostas, por comparação com as restantes assinaladas pelas participantes nesta questão, indiciam que apesar de registarmos um ambiente cooperativo neste grupo de trabalho, a implementação deste tipo de programas de trabalho mais formalizados e articulados, ainda não é prática recorrente destas professoras. Sabemos que este tipo de parceria, esta nova visão de profissionalidade docente, não se pode impor, requer tempo, clima de escola e um projeto de trabalho articulado a um nível organizacional. Concordamos com Hargreaves (1998:16) quando refere que

os professores “precisam de desenvolver a aprendizagem cognitiva aprofundada, a criatividade e o engenho dos alunos. Necessitam, ainda, de basear a acção na pesquisa, trabalhar em rede e em equipa e perseguir uma aprendizagem contínua. As organizações educativas, por seu lado, devem promover a resolução de problemas, o espírito de risco, a confiança nos processos colaborativos e a capacidade de se empenharem num melhoramento contínuo e de liderarem com mudança”.

Para Sachs (1999, citada em Day, 2001), existem cinco valores responsáveis por esta nova visão de profissionalidade docente que o professor deve ter em linha de conta: aprendizagem, participação, colaboração, cooperação e ativismo. Pensamos que a aplicação de práticas formativas associadas à metodologia da investigação-ação poderá melhorar a profissionalidade docente, através do aprofundamento da capacidade de reflexão e da análise da prática, contribuindo deste modo para o desenvolvimento profissional ao tornar o professor mais consciente e mais comprometido com o ensino e com a escola. A colaboração constitui-se aqui como um fator importante nos projetos de investigação-ação, já que os docentes devem trabalhar em conjunto e com objetivos comuns.

Na análise de dados efetuada às respostas dadas, no questionário por questionário, às questões 4 e 5, quisemos situar quais as conceções sobre o trabalho da BE no geral e da atuação da PB em particular, no que concerne à promoção da leitura e da literacia. Parece-nos poder afirmar que, de algum modo, essas conceções estimulam o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo.

Osoro (2004) considera que, para o sucesso de um projeto de leitura e do desenvolvimento de uma cultura de leitura na escola, o papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário é fundamental. Schroeder (2010) defende mesmo que o mais importante para se desenvolverem culturas de leitura é ter professores bibliotecários qualificados.

A indicação de “Muito Bom” por uma das professoras (P2) e de “Bom” pela outra (P1), quanto ao nível de trabalho desenvolvido pela BE no geral e pela PB em particular (questão 4), na promoção da leitura e das diferentes literacias, é muito abonatória e indicia o reconhecimento do papel da PB ao nível da coordenação da biblioteca e dos projetos e/ ou atividades na promoção da leitura e da literacia, atestado pela concordância expressa em todos os itens da questão 5, pelas duas participantes. Salientamos que nesta questão, no item “5.Promove a leitura informativa e o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico,” a P1 registou “não sei”, facto que, pensamos, poderá advir da inexistência de práticas de avaliação e reflexão sistematizadas sobre as atividades e / ou projetos dinamizados pela BE.

Quando questionadas acerca do eventual impacto da BE nas competências de leitura e literacia dos alunos, na questão 6, ambas indicaram “sim”. Pela análise efetuada e pela reflexão que esta suscita, julgamos que esta conceção está relacionada com a perceção de que a BE influencia o desenvolvimento de atividades e de práticas pedagógicas que estimulam o prazer de ler, perceção já adiantada pelo facto das duas

participantes terem selecionado o item 1.1.4 (“Participar em atividades organizadas pela BE e relacionadas com as multiliteracias...”) quando questionadas acerca do modo mais frequente de integração da BE nas suas atividades e práticas. Esta perceção confirma-se nas respostas selecionadas pelas duas participantes na questão 7, onde era pedido que, em caso de resposta afirmativa na pergunta anterior, selecionassem as áreas em que esse impacto mais se verificava.

Registamos que as duas professoras optaram pelos itens “7.3 Aumento do gosto pela leitura” e “7.6 Alargamento do conhecimento de obras literárias e autores”. Em adição a estes dois itens, a P1 selecionou também os itens “7.2 Aumento da diversidade das escolhas no sentido da opção por leituras mais extensas e complexas e/ ou géneros literários” e “7.4 Aumento da frequência de leitura”. Adicionalmente, a P2 selecionou apenas o item “7.1 Melhoria das competências de compreensão”.

A última questão deste questionário era aberta e era pedido às participantes que indicassem como podia a BE melhorar os seus serviços quer no domínio da leitura quer no domínio da sua área curricular, na procura de sugestões de melhoria dos serviços prestados pela biblioteca. Constatámos de imediato que em termos de sugestões de melhoria, as participantes dividiram-nas, sem que tal lhes fosse pedido, em duas áreas: quanto à BE e os seus recursos e no que concerne à professora bibliotecária. Tornou-se desde logo evidente, pelas respostas dadas, o reconhecimento atribuído pelas participantes ao papel fundamental da PB enquanto responsável e coordenadora desta estrutura pedagógica e elemento basilar no apoio e suporte às aprendizagens. Vejamos as respostas:

P1 – “A professora bibliotecária deveria ter mais tempo para a promoção da leitura e apoio aos currículos, em detrimento de outro tipo de funções que outros elementos podem desempenhar”

P2 – “A professora bibliotecária poderia disponibilizar mais tempo para apoiar os alunos (apoio mais direcionado às atividades curriculares)”

Na área da biblioteca, ambas se referiram aos recursos:

P1 – “Diversificação e atualização de materiais”

P2 – “Divulgação de listagens de obras/ recursos (por áreas disciplinares)”

Verificamos que a disponibilização de listagens temáticas, organizadas por temas/ áreas de conteúdo dos diferentes materiais do fundo documental da BE é uma necessidade sentida pelas participantes, assim como uma maior diversidade e atualização em termos de recursos. Pensamos que a implementação das novas metas curriculares e a necessidade de materiais e recursos atualizados é a preocupação subjacente a estas sugestões.

A garantia do cumprimento do horário de funcionamento da BE, última sugestão apontada pela P1, pensamos poder derivar do facto da técnica especializada da biblioteca ter sido destacada para outra escola do agrupamento e os serviços de atendimento, no 3º período, terem que passar a ser feitos pela PB, o que lhe retirou ainda mais tempo e disponibilidade para a continuidade do trabalho que estava a ser

desenvolvido em duas vertentes: ao nível do projeto de formação e do projeto interdisciplinar, em colaboração com a BE. Registamos, no entanto, a ausência de qualquer alusão ou indicação, como sugestão de melhoria, relativamente à definição de programas formativos e de trabalho, o que denuncia a perceção sobre a importância atribuída à BE enquanto parceira efetiva no processo ensino-aprendizagem, permitindo-nos, eventualmente, antecipar algumas das conceções das participantes quanto ao seu papel enquanto comunidade colaborativa de aprendizagem.

As conceções das professoras, reveladas pela presente análise de conteúdo, referem-se também e de certo modo, ao contributo da biblioteca escolar no geral e da professora bibliotecária em particular, pelo reconhecimento da figura como responsável da estrutura, para impulsionar o trabalho colaborativo quer ao nível da coordenação de projetos quer ao nível da dinamização de atividades, mas nunca concretamente na definição ou estabelecimento de programas de aprendizagem, em que a biblioteca é chamada também para planificar, para discutir e/ ou definir os conteúdos, para refletir e avaliar em conjunto, numa perspetiva de comunidade colaborativa de aprendizagem, integrando verdadeiramente a BE nas suas práticas letivas.

Como refere Day (2001), só na tomada conjunta de decisões, na comunicação e na aprendizagem mútua é que existe colaboração, condição necessária ao desenvolvimento profissional docente. Fullan e Hargreaves (2001) referem igualmente que para que exista um verdadeiro trabalho colaborativo, para além do apoio entre os professores, as práticas têm que ser analisadas e discutidas, e o seu valor analisado, procurando melhorias em conjunto, de forma sistemática, para que surjam mudanças concretas. Também Lima (2002) refere que quando colaboramos, a responsabilidade e as decisões são partilhadas, numa equipa de trabalho onde cada pessoa participa com objetivos e programas coincidentes, em prol de benefícios comuns.

Em jeito de conclusão, podemos aferir que as professoras consideram que a BE contribui positivamente para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola, uma vez que desenvolve um trabalho sistemático no âmbito da promoção de atividades relacionadas com as pluriliteracias, envolvendo grande parte da comunidade escolar, fornecendo igualmente recursos para apoiar as áreas curriculares. Mas a conceção que, de um modo geral, as participantes revelam acerca da BE é que esta é uma estrutura agregadora de atividades que se realizam na escola e que é importante sobretudo ao nível da interação com os professores e alunos, na coordenação de projetos e na dinamização de atividades, enquanto estrutura de apoio e suporte aos *currícula*.

Parece-nos que as professoras não valorizam tanto o papel da BE na definição de programas formativos e de trabalho, centrando-se essencialmente no papel de dinamização e não de efetiva colaboração no trabalho curricular, comprometendo

assim uma possível visão da biblioteca escolar enquanto comunidade colaborativa de aprendizagem. Pensamos ainda que, à luz destes dados, se aponta para uma conceção de biblioteca como um centro de promoção de atividades, o que, pensamos, poderá fazer com que as professoras se sintam mais estimuladas para interagir e colaborar com a BE.

A BE é referida como um espaço fundamental para a promoção da leitura e da literacia, uma vez que congrega esforços na promoção de múltiplas atividades, exigindo, simultaneamente, o empenho e envolvimento de toda a comunidade em torno das atividades que propõe (Osoro, 2004). Será este envolvimento da comunidade em torno de objetivos comuns que, como já referimos, pode ajudar a fortalecer e a criar hábitos de trabalho colaborativo.

Tal como Loertscher (2000) consideramos que o professor bibliotecário deve trabalhar para pôr em prática um programa com base em quatro áreas: colaboração, leitura, tecnologias ao serviço da aprendizagem e a literacia da informação e a sua ação deve instigar a diferença nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos alunos. A colaboração é efetivamente um dos elementos essenciais do programa de ação da BE e é um *continuum* que vai da função de suporte ou estrutura de apoio, à função de intervenção direta, como parceira no processo ensino-aprendizagem. Como já foi referido, concordamos com Loertscher (2000) quando este refere que a grande diferença está na passagem da ação da BE enquanto estrutura de apoio para comunidade de aprendizagem.

4 Triangulação de dados

De forma a apurarmos dados de forma mais consistente e atingirmos resultados mais fiáveis, no sentido de verificarmos eventuais mudanças de práticas e impactos no desenvolvimento profissional das participantes do estudo, objetivo final desta investigação, procurámos combinar métodos e técnicas de investigação, permitindo-nos fazer uma triangulação de dados, uma vez que usámos diferentes fontes. Segundo Patton (1990, citado em Carmo & Ferreira, 2008:183) “a forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas”, o que implica, segundo o mesmo autor, “utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas”.

Nesta combinação e de um modo mais concreto, procurámos saber qual a importância da biblioteca escolar no geral e da professora bibliotecária em particular, atribuída pelas participantes, na promoção e desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo, bem como a utilização desses mesmos processos colaborativos e reflexivos na prática docente e o seu impacto no desenvolvimento profissional das professoras deste estudo.

Para uma melhor compreensão dos dados aqui triangulados, apresentamo-los

organizados de acordo com os objetivos que definimos para este estudo investigativo, designadamente:

1. Analisar o impacto que o desenvolvimento de práticas reflexivas e trabalho colaborativo pode ter no desenvolvimento profissional das docentes.
2. Identificar algumas práticas das professoras participantes no âmbito de uma formação reflexiva e colaborativa;
3. Reconhecer concepções sobre o papel da biblioteca escolar nas práticas docentes.

Na combinação de dados recolhemos desde logo marcas que apontam para concepções da BE no seu papel de suporte e apoio aos *currícula*, reconhecendo-a como estrutura de apoio ao trabalho docente e prática letiva, bem como no apoio ao estudo e trabalho dos alunos, conforme já evidenciado na análise de dados, corporizando deste modo o nosso terceiro objetivo. Embora assumam a BE como uma estrutura agregadora de atividades, importante sobretudo ao nível da interação com os professores e alunos, na promoção do trabalho colaborativo, na coordenação de projetos e na dinamização de atividades promotoras das multiliteracias, como já evidenciámos anteriormente, não foram encontrados registos discursivos nas sessões de formação, na nossa opinião, significativamente expressivos, do reconhecimento do seu papel enquanto comunidade colaborativa de aprendizagem, na sua dimensão de parceira efetiva no processo de ensino-aprendizagem. As respostas dadas pelas participantes à questão 1, no âmbito do QD1 (anexo 5), as professoras indicam integrar a BE e os seus recursos nas suas práticas docentes, porém quando questionadas sobre as três situações mais frequentes de integração da BE, no subponto 1.1 da questão 1, verificou-se a ausência de indicação do item 1.1.8 (“Utilizar a BE na planificação, preparação e organização de atividades letivas”), o que nos permite confirmar que as participantes reconhecem e integram a BE nas suas práticas, colaboram ou participam em atividades por ela organizadas, mas não a reconhecem enquanto parceira na aprendizagem, facto que já referimos no ponto 2. do capítulo V do estudo.

Quanto ao segundo objetivo a que nos propusemos, identificámos nos dados recolhidos e pela triangulação que nos foi possível fazer, algumas práticas das professoras e da professora bibliotecária no âmbito da I-A-F desenvolvida em contexto colaborativo, mais concretamente nos processos de (auto)questionamento e reflexão progressivas, incidindo essencialmente na reflexão sobre a ação. Contudo, ressaltamos novamente aqui um aspeto que nos pareceu desde logo fulcral e que já foi assinalado como ponto fraco na avaliação da formação (ponto 8 do capítulo IV), a ausência de registos reflexivos individuais, escritos pelas participantes. As professoras, apesar de terem decidido logo no início do projeto de formação, produzirem um memorando reflexivo por cada sessão, tendo este sido elaborado em forma de notas analíticas, decidiram igualmente e por manifesta falta de tempo, não

realizarem, de modo mais formalizado, essa reflexão por escrito. Temos consciência que esses documentos trariam uma enorme riqueza a esta investigação.

Podemos, no entanto, induzir, pela combinação dos dados das sessões e memorandos, que a forma como se organizou e orientou o processo formativo, pela possibilidade de partilhar e discutir experiências, dificuldades e ideias, pelo (auto)questionamento, pela adequação da abordagem dos conteúdos e pela investigação que propiciou, numa construção de conhecimento sustentado, aspetos todos eles fundamentais para que ocorra a reflexão sobre a prática, como já aqui afirmámos, tornaram as sessões um suporte efetivo ao processo desenvolvido no terreno, constituindo-se como o verdadeiro motor da articulação entre a teoria e a *práxis* neste projeto de formação, alicerçado pela própria implementação, em paralelo, do *Projet'Arte*, projeto interdisciplinar decorrente desta formação. Estas práticas de trabalho colaborativo, de partilha, discussão e (co)construção em conjunto, numa intervenção direta com as situações reais de trabalho, foram claramente identificadas nos dados analisados, como fundamentais no processo de desenvolvimento profissional das participantes.

Identificamos igualmente, a importância que a vertente investigativa teve para as professoras participantes. Distinguimos a interação com as colegas e o envolvimento num projeto coletivo de aprendizagem, entre pares, integrando saberes e experiências, através de um processo mobilizador e transformador do saber profissional, aproximando-nos deste modo das afirmações de Roldão (2007b:102) quando diz “Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares (...) numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*”.

Verificámos ainda que o facto de se tratar de investigação-ação fez realmente toda a diferença neste caso. As participantes assinalaram o seu agrado e reconhecimento desta metodologia formativa como uma mais-valia no seu crescimento e desenvolvimento profissional, confirmando, deste modo, também o papel da professora bibliotecária, como impulsionadora e parceira neste processo de formação reflexiva e colaborativa, atestado ainda pelas respostas dadas pelos alunos e pelas participantes nos questionários aplicados, respetivamente, na questão 7, onde aproximadamente 65% dos alunos assinalou que a PB presta-lhes “sempre” apoio e nas questões 4 e 5, em que as professoras indicaram “Muito Bom” e “Bom”, quanto ao nível de trabalho desenvolvido pela BE no geral e pela PB em particular, na promoção da leitura e das diferentes literacias, indiciando o reconhecimento da atuação da PB ao nível da coordenação da biblioteca e dos projetos e/ ou atividades na promoção da leitura e da literacia, atestado ainda pela concordância expressa em todos os itens da questão 5 (*Cf.* ponto 1.1 e 2. no capítulo V do presente estudo).

Finalmente e da triangulação de dados efetuada a partir das sessões, notas de campo e memorandos, à luz do primeiro objetivo desta investigação, podemos aferir

que as participantes revelam uma visão de desenvolvimento profissional como um processo continuado, alimentado pela sentida necessidade de atualização e aprofundamento de conhecimentos e aqui enriquecida pelas oportunidades de trabalho colaborativo, de partilha e reflexão sobre elas, destacando a formação como o momento privilegiado para tal. Foi igualmente sublinhado o contributo deste projeto de formação na maior segurança e confiança que sentiram, ao nível de conhecimento e na implementação de novas abordagens, aproximando-nos aqui ao desenvolvimento profissional pretendido.

Em síntese e pela triangulação que nos foi possível fazer dos dados recolhidos, entendemos ser possível sustentar um grau apreciável de impacto no desenvolvimento profissional das professoras participantes, nomeadamente mediante a estratégia formativa desenvolvida que se revelou consequente.

Capítulo VI: Conclusões, limitações e recomendações

É tempo de reconhecer o nosso passado, refletir sobre os nossos resultados, e traçar um rumo para o futuro.

(Todd, 2011:1)

1. Conclusões

Ao iniciar esta investigação procurámos que a dimensão colaborativa do trabalho entre a biblioteca escolar e as participantes saísse mais valorizada junto das intervenientes, reconhecendo à investigação-ação potencialidades como estratégia de formação docente. Procurámos ainda que a reflexão continuada sobre as práticas conduzissem a uma maior abertura, à inovação e à mudança, numa aprendizagem mútua, no desenvolvimento das competências profissionais, numa prática mais autorregulada e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional das participantes.

Neste ponto, iremos procurar responder, de forma crítica e rigorosa, às questões de investigação colocadas inicialmente, tendo em conta o quadro teórico de referência. As três principais questões que colocámos nortearam todo o trabalho de investigação em três campos fundamentais: biblioteca escolar, trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional. Fizemos igualmente uma reflexão sobre as possíveis implicações da investigação que desenvolvemos.

De seguida, iremos destacar as conclusões mais evidentes e que sobressaem de um conjunto de ideias já apresentadas no ponto da triangulação de dados, em função dos objetivos de investigação, tecendo algumas considerações acerca do nosso processo de investigação-ação-formação.

Relembramos aqui as questões de investigação, apresentando sobre cada uma, as conclusões a que chegámos:

Quais as conceções que as participantes no estudo detêm sobre trabalho colaborativo?

No que concerne a esta primeira questão investigativa e após a análise detalhada aos dados recolhidos, verificamos a existência de uma coerência global entre as conceções que as participantes apresentam e as que dizem ter, podendo afirmar que as conceções das participantes sobre trabalho colaborativo envolvem conceitos ligados à partilha, ao trabalho conjunto, à discussão e troca de experiências e ideias, conforme já evidenciámos no quadro 4. Inferimos ainda que essas conceções sofreram algumas alterações após a aplicação e desenvolvimento deste projeto formativo, conforme também já apresentámos no quadro 4, analisado no ponto 1 do capítulo V do presente estudo.

Temos consciência de que a colaboração é um termo utilizado para descrever

vários tipos de relações e de atividades e que, muitas vezes, se entende como colaboração processos que não o são, mas a frequência de registos, na nossa opinião, significativos, nos dados analisados, indicia que à conceção de trabalho colaborativo das participantes se encontra subjacente a necessidade de objetivos comuns, de planificação conjunta e de partilha de responsabilidades e saberes. A existência de referências à partilha de responsabilidades e à planificação e articulação conjunta parece-nos muito frequente.

Considerando a taxonomia de Loertscher (2000), apresentada na figura 1, podemos atribuir um grau médio a elevado, ao nível da colaboração encontrada, situando-o entre os níveis 6 e 7, respetivamente, “Reuniões de Recursos Planeadas” (é feita a integração da BE e dos seus recursos de forma adequada e ajustada aos conteúdos curriculares, em reuniões prévias com a PB) e “Esforço concertado na promoção da biblioteca” (é feito um esforço para promover a BE e o seu programa), aproximando-nos das conclusões do estudo pioneiro apresentado por Santos (2010), ao nível do trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário.

Mais uma vez, a análise de conteúdo efetuada permite-nos perceber uma tendência. E essa tendência revela-nos que as professoras interpretam o conceito de colaboração na mesma linha em que nos baseámos para este estudo. Parece-nos que as docentes possuem um entendimento, talvez agora mais claro, do que é colaboração e das exigências que o trabalho colaborativo acarreta, aproximando-se do que dizem autores como Shepherd (2004) que considera que a colaboração é mais exigente porque pressupõe metas comuns, planeamento estratégico, riscos e responsabilidades comuns e recursos e benefícios partilhados.

Que conceções possuem as participantes no estudo sobre o papel da biblioteca escolar enquanto comunidade colaborativa?

No que concerne a esta segunda questão, podemos afirmar que as conceções que as participantes detêm sobre a biblioteca escolar enquanto comunidade colaborativa, envolvem o seu reconhecimento enquanto estrutura pedagógica de apoio aos *currícula*, como suporte ao trabalho docente e à prática letiva, no apoio ao estudo e trabalho dos alunos e na promoção e desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo, como já aqui foi amplamente explanado. Contudo, parece-nos que as participantes ainda não reconhecem a biblioteca escolar enquanto comunidade colaborativa, numa visão mais aproximada de parceira na aprendizagem, como podemos verificar pela escassez de marcas discursivas nesse sentido (*Cf.* ponto 2.2 da análise de dados no capítulo V deste estudo).

Pensamos que a biblioteca só se poderá constituir como um instrumento quotidiano das aprendizagens se os docentes adotarem métodos de ensino menos centrados no professor, baseados em fontes variadas de informação e assentes em modalidades de trabalho conjunto, num trabalho articulado e continuado entre a biblioteca, o que pressupõe também um diálogo constante com a professora

bibliotecária e com todos os professores na planificação, execução e avaliação das atividades de ensino-aprendizagem.

Concordamos com Snoek (2007) ao apostar na escola como local de aprendizagem e de desenvolvimento docente. O autor coloca uma tônica muito especial na aprendizagem colaborativa dos docentes e na criação de comunidades de aprendizagem dentro dos estabelecimentos escolares.

Defendemos uma visão de BE enquanto comunidade de aprendizagem onde os professores analisam e discutem práticas e processos, refletindo criticamente sobre o ensino, partilhando ideias, conceitos, numa (co)construção partilhada de conhecimento, em contexto colaborativo de aprendizagem, com vista ao desenvolvimento profissional docente. Tal como Day (2001), também consideramos o desenvolvimento profissional como uma atividade pessoal que envolve experiências espontâneas de aprendizagem e atividades conscientemente planificadas, através das quais os docentes se renovam revêm e ampliam, individual ou coletivamente.

De que modo o trabalho colaborativo, os processos formativos e a prática reflexiva influenciam o desenvolvimento profissional das participantes neste estudo?

Relativamente a esta última questão de investigação, as docentes destacaram algumas necessidades de formação, indicando-as igualmente como motivações para aderirem ao projeto, indiciando expectativas em relação ao mesmo. As professoras evocaram a necessidade de atualização científica e pedagógica, de desenvolverem novas competências e conhecimentos, de partilhar experiências, de envolvimento em situações enriquecedoras de aprendizagem entre pares. Percebia-se que sentiam necessidade de evoluir em termos profissionais, mas com orientações ajustadas à sua realidade, aos seus contextos de trabalho. Fullan (2005) refere cinco elementos para operar a mudança na escola: desenvolver novas competências e novos conhecimentos, formar comunidades de aprendizagem, criar programas coerentes, proporcionar recursos e desenvolver a capacidade de liderança nos gestores das escolas.

Os benefícios pessoais e profissionais foram explícitos e espontaneamente verbalizados pelas participantes nas sessões de formação, manifestando-se na frequência de marcas discursivas relativas a uma maior abertura, à aceitação do outro, a um crescimento pessoal e profissional assinalado pelas docentes como contributos no seu desenvolvimento. A leitura, análise e reflexão dos textos, impulsionou nas professoras curiosidade e explicitação de conhecimentos que eram, provavelmente, intuitivos, passando agora a ter uma consciência maior na parte científica e pedagógica. A discussão, a partilha, a reflexão e a avaliação foram, segundo as participantes, fulcrais para o crescimento profissional, facto atestado igualmente pela alusão a esses aspetos, bem como a frequência de registos discursivos relativos ao papel fundamental do trabalho colaborativo, conforme analisamos anteriormente. No entanto, sentimos que apesar de tendencialmente termos construído um percurso

mais reflexivo, o ato de refletir e avaliar na e sobre a prática tem de ser cultivado e aprofundado, não se tendo efetivado de imediato.

As professoras participantes intuíram igualmente o potencial da colaboração, assinalado como ponto forte na figura 7 e disponibilizaram-se para integrar um projeto orientado por um tipo de trabalho inovador que tinha, como já analisámos, aquando da avaliação do projeto de formação (Cf. ponto 8. do capítulo IV) vantagens, desvantagens e constrangimentos.

As participantes foram assinalando críticas ao elevado número de horas que dependem em formação descontextualizada da realidade, passando a referir a investigação-ação como processo formativo adequado às suas necessidades, referenciando-o como caminho a seguir. Sustentadas no discurso das participantes, pensamos que a metodologia de investigação-ação-formação que adotámos, deu uma maior segurança profissional e uma autorregulação das próprias práticas, conferindo mais e melhores resultados ao processo de ensino-aprendizagem.

Percecionamos que a estratégia formativa escolhida determinou mudanças nas práticas das professoras participantes. A investigação-ação-formação em contexto colaborativo conduziu à construção de um percurso e de um referente teórico que permitiram uma atitude investigativa e reflexiva condutora de mudanças pedagógicas, diretamente relacionadas com as tarefas que integram os ciclos da I-A-F (figura 5), no cumprimento da sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão, em cada uma das sessões de formação (figura 6).

As professoras passaram a ser mais reflexivas, passaram a regular a sua aprendizagem, com impactos, assinalados pelas participantes, na aprendizagem dos alunos, avançando com a ideia de um tempo comum na escola para trabalho colaborativo. Destacamos aqui registos discursivos das participantes no que se refere à necessidade de tempo para colaborar e refletir, por serem questões que implicam e exigem tempo e hábito, e que muitas vezes não são contemplados ao nível das estruturas de gestão das escolas, impedindo, deste modo, uma prática com comprovadas vantagens profissionais.

Face ao exposto, parece-nos que as práticas assinaladas pelas participantes apontam para uma aprendizagem que se traduziu em crescimento pessoal e profissional, indiciando mudanças, o que sublinha o contributo da presente investigação-ação-formação no desenvolvimento profissional das participantes.

Perfilhamos a ideia de Veiga Simão *et al.* (2007) quando referem que o trabalho investigativo colaborativo, ao nível da prática e da investigação da própria prática, assume-se como um recurso do desenvolvimento profissional docente. Defendemos uma formação baseada não na mera transmissão de conhecimentos aos professores, mas nos processos de ensino-aprendizagem; de uma formação mais individualizada a uma mais virada para comunidades de aprendizagem (Marcelo, 2009).

2. Limitações e constrangimentos

Uma das principais limitações prende-se desde logo com o número reduzido de participantes no grupo de investigação. Condicionantes diretamente relacionadas com questões de distribuição de serviço, da responsabilidade da direção do agrupamento e da ausência de predisposição e/ ou disponibilidade por parte de outros docentes do nosso contexto de trabalho em integrar esta equipa, estiveram na base dessa limitação.

Um segundo fator que consideramos limitativo prende-se diretamente com o tempo. Devido ao pouco espaço de intervalo entre as sessões de formação e à falta de tempo para a sua realização, as sessões de formação acabaram também por servir de sessões de reflexão sobre o *Projet'Arte*, verificando-se a impossibilidade para um olhar mais atento e abrangente sobre as várias situações decorrentes da própria formação, acabando muitas vezes por se selecionar e discutir apenas as mais prementes. É de salientar que esta impossibilidade de uma dedicação em exclusivo à investigação, constrangimento inerente ao facto de não dispormos de tempo não letivo para realizar, em paralelo, sessões de formação e sessões de trabalho no âmbito do *Projet'Arte*, nos condicionou, em grande medida, o tempo e a dedicação necessários a um trabalho desta natureza.

Um último fator que era suscetível de levantar alguns constrangimentos tem a ver com o facto de a investigadora ser simultaneamente formadora, constituindo-se este como o maior desafio. O distanciamento e objetividade necessários ao bom desenvolvimento do estudo foram algo comprometidos no início pela própria situação. Contudo, o clima de abertura e o espírito de diálogo e negociação foram estratégias utilizadas para minorar esses constrangimentos, tendo sido fomentada uma relação de respeito, rigor e formalidade, necessária a todo o processo.

3. Recomendações para trabalho(s) futuro(s)

Considerando a escola enquanto um lugar onde os professores aprendem (Canário, 2003), a realização de investigação mais específica e aprofundada sobre culturas colaborativas, interligando, mais uma vez as conceções e as práticas, para perceber melhor as dinâmicas de trabalho e as suas relações, assim como eventuais mudanças nas práticas profissionais dos professores na(s) escola(s), parece-nos igualmente pertinente. Consideramos que estão reunidas as condições facilitadoras de reflexão crítica e de construção colaborativa de saberes, no sentido da melhoria das práticas docentes, com vista ao desenvolvimento profissional.

Estamos conscientes de que o presente estudo abordou apenas alguns aspetos das conceções e das práticas das três participantes e que muito há ainda por explorar. Uma das primeiras recomendações que julgamos interessante, será realizar o mesmo tipo de formação num intervalo de tempo maior.

Uma segunda sugestão seria alargar este estudo a outros professores do agrupamento, com características diferentes, para poder comparar resultados, ou procurar inquirir todos os professores do agrupamento, para conseguir recolher dados mais precisos e poder, eventualmente aferir qual a cultura colaborativa existente e de que modo os processos formativos e a prática reflexiva influenciam ou não o desenvolvimento profissional desses professores. A disseminação deste nosso projeto formativo no grupo disciplinar e também na escola é um dos nossos objetivos, no sentido de divulgar e partilhar práticas e estimular o surgimento de outras.

Uma terceira recomendação que consideramos igualmente estimulante, será a realização de estudos de investigação-ação que monitorizem um grupo-*focus* de alunos, estudando o impacto que as atividades de promoção da leitura e da literacia, promovidas em colaboração com a BE, têm na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Valorizar a importância da prática reflexiva na escola significa, entre outras coisas que ser professor supõe uma formação séria, complexa e reflexiva, preferencialmente em contexto colaborativo, entre pessoas que partilham as mesmas ideias e que têm objetivos comuns. Estamos convictas que o envolvimento das pessoas em torno de um objetivo comum é possível e traz benefícios quer para os alunos quer para os professores. Consolidar práticas formativas e reflexivas, em processos de trabalho colaborativo dentro da(s) escola(s) pode ser conseguido e nelas continuaremos a apostar com entusiasmo.

Terminamos com as palavras do professor e ensaísta Thomas Carlyle que, aplicadas neste contexto investigativo, obrigam a uma reflexão mais consciente das nossas capacidades, mas também dos nossos limites: “Go as far as you can see; when you get there, you'll be able to see further.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, M. M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisoivo*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (2013), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 10-37). Porto: Porto Editora.

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

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

Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119-128.

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

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

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

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

Amaral, M. J. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

American Association of School Librarians. (1998). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Acedido a 8 de fevereiro de 2015 em [https://www.naesp.org/resources/2/Research Roundup/2007/RR2007v23n2a3.pdf](https://www.naesp.org/resources/2/Research%20Roundup/2007/RR2007v23n2a3.pdf)

Araújo, H. (2014). *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Acedido a 12 de fevereiro de 2015 em <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1286/bibliotecarbe6.pdf>

Association for Teacher-Librarianship in Canada. (1997). *Students Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians*. Acedido a 8 de fevereiro de 2015 em <http://www.atlc.ca/Publications/publicat.htm>

Balça, Â. & Fonseca, M. A. (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. *Revista Lusófona de Educação*, volume 2, (8). Acedido a 12 de fevereiro de 2015 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/viewFile/2938/2213>

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. (4ªed). Lisboa: Gradiva.

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa* (2ª edición). Barcelona: Ediciones CEAC.

- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Acedido a 26 de junho de 2015 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte%28GTI%29.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calçada, T. (2010). Mudanças que reflectem novas necessidades. *Noesis*, (82), p. 33.
- Canário, R. (1998). *Desenvolvimento de bibliotecas escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: DAPP/ME.
- Canário, R. (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martinez Roca.
- Clark, A. (1999). *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice*. London: Sage.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education (4th ed.)*. London: Routledge.
- Correia, A. P. de S. (2007). *Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores - Estudo de um caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2007). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, volume XIII, (2), pp. 455-479. Acedido a 26 de junho de 2015 em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5270/1/2009_PEC_2.pdf
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Das, L. H. (2007). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Acedido a 12 de fevereiro de 2015 em http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf
- Decreto-Lei nº 22/ 2014 de 11 de fevereiro (2014). Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. Acedido a 16 de novembro de 2014 em <http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/RegJuridico/2014/DL%2022.2014.pdf>
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco do Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*. Acedido a 12 de janeiro de 2016 em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Domingo, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um Estudo*. Lisboa: IIE.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Ávila de Lima & J. Augusto Pacheco. *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Freitas, E. de (1998). *As Bibliotecas em Portugal: elementos para uma avaliação*. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.

Fullan, M. G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, volume 50, (6), p. 5. Acedido a 20 de dezembro de 2014 em <http://www.michaelfullan.ca/media/13396031680.pdf>

Fullan, M. G. (2005). Professional Learning Communities Writ Large. *On Common Ground*, (pp. 209-223). Acedido a 11 de abril de 2015 em <http://www.michaelfullan.ca/media/13396064350.pdf>

Fullan, M. G. (2006). Change Theory, a Force for School Improvement. *Center for Strategic Education Seminar Series Paper*, (157), pp. 3-14. Acedido a 11 de abril de 2015 em <http://www.michaelfullan.ca/media/13396072630.pdf>

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

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

Gigliione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e prática (3ªed.)*. Oeiras: Celta Editora.

Glazer, E. M. & Hannafin, M. J. (2006). The Collaborative Apprenticeship Model: Situated Professional Development within School Settings. *Teaching and Teacher Education*, (22), pp. 179-193.

Graham, P. (2007). Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community. *Research in Middle Level Education*, volume 31, (1), pp. 1-17. Acedido a 11 de abril de 2015 em <http://www.westonschools.org/westonschools/file/PLC%20Case%20Study.pdf>

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Teachers College Press.

Haycock, K. (1999). *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited.

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

Hernández, L. A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

International Association of School Librarianship. (1996). *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Acedido a 10 de fevereiro de 2015 em <http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl.htm>

International Federation of Library Associations/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Tradução portuguesa pela RBE. Acedido a 9 de novembro de 2015 em http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf

International Federation of Library Associations/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2002). *School Library Guidelines*. Acedido a 10 de fevereiro de 2015 em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>

Lance, K. C. & Loertscher, D. (2001). *Powering Achievement: School Library Media Programs Make a Difference: The Evidence*. Acedido a 12 de fevereiro de 2015 em <http://lmcsources.com/pages/pdfs/PoweringAchievement.pdf>

Lima, J. Á. de (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Loertscher, D. (2000). *Taxonomies of the school library program*. Salt Lake City, UT: HiWillow Research & Publishing.

Mcniff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage Publications.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, volume 08, pp. 7-22.

Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarian. *School Library Media Research*, volume 8. Acedido a 28 de junho de 2015 em <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory>

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

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

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

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

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de Caso* (org.). Ministério da Educação. Lisboa: Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Osoro, K. (2004). *El poder del libro y la lectura*. Acedido a 11 de janeiro de 2015 em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/6725.pdf>

Pennac, D. (1995). *Como Um Romance*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. *Educação matemática: Temas de investigação*, pp. 185-239. Acedido a 11 de abril de 2015 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf)

Ponte, J. P. (1998). Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional. In *Investigar e formar em educação. Actas do IV Congresso da SPCE*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, pp. 5-28. Lisboa: APM.

Quina, J. (2007). *Educação para o uso sustentável da água na perspectiva CTS*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Quivy, R. & Campenhout, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rede de Bibliotecas Escolares (2011). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. do C. (2007a). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), pp. 24-29.

Roldão, M. do C. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 12(34), pp. 94-103. Acedido a 27 de dezembro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

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

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

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

Santos, M. L. M. dos (2010). *Bibliotecas Escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores - Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

Sardinha, M. da G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.). *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp.1-7). Lisboa: Lidel.

Schroeder, N. K. (2010). *Developing a culture of Reading in middle school: what teacher-librarians can do*. Acedido a 10 de junho de 2015 em http://elementaryed.ualberta.ca/en/GraduatePrograms/CappingInformationEDEL900/~media/elementaryed/Documents/GraduatePrograms/Capping_SamplePaper_Schroeder.pdf

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

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

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

Shepherd, M. (2004). *Library collaboration: what makes it work?*. Acedido a 10 de junho de 2015 em http://iatul.org/doclibrary/public/conf_proceedings/2004/murray20sheperd.pdf

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

Small, R. (2001). Developing a Collaborative Culture. *School Library Media Research, volume4*. Acedido a 28 de junho de 2015 em http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol4/SLMR_CollaborativeCulture_V4.pdf

Snoek, M. O. (2007). Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao Encontro de Parcerias e de Comunidades de Aprendentes. Comunicação apresentada na conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa. Acedido a 28 de junho de 2015 em http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf

Todd, R. (2011). O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Acedido a 12 de fevereiro de 2015 em http://www.rbe.mec.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf

Todd, R., Kuhlthau, C. & Heinström, J. (2012). *Avaliação do impacto da biblioteca escolar*. Acedido a 12 de fevereiro de 2015 em http://rbe.min-edu.pt/np4/file/463/02_bibliotecarbe.pdf

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Vieira, F. (1993). *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. & Paiva, M. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Woodward, K. (2005). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. Tadeu da Silva, K. Woodward, & S. Hall, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

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

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

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

ANEXOS

Anexo 1 – Transcrições dos registos áudio das sessões formativas

Anexo 2 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Anexo 3 – Modelo de grelha de requisição de títulos

Anexo 4 – Modelo de questionário aplicado aos alunos (QA1)

Anexo 5 – Modelo de questionário aplicado às participantes (QD1)

ANEXO 1

Transcrição áudio

Sessão preparatória: 31.janeiro.2014

PB – Gracinha, então vamos conversar, bom então é assim miga, eu tive aqui uma reunião de grupo com as colegas de port do 3.º ciclo e há uma situação q se tem vindo a agravar e sabes como é do 2.º ciclo p o 3.º os miúdos deixam de ler, de requisitar, e tem-se vindo a agravar, de modo algo visível a falta de requisições de livros, a ausência na participação em algumas atividades q se desenvolvem na biblioteca, designadamente concursos e pronto... esse problema detetado, achei que podíamos fazer aqui assim alguma coisa e então levei isto ao grupo de port do 3.º ciclo e as colegas p ver com elas tb um pouco quais eram as sensibilidades e o q verificavam em sala de aula e, de facto, é manifesto q todas as colegas sentem um bocadinho isso, q os miúdos não leem, e q requisitam pouco e q têm pouca vontade em participar e portanto talvez se possa fazer alguma coisa, desenvolver algum trabalho conjunto. Bom qd eu apresentei isto, basicamente é no sentido de ver se podemos ou não trabalhar isto e ver se conseguimos em conjunto desenvolver algum trabalho. E isto começou assim, agora a nossa ideia, a edite, ela tb quer dizer alguma coisa. A Edite entretanto tb achou como tem na turma dela e é uma situação q se pode se calhar transformar, modificar, se trabalharmos todas nesse sentido. E como tu és migui, nós decidimos agora conversar contigo, a ideia partiu um pouco de algumas sugestões e ideias do que podíamos fazer, q queríamos aqui ver contigo.

P2 – ou seja, q não trabalhassem não só o português, mas q a EV pudesse ter alguma colaboração

PB – exatamente, pudesse ter alguma mais-valia p esse trabalho conjunto. Há algumas situações q precisaremos depois de conversar, mas até q ponto, p já era saber a tua disponibilidade.

P2- no programa de EV +e sempre pertinente trabalhar com outras disciplinas, até p verem a transversalidade dos assuntos, p eles se aperceberem q este assunto não é exclusivo da EV, q nós trabalhamos outro tipo de atividades, onde se incluem outras disciplinas, portanto é sempre pertinente haver u projeto q envolva nomeadamente o português

PB – claro, q se possa articular aqui ...

P2 – at+e pq já houve outros anos que...

PB – sim tb não é novidade...

P1 - a questão aqui fundamental tem q ser centrada na literatura e na parte estética sobretudo. Os alunos da turma q recebi este ano do 9.º3, na primeira aula, na apresentação do programa, qd abordei as obras literárias, nenhum deles soube dizer o q era a literatura. Não tinham o conceito de literatura estruturado. No 9.º ano de escolaridade, em q já dão obras literárias ? e a literatura implica logicamente a questão da estética e por isso é q nos lembrámos da interdisciplinaridade com EV. Em q o conceito de estética é tb fundamental e em q eles associam mais â pintura, â escultura, portanto a áreas q trabalham no âmbito da EV, e q não conseguiram associar à literatura, o q é triste, efetivamente. A maneira de trabalhar esta parte do domínio portanto a intenção é q eles passem a associar a literatura à arte ou como manifestação artística. Seria fundamental q eles fizessem essa transposição do conceito de estética e de arte q eles já têm mais estruturado em EV e conseguíssemos fazer um trabalho em q eles transpusessem exatamente isso p a literatura através dos autores q estudam e que no fim ou ao longo de todo o processo fossem fazendo esse

trabalho de reconhecimento, estruturação, visão e valorização da literatura enquanto manifestação artística.

PB – e q isso pudesse de alguma forma ter essas implicações todas, e q tenha impacto ou possa ou servir como aumento de participação, de interesse q os leve a requisitar mais livros e participar voluntariamente nos concursos e atividades ou vice-versa. Será esta articulação, q a biblioteca enquanto espaço possa promover e a prof bibliotecária possa ajudar-vos a fazer-vos chegar como suporte aquilo q vocês precisam p desenvolver, o espaço esteja disponível para trabalharmos e possamos ver em conjunto o q podem usar de recursos e q vocês tb trabalhando isso e principalmente o português agora no âmbito das metas e da educação literária se sente mais essa necessidade e verificada esta situação e obviamente contando com...

P2 – a grande parte do programa de EV do 9.º ano, com as metas, efetivamente é mesmo sobre ...

Os alunos, chegados ao 9.º ano deviam ter um domínio da área artística, o q é a arte, a manifestação artística em várias áreas e portanto isto vem, é bom é pertinente q este seja ... então e vocês, obras, como é q é?

PB – pois, temos q ir pensando nisso...

P1 – pq é assim. O q (isto) é fundamental trabalhar em português tb pois obriga-os a desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de texto pq eles só conseguem representar ... a intenção era trabalhar com a ilustração no sentido de representar ou conseguir ...

PB – claro, eles só conseguem representar se perceberem...

P1 – o q obriga a um trabalho, em termos de português, interessante no desenvolvimento da leitura, designadamente na parte em q eles têm mais dificuldade que é o ler nas entrelinhas, a simbologia, a conotação ...

PB – os recursos expressivos

P1 – a linguagem figurada, a simbologia dos vários aspetos literários q cabem aí, do uso da palavra, da valorização da palavra, dos diferentes significados das palavras, da capacidade q as palavras têm em termos de comunicação, daquilo q elas sugerem, da subjetividade q elas implicam, td isso, através de autores de referência da literatura portuguesa, canalizando não só p aqueles q são mais estudados em aula, como gil vicente e camões, mas tentarmos tb articular c a biblioteca, por exemplo, e motivar os alunos p a participação em concursos...

PB – pois, e p outras leituras recreativas

P1 - centrar a leitura recreativa neste domínio mais literário, mais educação literária q é suposta nas metas para q eles criem e desenvolvam hábitos e gosto pela leitura e a sua educação literária

PB – pq uma das grandes falhas tb apontadas e esta falta q a edite verifica e outras colegas tb de vocabulário, de conhecimento de interpretação, tb advem mt... pq os miúdos valorizam, eles valorizam ... se n's lhes perguntarmos se é importante ler, eles sabem q é importante, mas até q ponto eles têm vontade ou não de ler . por várias razões. E pq é q não requisitam? Será q é pq têm livros em casa, será q é pq tb têm falta de hábitos, será que... pode haver mts razões... O importante aqui (nesta formação) é este trabalho planificado, articulado ou conjunto... mas acima de tudo o papel aqui, fundamental da biblioteca é promover e incentivar e servir de apoio e a ideia deste trabalho nosso planificado, articulado ou conjunto, aqui... tu tb já disseste isso algumas vezes... eles tb estão um bocadinho habituados a ver ...

P2 - sim, eles não veem a educação, nomeadamente os núcleos disciplinares como um todo. Agora é a hora do português, a seguir é matemática, portanto é importante q

tenham essa noção. Quão é importante a língua para um trabalho de EV? É fundamental

P1 – os alunos terem uma visão mais integradora dos saberes e a mobilização dos diferentes saberes ...

PB – para um fim conjunto e eu acho q é exatamente isso q nós podemos desenvolver e a nossa... pronto tu já aceitando implicitamente

P2 – sim (risos)

PB – trabalhando connosco acho q uma das vertentes...como eu e a edite, tu sabes estamos a desenvolver agora no mestrado, algumas áreas interessantes no âmbito do desenvolvimento profissional e formação, etc, podia ser engraçado de alguma forma partirmos p esta partilha, p esta troca e enriquecermo-nos tb um bocadinho mais a nós com isto q vamos desenvolvendo, que não é novo, quer dizer, n's já fazemos muitos destes trabalhos há mt tempo.

P1 – se calhar agora é mais formalizado

PB – mais formalizada, mais informada, mais refletida

P2 – isso é importantes, mais importante tb como meu desenvolvimento profissional...

PB – exatamente porque acho que estamos a pensar aqui se calhar de uma forma conjunta pensamos melhor e pensamos melhor também se formos trabalhando neste sentido, não só nesta via de, mas tb de nos desenvolvermos e aprendermos mais e sabermos mais um bocadinho como é que... acho q pode ser engraçado. Nós pensámos já nalgumas coisas, temos algumas ideias de algumas obras, há situações que vamos ter q ir falando

P2 – para já a edite falou em Gil vicente e Camões

PB – pois por exemplo, sendo...~

P1 – tem q ser integrado nas atividades do programa deles e tem q fazer sentido naquilo q eles vão estudando, né'

PB – claro, sim, sim

P1 – pq tb é importante q eles valorizem os autores q estudam e os associem a essa arte, à literatura, e de uma vez por todas, consigam perceber q há diferentes tipos de escrita, diferentes intencionalidades e de tipos de texto, de leituras, td isso. Ah, pq p eles literatura é td o q se escreve..

P2 –qq livro, seja ele

P1 – tentar canalizar p os autores do programa, obrigatoriamente GV e Camões como nucleares e tb, como vimos há pouco no âmbito da educação literária abrangendo outras obras de leitura recreativa ...

PB – mas q tb espelhe um bocadinho os diferentes géneros, não é?

P1 - e tendo em conta diferentes géneros. Portanto o interesse seria tb associar literatura a diferentes géneros literários , p de alguma maneira eles ficarem com a visão de que há vários géneros lit. Trabalhando diferentes géneros literários facilita essa perspetiva e portanto narrativo, obrigatoriamente, dramático, poético – género lírico...

PB – isso eu acho importante...

P1 – com diferentes tipos de trabalho associados à ilustração, em q eles através de um trabalho de projeto orientados, planificados, pensados ...

PB – teremos que ir conversando e vendo, mas não sei, tb querámos ver ideias q tu possas ter ...

P1 – hipóteses: diferentes tipos de ilustrações

P2 – sim . aqui, no 9.º ano cabem realmente vários tipos de ilustrações e técnicas e

isso.

PB – pronto, exatamente ...

P2 – pronto, eu comecei por dar o retrato, em gd parte por causa das atividades q tínhamos planificado e isso pode ser adaptado depois à caricatura, outro tipo de atividade.

P1 – Em Gil vicente a caricatura é importante

PB – caricaturas em GGV é engraçado

P1 – o exagero da realidade casa mt bem com o exagero q é próprio da caricatura. São géneros (processos) completamente diferentes em q eles facilmente visualizam em diferentes manifestações artísticas. A partir do texto como é q isso é visto, onde é q aparece e como é q eles podem transpor isso, essa intenção crítica de cada uma das cenas para uma caricatura.

PB – e é motivador. A caricatura é motivadora

P1 – não é fácil, mas é motivador- e é mt fácil, apesar de ser uma obra de há mts séculos o que é criticado na obra se mantém atual. É mt fácil perceber isso.

PB - Pois fazer o paralelo

P1 – eles conseguem rever na atualidade várias personagens, personalidades, grupos a partir da obra...

PB – esse pode ser um trabalho engraçado, o da caricatura

P2 – e é assim, eu falo nisso pq já está associado a um outro tipo de trabalho, portanto acaba por ser viável com o q estão a dar

P1 – e faz sentido? tem q fazer sentido com o programa de EV

PB - pois, exato. Se vem no decurso, então calha q nem...

P2 – depois a ilustração, efetivamente, faz sempre sentido, pis têm q trabalhar técnicas e materiais. Mesmo q tenham trabalhão anteriormente, o programa tem q estar sempre lá presente, a cor a técnica...

PB – então e por ex, p camões o q é q achas q se podia... para os Lusíadas, o quê?

P1 – tb nós não sabemos bem o tempo q vamos ter e o q é possível fazer. Seria interessante trabalhar Camões e depois texto lírico, mas não há assim tanto tempo, mas podemos...

PB – então e olha lá, agora no âmbito do concurso nacional de leitura . como já temos na BE aquela obra q seleccionámos, os miúdos andaram a ler o gato malhado...

(Confusão)

P1 – o texto épico faz parte do género narrativo mas tem características de texto lírico e presta-se a vários tipos de ilustrações, há mt simbolismo em alguns episódios

PB – se calhar de alguns episódios, sim

P1 - o adamastor, a tempestade, pq a caracterização do ad e a simbologia ...

PB - e depois a intertextualidade era engraçado com o teu pessoazinho

P1 – claro, o meu “Pessoas”

PB – a intertextualidade tb é interessante pq os leva, suscita-lhes tb algum ... qd se faz este tipo de articulação eles depois ficam com interesse em ver outras leituras, outras perspetivas

P1 – alguns poemas em intertextualidade com os Lusíadas fazer a ilustração...

PB - e outras leituras de os lusiadas tb pode ser engraçado...

P1 - mas isso é mais para eles perceberem

PB –é, mas é tb nesse sentido do apoio. Por ex, aquele novo do Vasco Graça moura é mt engraçado. Tem q se fazer uma lista do fundo documental mais especifica, se calhar pode ser uma proposta tb p disponibilizar aos miúdos

P1 – sim, depois temos q seleccionar os recursos, o q há na biblioteca, na plataforma

moodle tb se pode disponibilizar

P2 – e no blogue da biblioteca, depois vamos vendo isso, pronto. Há uma série de coisas q temos q calendarizar mt bem, como não temos tempo

P1 – como não temos tempo p mais, podemos aproveitar o CNL em q os alunos não têm participado ...

PB - como houve já a seleção de O Gato Malhado e a Andorinha sinhá e este ano tb é os autores lusófonos e está a ser desenvolvido trabalho na biblioteca sobre isso, como o autor do mês, etc, o Jorge Amado poia ser...

P1 – o jorge Amado é interessante não só pela lusofonia, mas porque (o gato) é do género narrativo, ´e um texto interessante, faz parte das metas, portanto encaixa bem no âmbito da educação literária, nas propostas de leitura...

PB – ó pá e é um texto rico do ponto de vista da simbologia

P1 – da simbologia da cor, das estações. Não é um texto dado nas aulas, mas é possível trabalhar com os alunos na vertente mais canalizada p a ilustração que é a associação ação/tempo: a ação decorre ao longo das estações do ano e estas têm características...

P2 – simbólicas e...

P1 – a visão do tempo está mt associada à ação do ponto de vista sentimental, da história de amor entre a andorinha e o gato. É enriquecedor do ponto de vista da simbologia da cor...

P2 – poderíamos fazer BD mas não há tempo pq os alunos precisariam de um apoio mt direcionado, mas podem ilustrar e entrar a cor

PB - uns painéis...

P2 - os painéis por estaçõesA/interdisciplinaridade

P1 – e isso obriga a selecionar, a sintetizar o q leram, o q é importante em cada estação. Esta estação é o que? Esta representa o quê...a primavera está associada à paixão e enamoramento, portanto à cor, ao florido, ao ambiente depois o verão, q é considerada a estação mais curta, mais quente, é o namoro, a paixão, a estação q passa mais rápido pq é a mais feliz e depois a desilusão com o outono, em tom cinzento, acabando no inverno q é a estação mais fria, mais triste, mais infeliz...

PB – e isso é possível, Graça?

P2 – sim, eles já deram essa matéria no 8.º ano, a simbologia da cor e é fácil trabalhar isso.

P1 – podem começar por aí...

P2 - Eles têm que rever os conceitos, eles têm sempre que rever, esses conceitos têm q estar sempre atuais. O programa funcionava mt assim e mesmo com as metas continua a funcionar, têm q transpor o conhecimento

P1 – é interessante perceberem como é q um conceito, uma matéria q eles estudam em EV seja tão importante para a literatura mt vezes e possa ajudar na capacidade de leitura, a associação de uma coisa à outra

P2 – acho q isso dá para fazer: representam as cenas de acordo com a estação do ano, podem ilustrar com frases...

P1 – ou até com um título

P2 – a cor tem q ser visível e há um significado da cor q atribuem àquela cena

PB – a simbologia da cor é mt interessante, aliás a questão do símbolo

P2 – isso dá perfeitamente

PB –vamos ter q demorar mais tempo q isto leva mt tempo, temos q reunir mts vezes. Tu vê lá, vê lá se estamos disponíveis ou não. Eu acho q estamos

P2 – Acho que o caminho tem de passar por aqui, por trocarmos ideias, em conjunto, pela planificação conjunta e pela articulação, porque o trabalho sai mais rico...

P1 – Aprendemos uns com os outros. Este trabalho (de colaboração) é muito mais produtivo, para nós e para os alunos e faz-nos crescer mais...

(...)

P1 – pessoa é obrigatório – o Mar Português, o mostrengo...

PB – eu tenho ali alguns recursos engraçados...

P2 – p eles tb se habituarem a ir à biblioteca e perceberem isso mesmo

PB – eles até vão, mas o ir à biblioteca (...) mas o objetivo mais do q esperar q mudem, eles não vão modificar radicalmente, é tentar minimizar e tentar q de alguma forma consigam perceber estas articulações e trabalhos conjuntos como formas de colaboração. Para quê? Para um objetivo comum, e q há aqui um conjunto de pessoas e de recursos q existem e estão disponíveis e q eles podem usar na sua aprendizagem, pq eles requisitam uma ou outra vez, até se forem questionados dizem q são obrigados e quer dizer, não conseguimos fomentar efetivamente hábitos e gosto pela leitura se houver tb da parte de quem os acompanha e lhes dá as matérias, q são os professores...é essa articulação entre os professores e a biblioteca que eu essencialmente pretendo, para que de alguma forma isso tenha implicações efetivas nas aprendizagens...essa articulação entre os professores e a biblioteca que eu essencialmente é o q pretendo, para q de alguma forma isso tenha implicações efetivas nas aprendizagens. É esta a tentativa, aproveitando o facto de aprender umas com as outras. E estamos a trabalhar para o nosso desenvolvimento

P2 - Coisas em falha, não temos tempo, o tempo é sempre limitado ; é uma questão q temos q ter sempre em atenção, temos q encontrar horas em comum e vamos com certeza ser capazes de levar isto a bom porto. Vamos ver numa primeira fase a seleção de obras

P2 – definir para cada obra a planificação

PB – pois isso tb é importante, ir conversando contigo, formalizar um apoio mais formativo de algumas conceções...

P1 – esclarecer conceitos

P1 – clarificar contigo ... e p nós tb é sempre importante pq é visitar e reler e refletir. É preciso clarificar primeiro isto da supervisão e se calhar

P1 – compete-nos resolver o problema dos alunos...

P2 – e o nosso tb

P1 – e o nosso pq temos q trabalhar com os alunos

PB – então q o façamos como deve ser

P1 - se se verifica q há esta dificuldade, há esta lacuna na formação deles, se calhar em conjunto é mais fácil, é mais proveitoso, é mais interessante p eles a maneira como possamos lá chegar e teoricamente, a nossa expectativa será q eles valorizem a literatura como manifestação artística, mas automaticamente valorizem outras manifestações artísticas noutras áreas, e valorizem a biblioteca como suporte e portanto passe a ser um espaço q eles tb encarem de maneira diferente e q vão lá com motivações diferentes.

PB – é isso, pronto está aqui, temos q ir vendo mais coisas, mas já está aqui o princípio depois temos q ir vendo o resto.

Transcrição áudio

Sessão 1: 21.fevereiro.2014

PB – Começamos pelo princípio... a apresentação do projeto de formação que vamos desenvolver, pode ser?

(Visualização em ppt, enquanto se apresenta o plano: objetivos, finalidades, calendário...)

Ora bem, plano de formação.. as etapas. Isto foi aquilo que eu fiz, fruto também da nossa reunião inicial e das reuniões subseqüentes, do trabalho. Selecionei já alguns temas e conteúdos que vos vou aqui hoje apresentar, já vos disse. Procedimentos, seleção dos instrumentos de recolha de informação, de dados, vamos falar a seguir um bocadinho sobre isso.. para além da gravação áudio, o que é que podemos fazer, em termos de reflexão. Como e que vamos registar essas reflexões. A calendarização das sessões, já vamos ver isso em conjunto.

P2 – Hum, hum.. (em concordância)

Os objetivos gerais são estes:

- Aprofundar as competências profissionais das docentes envolvidas;
- Atualizar o nosso conhecimento e a informação;
- Desenvolver estratégias inovadoras de ensino e de aprendizagem, que é já o que estamos a fazer ou, pelo menos, a procurar fazer;
- Fomentar a mudança em termos de processos e de práticas; em conjunto, discutir aqui possibilidades não só o que fazer, mas como fazer. Já dissemos isso hoje várias vezes.

P2 – Hum, hum.. (em concordância)

- Promover novas perspetivas investigativas em educação, a investigação-ação. Isto tem um pouco a ver com o contactar agora com literatura mais actualizada e de referência e dar-vos a conhecer também alguns títulos e autores. Não estou a dar a conhecer propriamente nada à Edite e a ti, há muitos que tu conheces...

P2 – Oh... conheço, mas não..

PB – Outras leituras. Porque a leitura é também ela um momento de grande reflexão e tem que ser essa a nossa sustentação.

P1 – Uma parte que me parece aqui fundamental é a nossa tentativa de aliar a teoria à prática, para conhecer esses autores e essas referências e ter esses conceitos teoricamente, sem ser conseqüente na prática, também não teria impacto nenhum.

PB – Pois, não faria sentido.

PB – Portanto, o nosso trabalho pressupõe fundamentar e perceber como agir, sustentado numa teoria...

P1 – Que eventualmente podemos concretizar.

P2 – Hum, hum.. (em concordância)

PB – É isso, Portanto, muito bem. 5 estrelas já para começar. Já têm excelente, está bem? Só para começar.

(risos)

PB – Em termos específicos e agora gostava de ver isto convosco. Eu defini 4:

o Consciencializarmo-nos para a importância e para a necessidade de formação, neste conceito de formação no sentido contínuo e colaborativo como disse agora a Edite e muito bem, de aliar a teoria à prática aqui em paralelo, para também nos sentirmos apoiadas e não sem rede... porque às vezes... eu há pouco dizia: eu enquanto formadora também me sinto às vezes, por falta desta sistematização, desta reflexão conjunta, desamparada. Porque a formação foi sempre vista um pouco assim, isolada: o formador e as formandas.

P2 – E as formandas do outro lado.

PB – E não essa esta ideia. E às vezes sinto-me um pouco sozinha, sem rede, ... para discutir, para sustentar o que estou a fazer.

Continuando:

o Desenvolver o espírito crítico

P1 – Dar sentido.

PB – Dar sentido, exactamente.

E o autoquestionamento. Isto é muito importante, penso, através de práticas reflexivas, como esta.

Possibilitar o contacto com literatura e autores de referência nas áreas da supervisão, formação e desenvolvimento profissional;

P2 – Sim, sempre que possível.

o Trocar experiências e saberes para a definição de estratégias e atividades e construção de materiais tendo em conta o domínio, no âmbito da educação literária no âmbito do português, definido nos termos das metas curriculares para o 3º ciclo do ensino básico, que se enquadram e que sustentam o Projet'Arte.

P1 –

PB – Como finalidades, este plano pretende:

- Assumir o exercício da profissão como objeto de formação, agregando as experiências profissionais como contributos para o nosso desenvolvimento profissional;
- Considerar estas sessões de formação como meios para promover a reflexão sobre as nossas práticas;
- Construir uma identidade própria de professor; esta questão da identidade do professor, também vamos falar um pouco sobre ela; pouco, mas alguma coisa e vou dar algumas referências de leituras que fiz e a Edite também fez e trocamos algumas impressões. É curioso como cada vez mais surge esta questão da identidade do professor.

P1 – Do professor investigador.

PB – Sim, do professor investigador, numa perspectiva aprendente, dentro de uma comunidade que aprende. Este é o objetivo último; escola aprendente que se autodesenvolve e que só se pode autodesenvolver com indivíduos que aprendem e que estão disponíveis para isso.

P2 – Com disponibilidade, é isso.

PB -

- Introduzir o conceito de supervisão e formação numa perspectiva de desenvolvimento profissional;
- Reconhecer a formação como uma atividade crítica e reflexiva da docência, já dissemos com vista ao quê.

Realçar aqui a questão da investigação na nossa própria ação-reflexão.

Não refletimos nem avaliamos uma única vez e nem sempre da mesma forma (...) vamos desenvolvendo a capacidade de refletir, repensando conceções e atitudes, investigando as nossas práticas...

São estas as finalidades.

Em termos de sessões, eu proponho, mais ou menos, 3 sessões; as horas vamos vendo o que é que isto pode dar, ok?

(Leitura de textos)

PB – Então e gostaram do exercício?

P2 – Sim... E sublinhei em cada texto a parte da colaboração...

P1 – Também achei muito engraçado. São as diferentes asseções da colaboração... foi um exercício muito importante...

PB – Ora ainda bem. E isso entronca no tema de hoje do trabalho colaborativo.

Bom, então vamos começar retomando um bocadinho daquilo que falámos na última sessão sobre a formação, retomar um pouco também das reflexões e das leituras que fizemos e tentar interligar de alguma forma a formação com o trabalho colaborativo e as novas tendências em supervisão. Os objetivos de hoje são esses: a parte da consciencialização, a nossa, para a importância da supervisão e dos processos de formação e contactar com autores de referência; legitimar e reconhecer a importância da formação como processo reflexivo que é sempre um dos objetivos das sessões, por isso é que a estamos a desenvolver. E procurar de alguma forma levar este processo como suporte e sustentação do nosso trabalho e projeto.

Eu começava por esta imagem... (imagem de olhos pequenos e a aumentar... Super-Visão)

Graça, o que te faz lembrar esta imagem? O que é que poderias dizer sobre ela?

P2 – Logo o tamanho é muito maior. É a visão e de repente, tens uma visão maior... mais aproximada...

P1 – Mais focada...

PB – Então é um pouco isso. Essa visão mais aproximada. Vamos começar por aí. A supervisão é necessária? 2 autores, Pawlas e Oliva, em 2007 fizeram uma pergunta sobre a supervisão nas escolas e perguntaram se nós podemos viver sem supervisores. Se podemos viver a escola, se podemos trabalhar na escola, se podemos construir na escola...

P1 – Eu sou supervisora na minha casa..

PB (retomando) - ... sem supervisão na escola

Esta imagem que estamos é ver é no fundo o conceito geral do que é a supervisão. É, como disseste Graça, uma visão mais ampla, mas ao mesmo tempo mais aproximada, mais dirigida, mais focada... E nós numa das nossas aulas de supervisão a professora apresentou alguns destes slides que aqui estão e apresentou duas noções de supervisão, sendo a primeira de Stones (1984), um dos autores de referência nesta área, que a este propósito diz assim: “Estava eu um dia sentado em frente da máquina de escrever a registar algumas notas sobre supervisão, quando de repente, a máquina produziu o termo super-visão. Apercebi-me nesse momento, como se tivesse tido um flash, de que trata a supervisão. A qualidade necessária para ser supervisor é a super-visão!” Foi exactamente o que tu extraístes da imagem.

E uma das receitas, esta à moda antiga, para se ser um bom supervisor é de uma autora que a professora nos apresentou na altura, Flávia Vieira que em 1993 escreveu: “Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q.b. sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno.”

Achámos esta na altura uma delícia! E é uma definição muito interessante de quê, na vossa opinião?

P1 – De supervisor.

P2 – Pois, pelos vistos... É assim, tem muitas condicionantes, embora acredite que seja essa a receita ideal, mas como não há receitas nem há ideais... Imagino que tem que ser assim. Tem que ser alguém que já experimentou e tem que ser alguém que tenha realmente...

- P1 – Com menos de 2 anos não tem experiência... Com mais de 20 já é viciado!
- P2 – Poderá ter outros vícios que não interessam... até com menos, mas isso não interessa... é uma base, mas efetivamente a qualidade essencial é que seja alguém que tenha experiência e que crie empatia acima de tudo
- PB – E um título para esta receita? Qual davam?
- P2 – Sei lá... talvez receita para um bom supervisor.
- P1 – Receita para um SUPER-visor!
- PB – São muitas qualidades...
- P1 – Sentido de humor devia estar aí...
- P2 – Sim, sim, não pode ser ninguém que venha para cá de cara fechada! Tem que ser alguém com quem se consiga trabalhar. A perseverança é importante. Não pode desistir à primeira vez que tenha um problema...
- P1 – A inteligência e a perspicácia são fundamentais, mas a sensatez também é. São domínios diferentes. Uma pessoa pode ser muito inteligente e perspicaz e não ter os outros elementos.
- P2 – Sim, mas a pessoa pode ter algumas dessas qualidades, mas tem na mesma que procurar contribuir para um bom desenvolvimento dos trabalhos.
- PB – A sensatez também está muito ligada à questão da experiência, porque acho que a experiência, os anos de vida e de trabalho, trazem alguma maturidade e sensatez à acção.
- P1 – Nem sempre a experiência traz sensatez, mas juntar uma coisa e outra...
- PB - ... é o ideal.
- P2 – No fundo aquilo +e uma receita e uma receita é para se seguir, mas no fundo também deixa em aberto qualidades que são essenciais para alguém que trabalha com o outro e para se conseguir trabalhar com o outro.
- P1- São qualidades essenciais para se conseguir trabalhar. Ponto.
- PB – Mas se calhar não são só para se ser supervisor, mas para se ser professor.
- P2 – Mas pelo menos para se conseguir trabalhar com outra pessoa, porque não é fácil.
- P1 – Mas um supervisor assim consegue eventualmente consegue transmitir essa postura para perante quem está a orientar e portanto mais facilmente cria essa visão de profissionalismo.
- PB – E também se calhar ver-se a si próprio também. Até que ponto encaixaria neste perfil.
- P1 – E daquele que é o papel do supervisor. Vê melhor, mas não é SUPER.
- PB – Então vamos continuar, meninas... Eu estava a pensar começar pelo tal texto que já tinha distribuído anteriormente, não é?! Texto que vocês leram, certamente..., mas que vão agora novamente reler e que é um pequeno artigo sobre a formação como construção de conhecimento de José Tavares que vem aqui neste livro “Percurso de formação e desenvolvimento profissional”.
- (Pausa para leitura do artigo)
- Aliás, a Edite lembra-se bem deste livro... alguns destes livros foram livros recomendados e falados na nossa formação.. há um outro muito interessante, mas que vou deixar para a próxima sessão... aliás, vou-vos distribuir no final da sessão de hoje um artigo da Isabel Alarcão “Ser professor reflexivo” que é um texto, na minha opinião muito interessante, de um outro livro que também aqui vos trago hoje. Acho que é muito bom para ti, Graça... aliás para qualquer professor, independentemente de ter ou não essa formação.. é uma reflexão muito interessante e dá uma perspetiva muito clara sobre o processo de reflexão, sobre a supervisão e a importância disso tudo...

Este aqui, o artigo, vem num livro da Sá-Chaves e vamos só ler aqui uma parte, como introdução à sessão, que começa aqui nas questões das conceções de formação, só para situar e relembrar estas questões.. e vai até aqui.. (aponta).. tomar alguma nota eventualmente.. para se contextualizarem... isto no fundo é mais um lembrar, para podermos avançar a partir daí..

(Leitura do artigo)

P1 – Estou aqui com duas formadoras... sou a...

PB – Ah... sim...

PB - Se tiverem alguma questão.. Primeiro fazemos então a leitura e depois já conversamos um bocadinho..

P1 – As competências... profissionais... pessoais... sociais... o desenvolvimento profissional...muito importante... o saber estar, o saber fazer...

P2 – Eu estava aqui... por causa das competências... que incidem diretamente sobre as diferentes especialidades... além dessas, as básicas que são no fundo as mais importantes... mais científicas, e é por isso que quero ler outra vez...

P1 – As competências básicas e a sua importância muitas vezes descurada... As mais científicas, no fundo...

PB – Então... partilhem lá isso comigo...

P2 – Pode ser feito entre qualquer disciplina e é isso que às vezes as pessoas...

P1 – O desenvolvimento profissional implica essa articulação...

P2 – Pois é isso que às vezes as pessoas não se apercebem... e é isso que acho que é mesmo importante...

(Leitura de excertos/ textos de Perrenoud (1993), Canário (1994), Nóvoa, (1995), (Garcia, 1999) e Sá-Chaves (2002), com vista à clarificação dos conceitos de investigação-ação, supervisão, reflexão, formação e desenvolvimento profissional)

PB – Já estão a discutir?...

P1 – Não te estiques... espera um bocadinho...

P2 – Hum, hum.. (em concordância)

P1 – Sobre o saber fazer, o saber estar... qualquer professor deverá estar a par... ética, também!

P2 – Está bem, mas isso é pressuposto que tu tenhas!

(risos)

PB – Ou pelo menos deveríamos todos ter..

P1 – É preciso isto para chegarmos lá (referindo-se à formação)!

P2 – Pois, se calhar é!..

P1 – Cá está a questão novamente no texto...

P2 – Pois, é aí que eu queria.. Queres que a gente desenvolva? (questionando a formadora)

PB – Não, não.. Vocês já leram isso em casa e agora foi mais relembrar para início da sessão.. contudo se houver alguma questão que queiram discutir.. Este foi o texto que eu achei que servia bem como nota introdutória..

P2 – Por acaso, é!

PB – Querem dizer alguma coisa sobre isso (referindo-se ao texto), antes de começarmos ou ...

Isto foi o nosso ponto de partida... e eu gostava, antes de iniciar a apresentação daquilo que nos traz aqui hoje... No fundo, o texto enquadra e contextualiza a formação como necessidade, não é?!.. Ou não?! Ou enquadrará a formação... só porque...numa perspetiva apenas de créditos e horas precisas para a progressão?

P2 – Olha, eu ao longo da minha vida profissional... e tive sorte que fui trabalhando

em várias coisas que foram surgindo... uns projetos que agarrei, outros não.. cada vez mais sinto necessidade de formação, curiosamente... porque as coisas mudam, porque eu se calhar tenho aquela necessidade de estar actualizada, não só na parte científica, na minha área e sinto muita necessidade disso e não há e acho que tinha que haver, mas na outra parte, em que implica o desenvolvimento profissional, ou seja a ligação com outros professores, por exemplo.. e acho que é fundamental e acho que efetivamente, independentemente dos créditos...

P1 – E antes dos créditos...

P2 – Sim, porque... quer dizer... às tantas deparamo-nos com problemas diários, para resolver...

PB – E achas que esta perspectiva da formação de dentro para fora e não de fora para dentro é mais relevante?

P2 – Pois, claro...

P1 –É mais pertinente... porque corresponde às nossas necessidades, ou seja é a nossa...

PB – A nossa própria ação..

P1 – É o nosso próprio papel enquanto professores, coordenadores, para resolver os problemas que são os nossos... são os nossos alunos, a nossa escola... e que são comuns a diferentes professores e que nós... é a única maneira de tentar chegar a uma solução, discuti-los, resolvê-los... quer seja do ponto de vista do nosso desenvolvimento profissional, quer seja do ponto de vista do desenvolvimento dos nossos alunos.

PB – A minha ideia, aliás, a nossa ideia é toda essa, por alguma razão aqui estamos as três! Para trabalhar e tentar chegar a algum lado!

O que é que acharam dessa leitura? Que já tinha feito em casa, mas agora numa nova leitura... alguns comentários, opiniões, reflexões...

O José Tavares é um autor conhecido nesta área... nós no mestrado fomos lendo e conhecendo os autores de referência nesta área da formação, supervisão.. como por exemplo a Isabel Alarcão, com quem ele trabalha... acho que até são casados.., lembro-me da professora Manuela mencionar isso.. e esse livro..

P1 – É uma dupla supervisão...

PB – Exatamente! Há uma supervisão mútua!

Este livro “Percurso de formação e desenvolvimento profissional”, foi das primeiras referências feitas e nós achámos muito bom, visto que enquadra um conjunto de artigos nesta perspectiva da formação e suas conceções, importância... que cada vez mais, até por aquilo que vocês leram, eu penso, não sei se vocês pensam a mesma coisa, nos leva a este novo conceito de formação...

P1 – De supervisão...

PB – De formação supervisiva, de formação reflexiva para o desenvolvimento profissional..

Mas vamos deixar estes conceitos, de reflexão, o que é ser-se professor reflexivo, vamos deixar isto para outra sessão.. hoje, concentrávamo-nos na necessidade de formação e no conceito em si, sua evolução... e na importância da existência destas sessões de formação para o desenvolvimento do nosso projeto, está bem? Concordam com isso?

P1/P2 – Sim.

PB – Eu vou começar por vos apresentar um esboço que eu fiz de proposta de plano de formação...

P1 – Antes disso, talvez só acrescentar que..

PB – Diz, diz..

P1 – Este texto nos chama a atenção para as diferentes vertentes da formação, que muita gente encara apenas do ponto de vista científico e esquece-se da outra parte, pessoal, interpessoal, disciplinar, interdisciplinar, que é fundamental para o nosso desenvolvimento profissional e da nossa capacidade de trabalho e de enfrentar os problemas..

PB – E de refletir sobre eles..

P1 – E tendo a noção de que reflectir em conjunto e trabalhar em conjunto é uma maneira... uma mais-valia, definitivamente, pertinente, para que possamos desenvolver a nós, aos alunos, à instituição, em termos gerais..

PB – É essa a perspetiva.

P1 – Nós não conseguimos...

PB – Fazê-lo isoladamente...

P1 – Separar uma coisa da outra e aqui o saber ser e o saber fazer tem muitas implicações para além da competência científica, porque pode-se ser muito bom cientificamente e pedagogicamente...

PB – Não se ser capaz ou tão capaz, não é?

P1 – E isoladamente, pior ainda!

PB – Pois.. Era um pouco essa a ideia... eu não sei, Graça, se ficaste com a mesma ideia. Esse excertozinho foi escolhido nessa perspetiva, porque eu acho que a abordagem que o Tavares faz aí é mesmo esta: é a necessidade de alertar para uma vertente de formação nesta perspetiva que estamos aqui nós a ter, numa experiência, que se calhar seria bom torná-la até mais comum, mais frequente... pensas o mesmo?

P2 – Penso. Sabes que eu... aliás, eu.. isto tem muito a ver com a forma como eu me posiciono neste momento aqui: o que é que eu estou a fazer? O que é que me preocupa mais? Sabes que eu trabalhei quase sempre assim..

PB – Ótimo!

P2 – Quase sempre assim, não no âmbito de um projeto tão.... Este é mais interessante ainda, porque eu não tive a formação.

PB – Também te escolhemos por alguma razão!! (risos)

P2 – Nós não tínhamos que trabalhar em grupo e isso acaba por ser muito interessante aqui. E sabes que, curiosamente, o nosso primeiro problema, e nós pensamos que conhecemos muito bem a nossa área científica, e que estamos muito bem preparados e a primeira coisa que tivemos que fazer foi estudar bem o programa e só depois aprender a fazer o resto. E achávamos todos que sabíamos muito bem o programa!

PB – Isso já é uma reflexão, Graça!

P1 – Eu estava a dizer que eu também fiz formação dos programas e muita gente não conhece bem os programas e conhecer bem os programas não é só conhecer a lista de conteúdos..

PB – Os conteúdos que se têm que dar, a linha...

P1 – Exato. Mais do que os conteúdos, os descritores, é também a política, a linha, as orientações, designadamente, pedagógicas, os princípios que estão naquela formação.

PB – E entrecruzar isso com outras áreas, na área da didáctica, também.

P1 – E depois a perspetiva pedagógica, como é que se dá cumprimento ao programa; como é que se cumpre; qual é a melhor maneira de o cumprir e de o desenvolver, pelo menos; que estratégias interdisciplinares e articuladas é que nós podemos ter que promovam esse desenvolvimento também e só estudar

PB – Cá está a vertente didáctica.. como é que se...

P1 – E, só estudar os programas, e esta parte já é um trabalho ou seria um trabalho interessante.

PB – Isto enquadra-se muito bem nalgumas ideias e nalguns pressupostos que vos vou mostrar, na perspetiva da formação na vertente colaborativa. Não é só o que vamos fazer, é importante como vamos fazer em conjunto. A colaboração passa pela discussão e troca de ideias em equipa (...) colaborar é trabalhar em conjunto.

P1 – ... não é difícil de definir, é difícil é de praticar, é um trabalho em que cada elemento da equipa está em constante interação... e tem de ter coragem de se expor e discutir com os outros, isso afinal é que é colaborar...

P2 – É um trabalho entendido como a tal troca de experiência, das ideias... de forma aberta e sincera...

P1/PB – Exatamente.

PB – Bom, então eu começava por vos apresentar... Eu esbocei um plano, naturalmente que vou dar cumprimento e vou-vos apresentar as linhas gerais, daquilo que eu preparei para o plano formativo e dos objectivos a que me proponho desenvolver, mas gostava de discutir isso convosco. Se vocês entenderem, em termos específicos que haja algum objectivo, dentro daquilo que vamos ver, que se enquadra melhor ou que podíamos dar outra volta, estou perfeitamente disponível. Isto é um trabalho conjunto, eu só procurei formalizar isto um pouco mais para ter alguma consistência e depois das finalidades e objectivos propus aqui uma calendarização... sabemos que estamos sempre, por questões de aulas e outras situações e solicitações, que estamos sempre sujeitas a alterações, mas tudo é passível de alterações.

Vamos vendo.

Para já eu tinha pensado.. não sei... também já falamos sobre isto... tinha pensado em 3 sessões, porque o tempo também é curto, ainda temos muita coisa para fazer e o segundo período ainda vai aqui a meio, portanto talvez só mais para a frente, possamos ver da necessidade. Pensei em abordar hoje e na próxima sessão, os conceitos entendíveis como mais necessários e importantes para isto: supervisão, reflexão, trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional.

Graça, todos estes termos e sempre ou se sentireis de alguma forma uma necessidade de uma explicação mais pormenorizada, de referências mais explícitas, há um conjunto delas que qualquer uma de nós, eu ou a Edite, podemos fornecer-te e podemos aqui discuti-las e falar sobre elas. Estamos aqui todas em pé de igualdade. Eu e ela fizemos o curso, lemos o mesmo, portanto qualquer esclarecimento ou explicação adicional, discutimo-lo em conjunto. Portanto qualquer termo ou situação que te pareça mais estranha ou que não estejas a compreender,

P2 – Está bem.

P1 – Não nos podemos esquecer que nós temos a mais valia da professora Graça Gil ter experiência enquanto formadora!

PB – Claro!

P1 – Há coisas que para ela não são assim tão novas.

P2 – Mas a minha experiência enquanto formadora é relativa, porque...

PB – É relativa, não. É importante. Foi há algum tempo, mas tens essa experiência que enriquece a discussão. Tens a tua experiência profissional, por alguma razão és uma mais valia e um grande contributo para este projeto. Porque para além de uma colega de trabalho e de estares apostada e de seres uma pessoa que quer e pretende e entrou nisto logo de coração, como nós, tens experiência na área, portanto...

P1 – É diferente de estar completamente fora!

P2 – Curiosamente, a experiência de formadora... é giro isto. E sim, há algumas coisas

que não são novidade.

PB – Claro!

P2 – É engraçado, porque eu, mesmo sendo formadora, senti-me sempre... desamparada... e esta prática, para mim, dá-me apoio... trabalhar convosco...

PB – Sentimo-nos um pouco sem rede, não é?

P2 – Sim, para mim foi. É por isso que o que estamos a fazer agora é interessante. Porque o trabalho com os professores é isto que estamos a fazer agora. A minha base de conhecimentos não era tão alargada como a vossa, nem lá perto, não era, mas a parte profissional era.

P2 – Não era não, Edite.

P1 – Mas ainda que haja um ou outro conceito que não tenhas tantas referências, a experiência acaba por confirmar a teoria.

PB – Exatamente. Agora nós está mais atualizado, novas tendências.

P2. Sim, mas pronto...

PB – Exatamente. E é importante também percebermos esta nova perspetiva por comparação com outras anteriores, da formação dos créditos e das horas que era aquela anterior e que não é aquela que nós pretendemos. Nós aqui somos uma equipa de trabalho e o meu papel aqui é facilitar recursos, planificar e articular convosco para podermos levar a cabo o Projet'Arte.

P2 – Pois, pois...

PB – E portanto tudo isto é necessário e uma mais valia.

O processo de acreditação desta formação, é um processo que não está fora das minhas intenções, mas não é isso que nos preocupa.

P2 – Não é isso o essencial, claro.

PB – Mas pode ser uma forma de juntar o útil ao agradável, porque pode ser perfeitamente validado como modalidade de projeto.

P1 – E alargado na escola.

PB – Por exemplo, sim.

P2 – Isso eu achava muito interessante.

PB – Era interessantíssimo podermos avançar com esta ideia.

P1 – Que me parece fundamental.

PB – Numa perspetiva futura, aliás já discutimos isto algumas vezes, informalmente, era interessantíssimo podermos avançar com isso. E daí também esta minha ideia, porque acreditando isto como formação, na modalidade de projeto, também já vamos ver ou rever as diferentes modalidades, há essa possibilidade, porque isto depois tem, como tu sabes, uma duração de 5 anos e podemos repetir até em várias áreas.

P2 – Sim, o projeto ser extensível a outras áreas disciplinares.

PB – Era importante.

P1 – Integrar o plano de formação da escola.

P2/PB – Por exemplo!

PB – Bom, então, nesta nossa ou para esta nossa primeira sessão, eu preparei um powerpoint, uma apresentação, para também não nos distrairmos muito que eu por mim já me distraio muito a falar quanto mais... Para termos isto mais estruturado e mais orientado, mas isto é tudo passível de ser alterado.

P1 – Está desligado isto?

(...)

PB - Como objetivos, parecem-vos muitos? Não se enervem, não se enervem!! Não são assim tantos!

No fundo, as razões justificativas que levou cada uma de nós a participar nesta

formação e isso eu gostava de vos ouvir.

P2 – Queres que diga?

PB – Sim, a seguir.

(...)

PB – As ligações são importantes! Até porque vocês já trabalham há muito tempo nesta forma..

P2 – Mas também porque calhou! Se calhar calhou por alguma coisa em comum que nos fez..

P1 – Temos as nossas empatias e...

PB – Porque há as empatias, exatamente e porque calhou não! Uma pessoa para trabalhar não escolhe ao acaso!

P1 – Nada acontece por acaso!

P2 – O que eu queria dizer é que houve algumas afinidades em termos profissionais, tem que ter havido.

PB – Eu percebo, Graça, claro. Não são só profissionais há também pessoais, é isso?

P2 – Sim, houve mais qualquer coisa, porque se não... não é assim de repente: Olha... Tem de ter havido! Claro que há uma ligação afectiva e... Está bem, eu dou-me muito bem com a Edite, mas há..

PB - Não são só profissionais há também pessoais, é isso, claro.

P1 – Com a ligação afetiva também acabou por se criar fruto...

PB – Ou se calhar foi ao contrário!

P2 – Pois, se calhar foi ao contrário. Olha eu... Também gostava de fazer isso!

P1 – É um fruto disso. De partilhas...

PB – De ver o outro trabalhar, de formas de trabalhar..

P2 – Eu, na minha... acho que aceitaria sempre este trabalho e principalmente trabalhar com vocês, porque é uma coisa que me dá muito prazer e porque, eu já disse, eu não consigo trabalhar sozinha. E por incrível que isto vos pareça...

P1 – Tu conseguir consegues, mas não é a mesma coisa!

(...)

PB – Exatamente!

P2 - Ia sempre aceitar trabalhar assim, porque eu gosto de aprender e acho que me faz imensa falta aprender...

P2 – Não é isso. Não tenho... A minha... E depois porque acho fundamental que os alunos percebam que há um trabalho conjunto na escola e que o professor não fecha a sua porta da sala de aula e dá a sua disciplina e ficamos por ali.

PB – E tu pensas que os miúdos veem isso? Bem, nós já discutimos isso aqui e já falámos sobre isso várias vezes.

P2 – Eu tenho essa noção.

PB – Fizeste essa referência já várias vezes.

P2 - Não te esqueças que depois além das nossas áreas há aquela ideia e eles não veem objetividade, às vezes, nos trabalhos que fazemos. E isto para mim é fundamental.

PB – Não percebem bem as consequências nem as dimensões, é isso? Isto serve porquê e para quê..

P2 – Sim, sim e isso para mim é fundamental. É fundamental que eles entendam a preparação das áreas curriculares que eles têm. É fundamental para desenvolver até outras coisas e foi isso que me levou a aceitar trabalhar assim. Aliás ia sempre aceitar trabalhar assim, porque eu gosto de aprender e acho que me faz imensa falta aprender.

PB – E depois disto, eu já não tenho nenhuma outra razão para dizer porque é que estou aqui, porque são as mesmas.

P2 – Pois, porque são as mesmas, se calhar

P1 – E porque é fundamental. Eu acho que a nossa perspetiva é sempre a melhoria do processo de ensino-aprendizagem

P2 – Pois.

PB – Sim, claro.

P1 – Quem se preocupa com os alunos, com o desenvolvimento dos alunos e... que é para isso que cá estamos, não é, tem de se preocupar, obrigatoriamente, com o seu desenvolvimento profissional

PB - E também com a visão pessoal?

P1 – Sim, mas quando eu falo em desenvolvimento profissional eu já penso na parte científica, na parte pessoal..

P2 – Olha que refere aqui o texto!

P1 – Sim, nessa perspetiva. Naquilo que podemos aprender uns com os outros. Naquilo que podemos levar os alunos a descobrir quando trabalhamos uns com os outros, designadamente na integração dos saberes, na visão que eles possam dar às diferentes disciplinas e às aprendizagens, como complementares e não parcelares.

PB – Era aquilo que a Graça estava a querer dizer, não?

P1 – E portanto quer em termos do nosso desenvolvimento quer em termos de ensino-aprendizagem, parece-me fundamental este tipo de trabalho.

PB – Estas parcerias..

P1 – Parcerias e a articulação das diferentes disciplinas e dos diferentes saberes.

P2 – Ó Carla e porque nós já trabalhamos em conjunto com a biblioteca.

PB – Claro, claro.

No fundo aquilo que eu acho, a minha reflexão e não tenho, nem podia ter, mais nada a dizer depois disto, mas as minhas razões são as mesmas e acresce ainda o facto de aprender... aliás eu sempre aprendi. Eu já cá estou há cinco anos e não é conversa, é mesmo. Tenho aprendido muito convosco.

P2 – Aii..

PB – Muito, a vários níveis. Não, tenho mesmo, a vários níveis. O facto de vocês já terem mais anos de experiência, outra visão da escola, outro tipo de trabalho, porque isso é importante, porque não é em todo o lado que se trabalhar assim, é fundamental para aprender e se eu aprender eu posso desenvolver-me e para além disso..

P1 – Vai fazer parte do teu currículo ter trabalhado na Afonso de Paiva!

(...)

PB – É verdade. É verdade! Devia haver um louvor nalgum lado sobre essa matéria!

(...)

P1 – Não, mas eu quero ainda acrescentar outra coisa.

PB – Eu também, mas diz lá!

P1 – Que por acaso devias ser tu a dizer, mas..

PB – Eu não disse, mas eu também ainda não acabei.

P1 – Não, é que esta articulação tem ainda, para além de ser disciplinar, tem a integração da biblioteca enquanto estrutura, muitas vezes desvalorizada nas escolas..

PB – Já lá vou, mas obrigada.

P1 – Que é importante para nós professores, mas também para os alunos.

P2 – Para os alunos é

P1 – Enquanto estrutura fundamental de apoio..

PB – Aos currícula.

P1 – Ao estudo, ao currículo, enfim, a tudo isso. Quer numa parte mais recreativa quer numa mais científica, porque muitas vezes a biblioteca é vista como mais recreativa, não é?

PB – Essencialmente, é.

P1 – E dar outra dimensão, outra visão à biblioteca também me parece muito importante.

PB – Era o meu último tópico. Mas..

P1 – Só para que conste!

PB – Para que conste e fica muito bem ser outra pessoa a dizê-lo! Por alguma razão estamos a trabalhar as três!

Esse é o reconhecimento que se espera. É uma das razões, mas há mais. Mas essa perspetiva para mim, para o meu desenvolvimento, enquanto professora bibliotecária é evidente que é a razão principal.

P2 – Claro, claro!

P1 – Pois, mas também é para nós. Para ti eu acho que é importante, mas para nós também é importante essa valorização e esse reconhecimento.

PB – Claro que sim. Nem podia deixar de ser.

P2 – Pois, pois

P1 – E descobrir as potencialidades de trabalhar com a biblioteca enquanto estrutura que não é assim tão valorizada e tão desenvolvida. E melhorar e utilizar os recursos e tudo isso..

PB – E os recursos que ela tem e o que se pode fazer aqui.. Mas acho que a criação de um tempo comum, porque não na biblioteca, que para além de ser um centro de recursos é um espaço amplo, é determinante.

P1 - Sim, sim. Isso, por acaso, isso é muito importante. O facto de as pessoas terem no horário um tempo comum... penso que se houvesse um espaço no departamento, no grupo ou até mesmo na escola...

P2 - Haver mais condições, materiais comuns ao grupo disciplinar, um espaço comum de trabalho para esse grupo, para além de uma mudança nas cabeças, mas também temos que Temos de ver que não temos condições para mais, porque a escola não oferece, aliás, o ministério não as cede...,

P1 - Falta de condições da escola, estruturais, do sistema...

PB – As condições até se arranjam, mas tempo é que não estica... Também não acredito que a obrigatoriedade de um tempo imposto pela gestão sirva os propósitos... (colaborar) deve ser voluntário.... mas a sua existência (do tempo comum) serve, para quem o desejar, esse fim

É importante também para além desta questão, destas questões, destas razões, destes pontos de vista, e das ideias pelas quais estamos aqui, é importante não esquecer que esta formação pretende acima de tudo e não mais do que isso, porque isto que nós estamos aqui a fazer nós já fazemos sempre, é sistematizar o processo e torná-lo de alguma forma mais consistente.

P2 – Pois, não ficar só pela..

PB – Não ficar só pela oralidade e no ar

P2 – E pela nossa sala de aula e pelos projetos e avaliações finais.

PB – Todas aquelas conversas e encontros informais que temos e as discussões que temos passam aqui a estar mais formalizadas

P1 – E o facto de ser mais formalizado obriga-nos a pensá-lo melhor

P2 – É, é

PB – A refletir e a fazê-lo melhor

P2 – Sim, sim. Isso é verdade.

PB – É no fundo isso que nos traz aqui, certo?

Posto isto, e com um dos objetivos já cumprido, continuemos.

Consciencializarmo-nos para a importância e para a necessidade de formação, que penso aqui neste cenário, ser totalmente evidente.

P2 – Isso não há discussão.

PB – Este grupo não podia estar mais consciente da sua importância. Contudo, iremos clarificar o conceito e abordar um pouco a sua evolução, contactando com literatura da especialidade e autores de referência, no âmbito deste conceito e das suas novas tendências e reconhecendo a sua importância na nossa construção pessoal do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Dar-vos a conhecer o programa que é o que estou a fazer.

A designação da formação remete para a biblioteca escolar como estrutura pedagógica no âmbito e numa perspetiva formativa, enquanto espaço de partilha, de reflexão e de trabalho, sendo este o objetivo final e sensibilizar-vos a vocês para a importância deste mesmo trabalho. Eu penso que essa parte até já está mais do que cumprida!

P1 – Nós já nascemos sensibilizadas!

PB – Já. Exatamente.

P2 – Sim, sim!

P1 – Sensíveis, sensíveis é melhor!

P2 – É mesmo de português! Irra!

(risos)

PB - E começaríamos então. Formação e desenvolvimento profissional.

Eu encontrei esta citação de Gustavo Fischman e Sandra Sales no livro “Formação de professores e pedagogias críticas”. Isto é de uma revista brasileira, mas eu achei interessantíssimo. É de 2010.

(leem em voz baixa)

PB - “Como professores, estamos convencidos de que a maioria de nós sabe que não pode transformar o mundo através da educação, mas, de qualquer forma, alguns de nós sentimos o comprometimento de intervir, provavelmente não de forma heroica, mas de maneira simples e menos intimidadora, para preservar em nós mesmos as possibilidades de transformar o mundo educativo.”

P1 – E se transformarmos o mundo educativo, transformamos o mundo.

P2 – Pois, mas a...

PB – Excelente reflexão, sra. Professora, como sempre.

(...)

PB - Não acharam interessante? Eu revi-me muito nestas palavras!

P2 - Gostei, gostei.

P1 – É interessante, é. Nós nunca podemos partir do princípio que não temos poder ou capacidade transformadora nenhuma. Nós temos sempre alguma capacidade transformadora de nós e dos outros.

PB – Exatamente

P1 – E isso reflete-se no mundo. Pode ser no nosso mundinho, à nossa volta, mas se cada um transformar um bocadinho o mundo à sua volta...

P2 – Pois e no mundo imediato.

PB – Conseguimos transformá-lo, de certeza!

P2 – Mas eu acho que esse é o objetivo principal de qualquer professor. Eu acho que quando se tem a noção e quando os alunos

PB – Face ao contexto atual, aliás, é mesmo estar nisto por acreditar que conseguimos transformar alguma coisa.

P2 – Pois, exactamente.

P1 – Nós só conseguimos transformar o mundo em que nos movemos, porque o mundo não é todo e nós não somos o centro do mundo..

P2 – Mas somos do nosso mundo, do teu mundo.

P1 – Mas temos que nos preocupar cada um com o seu mundo e com a sua mundividência, parece-me e a educação é fundamental para a transformação da sociedade.

PB – De facto, este é o nosso ponto de partida.

Eu levantei aqui algumas questões que se enquadram um pouco nos objetivos definidos para esta primeira sessão e no decurso do projeto e para além de todos os que já enumerei, gerais e específicos do plano.

Vamos falar um pouco do conceito e do que existe enquanto modalidades de formação e o porquê da nossa opção em termos da modalidade de projeto e..

P2 – E não outra coisa.

PB – Exato. E quais são os processos que ocorrem ou pelo menos que se espera que ocorram durante esta formação, e os desafios e as oportunidades e as dificuldades e procuramos aqui reflectir sobre isso.

Maria Teresa Esteban disse que “A escola pública amplia a sua qualidade ao incorporar, no seu quotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas.”

E esta é a chave para este trabalho e a razão pela qual aqui estamos, não concordam?

P1/P2 – (Acenam, concordando)

PB – Primeiro que tudo alguns pressupostos históricos, numa linha um pouco teórica, mas meia dúzia de diapositivos, ok?

(...)

O MEC tem... vários são os modelos de suporte à formação contínua, desde 1992, data em que surgiu o primeiro diploma - Decreto-lei nº 249/92 - que deu origem ao sistema nacional de formação contínua de professores. A partir daí vários documentos e normativos têm surgido que vêm rever, dar outra consistência, modificar, a perspetiva da formação.

O artigo 15º do Decreto-lei nº15/2007, de 19 de janeiro diz, para além de outros princípios orientadores da formação contínua, refere que: “A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente”. Já qui está claramente definido que a formação é vista numa perspetiva de desenvolvimento profissional e não pode, ou não deve, ser vista de outra forma.

É fundamental para o desenvolvimento de conceções, para a nossa mudança, para a mudança de práticas, embora nós nos tenhamos deparado sempre com dificuldades em termos de práticas educativas e algumas bem sérias que nos têm impedido de alargar horizontes e expandir conhecimentos que vêm da nossa formação inicial, designadamente questões de tempo, questões de... Graça, tu própria há pouco disseste que formação específica na tua área científica, não há e cada vez vai haver menos, portanto se não optarmos por esta via, por este tipo de formação, vai-nos ser cada vez mais difícil poder desenvolver o que quer que seja. O que acham?

P1/P2 – Sim, sim. (Acenam, concordando)

PB – Limitações várias, em termos de estrutura, de organização, procesos burocráticos que nos impedem muitas vezes de ter estes espaços tão essenciais e que são muito pouco visíveis, quase inexistentes nalgumas organizações e que, se calhar,

aqui seria um ponto de partida. Eu também gostaria muito de alguma forma de podermos encontrar, até na própria biblioteca, começar a ver se havia alguma sensibilidade para criarmos espaços/ tempos comuns, com horas comuns, onde pudéssemos encontrar-nos nesta perspectiva supervisiva, de reflexão, de formação interpares, de trabalho colaborativo, que é muito difícil.

P1 – É muito difícil porque não é pensado.

P2 – Pois, a escola não está organizada, não foi organizada neste momento para isso.

PB – E as pessoas? Achar que as pessoas ao contrário daquilo que nós possamos pensar, o estão?

P1 – Aquilo que acontece e quando acontece, acontece por vontade própria ou espontaneamente por pessoas que se preocupam com isso.

PB – Como é o caso.

P1 – As estruturas não estão preparadas para isso, não se organizam para isso

PB – Mas achamos então que é fundamental, sim?

P1/P2 - (Acenam, concordando)

PB - O professor deve primeiro reconhecer que não é detentor de todo o conhecimento.

P2 – Ora aí está. Pois claro.

PB - E o reconhecer que não se sabe é uma das grandes dificuldades que nós temos e acho que um dos grandes estrangulamentos de muitas pessoas é precisamente esse.

P1 – É cada um pôr-se em causa.

PB – A questão de nos pormos em causa. O autoquestionamento. E se partirmos desta premissa, aí e só aí é que estaremos verdadeiramente preparados para novos desafios e para verdadeiras mudanças, ou não?

P1/P2 – Sim, sem dúvida.

PB – Para mim, eu parto, ou antes procuro partir sempre... tenho dificuldade em admitir que não sei certas coisas.. acho que temos todos.

P2 – E nós temos todos. Por exemplo, já viste, por exemplo, as áreas disciplinares. Eu deparo-me todos os dias que, se calhar, tenho que estar melhor preparada em termos de escrita, de uma série de coisas que nós devíamos autoquestionarmo-nos.

PB – Claro. Há uma série de coisas sobre as quais nos devemos questionar e por em causa, na perspectiva de não saber para poder aprender.

P2 – Mas o problema é que a maioria dos professores centra-se muito na sua área disciplinar e portanto não tem noção que nós temos que ter um conhecimento cada vez mais alargado.

PB – E mesmo na nossa área profissional e na nossa área de especialidade há que aprofundar conhecimentos e atualizá-los, não é?

P1 – A propósito disto, um exemplo: aqueles alunos que, noutra dia, falando acerca de um professor diziam: “Aquela professora de (...) sabe muito de (...), mas dá muitos erros ortográficos!”

PB – Pois, aquela ideia vigente que escrever bem é só para os professores de português.

P1 – E eu disse-lhes: “Então e vocês corrigiam”. Os miúdos responderam: “Ó stora, temos medo!”

P2 – Mas têm razão! (referindo-se aos alunos) Porque devia ser uma preocupação de todos os professores! E às tantas até era uma palavra relacionada com a área científica!

P1 – Pois era. Foi o que disseram os miúdos!

P2 – E somos os primeiros depois a chamar a atenção aos alunos!

P1 – E isto vindo dos miúdos, dá-nos a sensação de que nós de facto temos de ser cuidadosos e saber aquilo que é a nossa área.

PB – Para isso é preciso por em causa que não sabemos, temos de nos por em causa.

P1 – E esta partilha de saberes e de conhecimentos e de eu aprender mais alguma coisa com o outro ou de coisas que não sei de uma área de artes, por exemplo, que eu possa usar numa aula e esta mobilização de conhecimentos é dos alunos, mas também é nossa. Acaba por ser nossa e podemos tirar mais-valia disso, não é? Em termos de planificação, de projetos, de tudo isso.

Eles (os alunos) têm noção que o professor não sabe tudo, aliás e a primeira coisa que lhes digo é que não sei tudo.

P2 – Mas eles estão à espera que tu saibas, curiosamente.

P1 - Pois. Como eles são obrigados a saber estão à espera que tu saibas. Mas há muitas coisas que não sabemos.

P2 – Pois há. Quantas coisas!

PB – Pois, mas sabem que, e eu volto a dizer isso, não é muito fácil aceitar-se que não se sabe. E descer a este grau, não é para todos.

P2 – Olha, por exemplo, aquela tua formação do acordo ortográfico, eu não tive tempo da ir fazer, mas achei que tinha mais era que a ir fazer, percebes?

PB – Pois, mas sabem que há mais gente que não a foi fazer por achar que se expunha e punha em causa o não saber.

P2 – Pois, eu não fui fazer porque não tive tempo de a ir fazer, mas devia ter ido, porque eu preciso saber isso.

P1 – Esta questão do português é uma questão que chama muito a atenção aos miúdos. Um professor, mas isto também não é muito admissível, mas um professor que dá erros ortográficos, para eles, é impensável. E, se calhar, é mesmo impensável!

P2 – Exato!!

P1 – Pois, está bem. Mas é bom que o professor também pense nisso!

PB – Mas acham que pensamos muito sobre isso? Eu acho que não.

P2 - Pois não, mas é fundamental saber escrever.

P1 – E se calhar nem pensa que os alunos o veem de maneira diferente se ele escrever bem ou mal.

P2 – Sim, sim.

PB – E é este nosso reconhecimento que é o primeiro passo para o desenvolvimento e até nos nossos processos formativos e de trabalho.

P1 – Os erros ortográficos acabam por manchar a visão que eles têm do professor.

P2- Pois, sim, mas eu isso acho.

PB – Um autor de referência na área da formação é Rui Canário. Eu trouxe até aqui um livro interessante dele, organizado por ele: “Formação e situações de trabalho”.

P1 – Canário?

PB – Sim, sim. Ora vê aqui. Tem vários artigos interessantes sobre as questões da formação. E refere que a nossa formação inicial tem-se revelado, a vários níveis, insuficiente para acompanhar a natureza evolutiva dos nossos sistemas educativos.

A complexidade que envolve a prática docente hoje em dia remete-nos para reflexões que ultrapassam uma mera análise da sociedade. E é necessário pensarmos que estas mudanças que ocorrem a um ritmo muito rápido..

P2 – Rápido?? Cada vez mais!!

PB – Nós próprios não estamos preparados.

P2 – E não conseguimos dar resposta. Eu tenho essa noção.

P1 – Não conseguimos dar resposta à evolução da sociedade e já estamos atrasados.

PB – Bom, deixo-vos então essa referência de autor e livro, com esse conjunto de artigos interessantíssimos para uma leitura, eventualmente. E se algum vos suscitar a curiosidade, estejam à vontade para pedir. Eu sei que o tempo é pouco, mas tenho a certeza que vão gostar. Há aqui um muito interessante a propósito da questão que falámos atrás da identidade que se intitula: “Formação, trabalho e identidades profissionais”, que vem aqui e que também é muito interessante.

São propostas de leituras que nos remetem para uma reflexão mais sustentada.

Há outros autores e retomando o que disse a Graça sobre a necessidade de nos atualizarmos, não é? Para estas mudanças que acontecem a um ritmo vertiginoso. Há vários e cito ali alguns que reconhecem a necessidade de mudança, devendo esta partir desde logo do próprio professor. Desde os anos 90 até 2000. Quer dizer, nós próprios reconhecemos facilmente essa necessidade cada vez mais premente.

P2 – Pois, tem que ser é o professor querer mudar.

PB – Pois, porque se nós não quisermos mudar, não há vozes que nos movam!

Garcia Álvarez em 93 define a formação contínua como uma atividade que o professor desempenha no seu dia-a-dia com uma finalidade formativa, quer profissional, quer pessoal, com vista à melhoria das suas práticas docentes presentes ou futuras. Já na década de 90 começamos a ver que se começa a delinear uma perspetiva de formação como ou sinónimo de desenvolvimento profissional.

Este conceito de formação contínua tem vindo a ser substituído então pelo de Desenvolvimento Profissional dos Professores (Nóvoa, 2008 e Marcelo, 2009). Vimos isso nesses dois artigos que agora vos distribuo. Vimos isso também na recolha de artigos que o António Nóvoa fez em 2008, nesse que vos dei agora para uma leiturazinha do Garcia que a dada altura, aqui na página 59, fala da reflexão enquanto fator primordial nesta nova vertente do desenvolvimento profissional.

Ora lê lá o título, Graça!

P2 – “A reflexão: um novo objetivo para a formação de professores”

PB – Exatamente. Esta nova conceção de formação profissional valoriza uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

P1 – Esta parte aqui de carácter contextual e organizacional é muito interessante (referindo-se ao artigo).

PB – É esta a nova conceção de formação de professores.

P1 – Porque está centrada exatamente no nosso contexto, onde nós agimos que pode ser diferente de outro, de outra organização, de adaptar à nossa formação, ao nosso contexto de trabalho.

PB – Exatamente, Edite. Isso são as dimensões da formação. A perspetiva, o conceito, como percebemos por aqui, agora em jeito de resumo, tem vindo cada vez mais a equiparar-se ao desenvolvimento profissional e a abrangência da formação é cada vez mais sustentada por 3 dimensões: a pessoal, a profissional e a organizacional/contextual, que é isto: a escola desenvolve-se naquela comunidade aprendente, naquele contexto, mediante aquelas pessoas que se estruturam ou que se autodesenvolvem para ou naquele contexto.

P1 – Para agir em determinado contexto.

PB – Exatamente.

P1 – E interagem.

PB – E interagir, exactamente.

A reflexão surge aqui nas palavras de Garcia, neste artigo no livro do Nóvoa, como interessante e eu se calhar, propunha que lêssemos agora aqui este bocadinho. É

pouquinho, são duas paginazinhas do artigo “A reflexão: um novo objectivo para a formação de professores”, só para nos situarmos melhor com este conceito.

(Pausa para leitura do artigo)

PB – Só até aqui. O resto é muito interessante, mas acho que pode ficar para terminarem em casa, que dizem?

P1 – Sim, sim.

PB – A escolha é muito difícil porque há leituras e artigos muito interessantes para aqui trazer para debater e refletir e como o tempo é pouco, tentei que fossem leituras significativas.

P2 – Pois, há muitos, não é? A literatura deve ser muita, não?

PB – Sim, há muita literatura nesta área mesmo em português. Isto foi um processo que me demorou muito tempo. E a Edite sabe tão bem como eu, porque não é muito fácil selecionar, mas são escolhas. O que eu gostei mais neste é porque faz referência a três dos autores mais relevantes na área da supervisão que são Dewey, 1993, em que contextualiza logo a supervisão, Zeichner, na perspetiva de professor reflexivo e Schön que foi o “pai”, o mentor desta ideia de supervisão reflexiva potenciadora do desenvolvimento profissional.

Gostava de saber o que é que vocês retiraram de mais interessante ou que queiram discutir ou analisar... Eu tinha aí umas ideias sublinhadas porque foi o que eu destaquei e que achei poderíamos aqui falar.

P2 – Eu gostei disto aqui: tentar formar professores que reconhecem a necessidade de refletir.

P1 – Primeiro, a reflexão como elemento estruturador. Depois há aqui uma série de analogias do professor que achei extremamente interessantes. Eu acho que somos um bocadinho disto tudo.

PB – Então, ainda bem.

P2 – Pois, mas isto não era muito visível... é engraçado como o texto traduz uma série de coisas que tu foste aprendendo por ti. E isto não era muito visível aqui há uns anos atrás.

P1 – Continua a não ser para muita gente hoje.

P2 – Mas efetivamente está mais do que provado e aquela teoria de que os professores podem ser muito competentes em termos científicos, mas como professores... e eu achei piada dizerem... aqui o final do texto diz uma coisa que, se calhar, eu também não tinha consciência, que nós temos uma série... que há uma série... que tem vindo a ser estudado o pensamento prático do professor: como é que o professor age efetivamente; como é que faz. Independentemente das teorias que estão subjacentes a isso há uma série de pequenas, chama-lhes teorias pessoais, se quiseres,...

PB – Destrezas?

P2 – Sim. Que surgem e que muitas vezes nem te dá conta, foram aprendidas com o tempo, muitas vezes, com os teus professores, curiosamente, muitas delas, o que tu gostavas e o que não gostavas...

P1 – Há aqui uma associação que me parece muito boa que é a prática como controlador de si mesmo.

PB – Já ganhei um pontito!! Escolhi bem o texto!

(risos)

P1 - E a palavra controle não é muito bem aceite nem muito bem vista pelos professores. E nós efetivamente para nos desenvolvermos profissionalmente, temos de nos controlar e deixar-nos controlar também.

PB – Não queres desenvolver mais isso?

P1 – Temos que tentar controlar-nos que é uma maneira, ... aliás a reflexão tem a ver exatamente com esse controle. E depois o resto que vem aí e que me parece interessantíssimo que é a partir da indagação crítica, obrigatoriamente, mas depois as outras como pessoa que experimenta continuamente, a nossa experiência e a prática e a nossa prática como motivo de aprendizagem; o cientista...

P2 – Está bem, mas isso são os termos que eles encontraram e temos todos que encontrar. Mas eu achei piada a como é que eles chegaram a essa conclusão. Na literatura que existe eles encontraram esses termos todos e porque é que acharam, por exemplo... sei lá... aqui há uns anos tu estudavas as pedagogias, como é que devemos funcionar com os alunos e agora chegam à conclusão que... e achei interessante isso, que nunca, se calhar na minha forma de ver e analisar...

P1 – Que umas funcionam melhor de uma forma e outras de outra e às vezes...

P2 – E que nem sempre... e conforme a tua formação pessoal, social e como estávamos a dizer há bocado...

PB – Sim, sim, continua.

P2 – E tu depois fazes práticas diferentes.

PB – Ou seja atuas diferenciadamente, conforme as situações, os contextos, as necessidades.

P1 – Por exemplo, lemos aqui: “O cientista a brincar.” O ofício moral que nós fazemos sistematicamente...

PB - E a questão do professor autoanalítico...

P1 – Sim, sim. Sujeitos que colocam hipóteses, que desbravam caminho.. estes artesãos... isto tem tudo a ver com a associação teoria e prática...

P2 – E isto são artigos de 1980 e 90

P1 e PB – É pouco tempo... é...

P2 – Mas curiosamente, os professores já eram assim antes...

PB – Parece que é uma inovação, não é?

P2 – Sim!

P1 – Mas não é só isso... é a consciência disso.

PB – É aí que reside a questão, na consciencialização

P1 – E chegar à conclusão que a nossa prática, que a importância da nossa prática, de que tudo aquilo que nós fazemos e somos capazes de fazer, como mais valias no nosso desenvolvimento profissional e com a importância que tem o nosso desenvolvimento profissional

P2 – É toda a gente dizer assim: “Olha eu faço assim; como é que tu fazes?” É o dizer: “Olha lá, tu fazes assim ou assado?! E como é tu fazes isto ou aquilo?!”. Chegares ao outro e dizeres: “Como é que tu fazes?”

P1 – E de se controlar e deixar controlar e de se aventurar por outros caminhos e de partilhar experiências e de aprender. E se aquilo que tu fazes e aquilo que tu pensas sobre ti, a tua autorreflexão e a autosupervisão pode ou não ter influência no teu desenvolvimento

PB – É a reflexão na ação e sobre a ação proposta por Schon. Aliás há aí um parágrafo onde este autor é referido. Este autor propõe o conceito de reflexão na ação definindo-o como (faz a leitura) “o processo mediante o qual os professores, os práticos, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.”

P1 – (continuando a leitura “mediante o exame ativo, persistente e cuidadoso”, o que implica algum grau de formalização.

PB e P2 – Exatamente.

PB – E vai bater nos níveis de Kohlberg, da maturidade e moral também, do

convencional e pós-convencional, porque nós só quando atingimos um determinado estágio é que podemos de facto refletir e assumir essa reflexão como potenciadora de desenvolvimento

P1 – É preciso ter muito nível para se refletir!

PB – Pois claro! Não é qualquer um que reflete!!

(risos)

P2 – Eu, neste momento na minha prática letiva, que é a única coisa que eu posso falar...

PB – E que sabes falar muito bem.

P2 - ... Eu vejo-me com um problema muito grande e acho que como eu muitos outros colegas, é a falta de tempo. A carga letiva está muito pesada e isto não ajuda...

P1 – A letiva e a não letiva!

P2 – Pois, isto não ajuda. Porque para refletir é preciso ter tempo, haver momentos de pausa. Haver estes momentos. Olha de ter horas, para partilha, de discussão, de conversar sobre as coisas

PB – Vai entroncar na minha ideia inicial de ter horas, momentos, tempos e espaços para discutir, para trocar ideias, partilhar opiniões e experiências..

P1 – Pois é fundamental, porque por muita vontade que nós tenhamos, a falta de tempo no horário é sempre um constrangimento.

E é muita dispersão.

P2 – É de facto único entrave que eu vejo.

PB – E já é um grande entrave, Graça. Olhem e a propósito dessa questão que tu dizias há pouco, das destrezas, da nossa atuação ser analisada e vista a seguir e depois vocês levam isso para ler, fala precisamente sobre isso.

P2 – Um tpc...

PB – Um trabalhinho de casa! Assim subtilmente...

P1 – Estás-te a esticar...

(risos)

PB – O título “Os processos e as destrezas implicadas na reflexão”. Falar do ensino reflexivo e do professor reflexivo e onde isso nos leva.

P1 – Mas há ainda uma outra coisa aqui.

PB – Sim, sim, podemos continuar.

P1 – E que vai diretamente dar àquilo que nós falávamos há pouco da evolução da sociedade e da necessidade de nos adaptarmos a essa evolução..

PB – E de nos autoregularmos

P2 – Das mudanças e de um conhecimento prático pessoal que se adquire por tentativas

P1 – Da consciência, das tentativas e da análise dos resultados e, portanto, da adequação das práticas, mas também da consciência que o conhecimento prático pessoal se adquire por tentativas como disse a Graça, mas que está igualmente sujeito, na sequência do artigo que nos deste para lermos, a mudanças; portanto aquela visão muito estagnada que as pessoas têm que “faço e sempre assim fiz e portanto”...

PB – “Sempre assim fiz, funciona”.. Nós ouvimos isso muita vez...

P2 – Exato.. É para continuar..

PB - É essa visão que tem que ser posta em causa

P1 – Não pode continuar. Não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração. As mudanças causam sempre muitos constrangimentos e encontram muitas resistências e não estar aberto à mudança é o maior constrangimento que podemos encontrar para o nosso desenvolvimento profissional.

P2 – Não querer experimentar, não ir por outros caminhos...

P1 – Deixa cá ver se funciona desta maneira ou se é melhor desta... è em muitos casos o principal fator de estagnação, parece-me...

PB – No fim, este pequeno excerto que lemos contextualiza-nos de forma muito clara sobre os autores de referência nesta área da supervisão. Podem terminar de ler em casa e sei que vos vai agradar com certeza e que vos permite ter uma abordagem mais consciente e mais refletida na próxima sessão onde vamos abordar esta questão da supervisão e do trabalho colaborativo de forma mais sistematizada.

Ora ainda na questão da evolução do conceito, Carvalho em 2003, sublinha o papel da reflexão e daí eu ter pedido que lêssemos este excerto antes, neste novo perfil profissional, gerador de dialéticas e recursividades entre teoria e prática.

P1 – Ora aí está, dialética teoria-prática.

PB – Que vem aí precisamente... eu até estou um bocadinho orgulhosa... isto até que me saiu bem...

(risos)

P1 – Ainda não veio a parte das críticas...

(risos)

PB – Não, a parte das críticas eu guardo para ti no final, para tu começares! Eu gosto de te ouvir a criticar que isso é sinal que eu posso melhorar!

PB – Canário, mais uma vez, entende e foi em 2000 que “é hoje irrecusável que os contextos de trabalho (novamente a questão do contexto e da organização) representam um elevado potencial formativo. A condição necessária para que esse potencial passe da virtualidade, do ideal ...

P1 – Da teoria

P2 - Pois, da teoria ao real..

PB - “... E para que a experiência se constitua em saber, é fazer do próprio exercício do trabalho, um objeto de reflexão e pesquisa, pelos que nele estão diretamente implicados”.

Caríssimas colegas, é isto que nós ...

P2 - ...Temos de fazer.

PB – Eu achei que este parágrafo resume a essência da razão pela qual aqui estamos. É constituir o nosso potencial formativo, o nosso contexto de trabalho, como objeto de reflexão. Estamos a trabalhar nele e para ele, refletindo nele e sobre ele. Parecem assim não restar dúvidas quanto ao papel ativo que aqui desempenhamos, envolvendo-nos no processo de desenvolvimento das nossas práticas, promovendo, claro, naturalmente e enquanto objetivo último, o envolvimento dos alunos em aprendizagens conceituais mais significativas, a par do desenvolvimento de atitudes face à escola, constituindo-se a prática em saber. Alarcão em 2001 refere isto claramente num artigo que eu também vos vou deixar como sugestão de leitura sobre o professor reflexivo: “É através das interações que se estabelecem nestes contextos aliados à investigação e reflexão sobre as práticas que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente”. E só assim faz sentido esta nossa formação.

O artigo de Alarcão é “Ser professor reflexivo” e já vos posso deixar para levarem depois e que é muitíssimo interessante e na minha opinião de muitos que já li, dos melhores sobre esta questão.

Para Garcia em 2009, no artigo a seguir, o do capítulo 4 que vos disse, do desenvolvimento profissional, que é este novo conceito de formação, esta passa a ser considerada como um processo a longo prazo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências sistematicamente planificadas, refletidas, sentidas,

analisadas, criticadas, discutidas, para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.

P1 – Isto está diretamente relacionado com os níveis de reflexão: técnica, prática e crítica.

PB – Tem, sim. Exatamente. Bem observado.

Com esta nova tendência do conceito fica mais claro o carácter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento e a importância do planeamento. Porque esta nossa ideia de nós já fazemos isto e, de facto, nós já fazíamos isto, não o fazemos de forma planificada, refletida nem tão pouco sistematizada. A questão é o sistematizar, o formalizar, o planificar e o refletir sobre isto.

P2 – Pois, e o refletir é isto.

PB – Tem que haver um princípio e depois vamos avançando.

Continuando, Garcia destaca ainda e retomamos aqui a questão da identidade profissional, analisada na leitura do excerto do artigo que vos indiquei, como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional. Garcia refere ainda que os factores que a afetam, como a escola, as reformas, as políticas, as burocracias, tudo a que estamos sujeitos e a carga inerente ao nosso processo de ensino, como as nossas implicações no nosso desenvolvimento. O autor diz a dada altura no artigo que o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender e ensinar... como dizia a Edite há bocado e eu também penso isso, o dizer que não sei é um constrangimento, mas só a partir do não sei é que pode haver mudança, porque só aí é que eu estou disponível para aprender e eu não aprendo sozinha; posso ler sozinha, mas aprendo com os outros. E esta disponibilidade, assim também como a questão das crenças e dos valores, o conhecimento científico.. No início começámos por dizer que as pessoas não leem os programas...

P1 – Não analisam..

PB – Exatamente. O conhecimento sobre as matérias que se ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a nossa própria vulnerabilidade profissional. Achei interessante como ponto de partida para uma reflexão.

P1 – Nós não somos nunca imunes ao contexto onde trabalhamos, à organização onde estamos e às pessoas com quem trabalhamos, mas também não devemos passar indiferentes no sítio onde trabalhamos.

PB – Não devemos ser passivos..

P1 – Um mono!!

(risos)

PB – Precisamente! O chamado “mono”!

P2 – Móbil!ia!

PB – Nesse artigo que vos dei, é feita igualmente uma abordagem às diferentes dimensões do desenvolvimento profissional, dos diferentes modelos, implicando a relação natural entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, na página 139; começa por aí, depois avança para o desenvolvimento profissional e a inovação curricular e por aí fora, nas suas várias dimensões e perspetivas. Penso que será uma leitura interessante no sentido da nossa identidade e profissionalidade.

P1 – Eu acho que nós não nos conhecemos muito bem quando não refletimos sobre o que fazemos e como fazemos e sem nós nos conhecermos também não conseguimos situar-nos..

PB – E refletir..

P1 – E evoluir. Ou seja, o que é que eu consigo fazer, onde é que eu sou melhor, quais são as minhas falhas, onde é que eu tenho que investir, como é que eu posso fazer.. E

este trabalho conjunto é muito bom para isso.

PB – Eu acho que neste trabalho projeto uma das minhas maiores falhas é o conhecimento científico ao nível dos novos programas e metas em termos de 3º ciclo, porque não é a minha área de formação inicial, mas sei que o que temos partilhado e o que temos lido e feito, há muita coisa que eu tenho que aprender. E tem que ser estudada e refletida. Não pode ser só conversar. É praticar. É ler, analisar, é fazer e acho que é isso para mim é uma mais valia deste projeto e o dar destaque ao papel da biblioteca como espaço formativo, de aprendizagens e de apoio aos currícula. E eu consigo identificar isto à partida nesta nossa primeira sessão formalizada de formação, não sendo esta a nossa primeira reunião, sendo muitas as horas que nós já temos disto. Esta é a minha fraqueza e ao mesmo tempo a minha oportunidade e acho que é também parte do ponto de partida deste projeto. Para mim, é o que eu sinto. E vocês? Gostava de vos ouvir.

P2 – Mas se formos pensar nisso, todos nos sentimos assim.

P1 – Mas o teu papel também não é tanto esse, mas também aprender mais sobre isso é importante

PB – E eu identifico isso agora e não identificava isso no início, mas à medida que vamos avançando com o trabalho e nas conversas que vou tendo convosco, verifico que é o meu ponto fraco e ao mesmo tempo a minha oportunidade

P2 – No meu caso, não é tanto trabalhar em projeto que eu isso faço e já o faço há muito tempo e acho até que o consigo fazer, mas ainda assim há sempre aquelas dificuldades de quando se coordena o trabalho com outras pessoas, tu tens que estar atenta ao que o outro está a fazer... para poderes avançar, para poderes reformular se está mal...

P1 – É a articulação. A capacidade de articular...

P2 – Porque há coisas que falham, há coisas que se calhar...

P1 – Ter consciência das potencialidades da articulação é importante também...

P2 – E depois é sempre o problema geral na minha área, que é uma falha que eu noto em mim e vai ter de ser alterado.. não sei como nem quando, mas vou tentar... é em termos de avaliação..

PB – A prática avaliativa da disciplina?

P2 – Sim, é muito complicada. E para mim, muito difícil e cada vez mais complicada..

PB – Edite, queres dizer alguma coisa sobre isto?

P1 – Na minha opinião, esta formação sobre a articulação e colaboração é uma forma de sustentar a nossa prática em teorias e verificar até que ponto nós podemos com a prática confirmar e valorizar aquilo que nos dizem na teoria, na formação. Isso é fundamental.

A mim faz-me muita confusão a teoria, o blá, blá, blá que não é consequente. Para mim a mais valia desta formação e deste trabalho é poder fazer e trabalhar numa coisa que é consequente no meu desenvolvimento profissional, ou seja, que eu não faço por fazer, que eu faço convicta que tem uma razão de ser, apesar de todos os erros de percurso que possam surgir, mas que nos levam a aprender e a fazer melhor a seguir. Eu acho que o nosso desenvolvimento profissional é sobretudo baseado na nossa prática, se bem que normalmente não temos uma prática fundamentada ou sustentada em teorias, nem sequer refletimos sobre ela e portanto a teoria é importante nesse sentido, mas a tua prática também é importante para valorizares ou não certas teorias

PB – E validá-las em contexto

P2 – E há muitas teorias que nem conseguimos por em prática

P1 – A questão é que se nós as conhecermos e falarmos sobre elas, analisando, refletindo, podemos sempre fundamentar a nossa prática à luz de determinada teoria, mas o inverso também acontece; posso descobrir uma maneira nova de trabalhar através da minha prática, sem ser vista em teoria nenhuma

P2 – E é o que diz o artigo que estivemos a ler antes e foi isso que eu achei mais interessante

P1 – Nós aprendemos sobretudo daquilo que fazemos. Aliás estas conclusões advêm da prática, da consciência da prática.

A prática dos professores leva a teorias diferentes, algumas relativamente recentes. É evidente que nós temos de ter formação e temos de saber o que fazemos e porque é que fazemos e ter um sentido para fazer. Portanto a teoria é importante, mas teoria só por teoria não significa uma melhor prática

PB – Pois não. E esta situação de formação paralela com o desenvolvimento do projeto o que te parece Graça? Achas que faz mais sentido ser assim ou não? Podia ser anterior ou devia ser anterior? O que nos tens a dizer?

P2 – Eu vejo isto como um complemento importante ao trabalho e sem ela o trabalho perdia... sinto isso desta forma...

PB – Ótimo. Então vamos continuar?

Estávamos a falar em pontos fracos e em expor as nossas fraquezas. Isto leva-me sempre a pensar que pode ser um entrave a trabalhar com os outros..

P1 – Não estamos, teoricamente, fechados, mas...

PB – Na prática estamos perante determinados grupos, eu acho. Porque eu não me vejo a fazer isto com toda a gente. E falando honesta e sinceramente, com o coração, porque é assim que nós falamos entre nós e que eu falo e isso espelha-se em tudo o que fazemos, mas não é fácil expor as nossas fraquezas aos outros

P2 – Quando tu tens de fazer isso e vou falar da minha experiência com estagiários, professores como eu, a verem-me as aulas e tu não tens consciência, eu pelo menos não tinha consciência do que fiz, do que disse e foi muito importante e fundamental as reflexões que fazíamos no final das aulas sobre o que fizemos, ainda que talvez fossem mais interessante se tivéssemos mais tempo. Cheguei à conclusão que fiz mal aqui, que aquilo estava mal ali...

PB – E como é que faziam essas reflexões?

P2 – Fazíamos em grupo sempre, oralmente e que eles depois convertiam em registos escritos. Tenho pena de não ter tido cá mais vezes o supervisor, porque ele seria o que via de fora e cujo contributo era certamente mais valioso ainda, porque eu se calhar há coisas que não vejo e que eles também não viam. De facto, a reflexão sobre a ação e até naqueles momentos informais onde se perguntava porque é que fez isto assim e já experimentou fazer assado e porquê? Estou agora aqui a rever a importância de tudo isso, porque a ver os nossos defeitos e a ver os defeitos dos outros aprende-se imenso. Eu aprendi algumas coisas e aqui também já estou a aprender e tenho consciência que há coisas que deixei de fazer, há coisas que faço pior, tenho consciência que há aulas que correm muito mal, tenho consciência que devia planificar com muito mais cuidado, a tal teoria é importante, tenho consciência que precisava de refletir em grupo, com pares, com outros colegas, isto que estamos aqui a fazer e lamento muito que às vezes não o possa fazer

PB – Ou que não o consigas fazer, porque estás sozinha nesse processo ou por questões de disponibilidade de colegas. Portanto consideras que esse trabalho de prática supervisiva, de reflexão era importante

P2 – Fundamental. E depois vem o outro grande problema, não há tempo nas escolas

para isso. Os horários são desencontrados, as solicitações muitas

Transcrição áudio

Sessão 2: 14.março.2014

(leitura de textos)

PB – Falemos agora um pouco destes conceitos associados à biblioteca e ao trabalho colaborativo que lemos

P1 – Colaboração, reflexão... é isso?

PB – Sim, Nos conceitos de biblioteca enquanto estrutura e enquanto comunidade colaborativa de aprendizagem... Isto enquadra-se muito bem nalgumas ideias e nalguns pressupostos na perspetiva da formação na vertente colaborativa, nas tais questões que abordámos na primeira sessão sobre esta nova vertente formativa, através da investigação-ação em contextos colaborativos... O que pensamos. Não é só o que vamos fazer, é importante como vamos fazer em conjunto. A colaboração passa pela discussão e troca de ideias em equipa (...) colaborar é trabalhar em conjunto. Não é fácil de definir, mas é por aí..... Como é que vocês entendem (colaboração=

P1 – ... não é difícil de definir, é difícil é de praticar, é um trabalho em que cada elemento da equipa está em constante interação... e tem de ter coragem de se expor e discutir com os outros, isso afinal é que é colaborar

P2 - É um trabalho entendido como a tal troca de experiência, das ideias... de forma aberta e sincera

PB – Exatamente. E é importante também percebermos esta nova perspetiva por comparação com outras anteriores, da formação dos créditos e das horas que era aquela anterior e que não é aquela que nós pretendemos. Nós aqui somos uma equipa de trabalho e o meu papel aqui é facilitar recursos, planificar e articular convosco, para podermos levar a cabo o Projet'Arte.

P1 – Pois, é isso mesmo... Naquilo que podemos aprender uns com os outros. Naquilo que podemos levar os alunos a descobrir quando trabalhamos uns com os outros

P2 – Sim, sim e isso para mim é fundamental. É fundamental que eles entendam a preparação das áreas curriculares que eles têm. É fundamental para desenvolver até outras coisas e foi isso que me levou a aceitar trabalhar assim. Aliás ia sempre aceitar trabalhar assim, porque eu gosto de aprender e acho que me faz imensa falta aprender

(leitura de textos alusivos à BE)

(confusão)

PB – Então querem falar sobre o Gato (atividade do projet'arte), não é? O que é que vocês acharam dos miúdos? Mostraram-se muito interessados... Vamos começar, se calhar... Seguimos um bocadinho esta agenda. Se calhar os resultados primeiro... Vejam lá. O que foi feito, como é que foi feito... E depois, se calhar, a avaliação dos trabalhos no seguimento. No final sugestões. Seguimos talvez isto. Então em termos de resultados, o que é que foi feito? Graça, queres começar?

P2 – Posso começar. Eles fizeram a ilustração...

P1 – Mas antes da ilustração convém talvez referir a participação no concurso, que foi a primeira coisa.

P2 – E até convém explicar que a Edite explique melhor porque a ilustração vem de encontro, no fundo, à orientação das estações e, isso, quem vê...

PB – Se calhar por aí, não é? Eles aderiram muito bem (...) acharam muito útil (atividade regulada)...

PB – Pois, não, não. A Edite tem razão. É melhor começarmos pela questão do concurso porque, apesar do timing, isto era uma actividade que já vem no decurso de anos anteriores, não é? A participação dos miúdos no concurso nacional de leitura.

Em termos de parceria da biblioteca nesta actividade, o apoio foi dado, fundamentalmente, em termos de disponibilização quer na actividade Autor do Mês, pela disponibilização da apresentação em powerpoint na biblioteca do autor, do Jorge Amado. Curiosamente os miúdos... Todas as semanas era um livro novο e tinha uma pequena história dele e ele é assim um indivíduo bonacheirão. E foi curioso que eles simpatizaram muito com a figura e principalmente por ele ser ligado ao mar. Marinheiro... For engraçado ver alguns... Perderam ali algum tempo, se é que se pode dizer que é perda de tempo, a ver um bocadinho... saber um bocadinho mais sobre o Jorge Amado. Depois foram feitas as sessões de motivação, nos 45 minutos que a Edite levou a turma. E, portanto, foi feita uma leitura mais expressiva, foi apresentado um bocadinho da vida dele, foi feito ali um enquadramento um bocadinho da pessoa, da obra... Como é que surge. Foi feita uma leitura e uma apresentação de um pequeno vídeo que, de alguma forma, suscitasse interesse. Foi escolhido com esse intuito, de suscitar algum interesse e alguma vontade de descobrir o resto da história. Histórias de amor são sempre histórias de amor. Há sempre algum interesse em saber o que é que se passa e o que é que aconteceu, se houve mortos e feridos e se alguns se escaparam. Mas, penso que aquilo que foi ali feito e facultado e facilitado pode ter favorecido, de alguma forma, alguma consulta, alguma mais valia em termos até depois também da execução já das ilustrações. Porque houve ali material que disponibilizámos que estivemos a ver que existia e podia, de alguma forma, ajudar ou que tu depois também apresentaste, Graça. Depois daí foi a continuação em sala de aula.

P1 – Sim, em termos de sala de aula, como era uma obra de leitura recreativa, foi dado algum apoio e sobretudo alguma... desenvolvimento da motivação para a leitura e para a participação no concurso, explicitamente, porque sabíamos que era a obra escolhida. Os alunos não costumavam participar, não é? Como vimos no início do ano, era um problema a participação deles em actividades desta natureza e visivelmente um decréscimo nos hábitos de leitura de requisições de livros, não é? ..., sobretudo. E aquilo que foi feito na aula de português, como era uma obra de leitura recreativa, também não foi assim tanto tempo, mas funcionou como motivação. Designadamente uma actividade pré-leitura baseada nalguns aspetos paratextuais: imagens da andorinha, do gato ... **5min03** e de um pensamento sobre o preconceito relacionado com uma das inferências a partir do livro que os alunos gostaram e ficaram particularmente curiosos; quando partindo dalguns aspetos paratextuais e de eventuais sentidos e de eventuais desenvolvimentos da ação da história de amor entre o gato e andorinha, que é, à partida, logo estranho, não é? A associação com uma frase que é “O preconceito é uma doença do cérebro”, eles tentarem chegar e perceber como é que se apelava, como é que se via, qual seria todo o desenvolvimento da ação e que outras leituras podiam fazer a partir daquilo que poderia ser encarado como uma história infantil e que, afinal, é muito mais do que isso.

PB – A reflexão sobre o que tinham feito e porque tinham feito ajudou-os... E, na minha opinião, isso foi fundamental para a participação deles porque, sem isso, só o trabalho de motivação não chega. Porque as sessões são recorrentes; anualmente são feitas e, de facto, até pelo número de inscrições que tivemos no concurso verifica-se que só esta articulação, só este complemento e esta importante ajuda na aula de português levar a que os miúdos...

P2 – Já foi bom, não é?

P1 – Aguçou ali mais a curiosidade numa série de...

P2 – O interesse, não é?

PB – Que é fundamental.

P1 – Enfim nós anteciparmos... Eles próprios levar a antecipar o que é que seria, o que é que estariam à espera...

PB – E a própria compreensão de tudo, não é?

P1 – E também canalizar um bocadinho a leitura para determinados aspetos.

PB – Claro.

P1 – Não só para o concurso mas já a pensar na ilustração, que era fundamental. Pronto.

PB – Claro. E o que os leva a sentir-se mas à vontade.

P1 – Talvez, mais do que estarmos a falar muito nisso, é dizer que, efectivamente, o que é que aconteceu. Eles acabaram por participar todos no concurso nacional de leitura, todos leram o livro, o que já é um fator muito positivo.

PB – Dos três finalistas, um é da turma.

P1 – Incluindo os de necessidades educativas especiais.

PB – Isso também é ótimo.

P2 – Porque esse miúdos normalmente...

P1 – Que tiveram bons resultados a nível de escola e mesmo a nível regional, em representação da escola.

PB – Sim, porque um deles vai representar a escola depois.

P1 – E, portanto, nesta primeira fase do trabalho, no primeiro objectivo, que era levá-los a participar foi completamente atingido.

PB – Plenamente conseguido, sim.

P1 – Porque eles participaram todos e porque, ainda por cima, foram bem recebidos.

PB – E também em termos de requisição. Os livros foram imensamente requisitados.

P1 – Aliás, só facto de eles lerem o livro...

PB – Já é uma mais valia. Já é um objectivo plenamente conseguido.

P2 – Seguramente.

P1 – Já é positivo.

P2 – Para mim até foi um bocado surpresa, se querem saber. Eles, normalmente... Conheço a turma desde o 7º ano e, por acaso... Pronto, acho que...

PB – E não achas que teve pouca ou muita influência esta trama?

P2 – Deve ter tido, porque os miúdos... Quer dizer, quem conhece as turmas, não é?

PB – Pois. Como é o teu caso. Trabalhas com eles. Há mais anos.

P2 – Eu conheço as turmas e, por acaso, fiquei surpreendida.

P1 – Eu não os conhecia, não é? É o primeiro ano que os tenho.

P2 – Foi bom isso acontecer.

PB – Foi muito bom.

P1 – Mas a verdade é que eles, habitualmente, não participavam.

P2 – Não, não.

PB – Nada. Zero.

P1 – Portanto esta diferença de participação é significativa.

P2 – Então não é!

PB – Havia um aluno aí, o Bernardo Calmeiro, que é o aluno que vai, que era o aluno que mais participava mas que acabava por ser o único. Portanto...

P2 – 20 e quê? Trinta.

PB – 26, vá.

(...)

P1 – Desta primeira parte, que fazia parte da planificação, acho que foi bem conseguida.

PB – Sim.

P2 – Sem dúvida.

P1 – Daí, depois a parte da ilustração...

P2 – Pois. Ajudar os alunos a terem mais consciência do processo, consciência daquilo que estão a aprender, das estratégias utilizadas, da articulação das disciplinas... essa consciência nos próprios alunos é uma coisa muito boa... E ajudou-os ainda a perceber que as coisas não funcionam separadamente, podem e devem funcionar articuladamente

P1 – Temos que avaliar e ver como é que correu; como é que foi, não é? Os pontos fortes, os pontos fracos... Tudo isso. Ainda assim todos os alunos concretizaram o trabalho, com mais ou menos dificuldade, como vamos avaliar a seguir. Fizeram de modo interessado e motivado, apesar de alguns estarem até pouco confiantes no início, mas...

PB – Isso é por renitência.

P1 – Um bocadinho renitentes mas entusiasmados.

PB – Mas, mesmo assim, ainda aqueles que às vezes dizem “Ah, não sei se participo” acabaram por se inscrever porque a maioria também se inscreveu e eles também querem mostrar que participaram.

P1 – Não, mas isso é no concurso. Eu estou a falar em termos de ilustração ... **aula 9min30** Eles... Aliás, eles não se mostraram pouco confiantes no início. Eles mostraram-se muito entusiasmados. Começaram-se a aperceber...

PB /G – Das dificuldades.

P1 ... e a ficar um pouco mais, enfim, renitentes quando se aperceberam que podiam não ser capazes, que podiam ter dificuldade, que não era um trabalho fácil mas consideraram interessante.

PB – O que já é um ponto forte.

P1 – E motivados para. E, portanto, todos acabaram por concluir, por fazer o trabalho. Fizeram-no de um modo, enfim, interessado, de um modo geral.

PB – Envolvidos.

P1 – Envolveram-se (os alunos) desde o início do projeto (Projet'Arte) e, portanto, o trabalho (articulado e colaborativo) foi conseguido... Ou seja, eles participaram no concurso e fizeram a ilustração. Agora, talvez avaliar quais foram os pontos fortes, os pontos fracos, os constrangimentos,...

PB – Em termos do nosso trabalho...

P1 - ... o que é que tínhamos a melhorar para planificar e verificar a qualidade do trabalho do seguinte.

P2 – tudo muito pensado, muito orientado...planificar para a seguinte etapa...

PB - ... por isso é que planificar é tão importante em trabalhos de projeto...

PB – Graça em termos de ilustração...

P1 – Querem que eu comece?

PB – Não sei se a Graça quer dizer alguma coisa.

P1 – Antes, se calhar, da Graça intervir, da parte antes de português que foi o trabalho que foi anterior à ilustração. Pronto, como nós fizemos a planificação conjunta, não é? Com os conteúdos de modo a articular os conteúdos, os descritores, os domínios todos quer da disciplina de EV quer de português quer da biblioteca como, enfim, uma estrutura de apoio ao desenvolvimento do currículo, à motivação para a educação literária, não é? A promoção da educação literária. E, efectivamente, a primeira parte, a ilustração, estava focada no desenvolvimento da ação associada ao espaço, como se vê na planificação. Mas sendo uma obra de educação literária, estávamos limitados ao

tempo na aula de português. Não em EV, porque em EV...

P2 – Foi na aula.

P1 – Mas a português, o facto de ser uma obra de educação literária, trouxe algumas limitações. E que se justificam também algumas das dificuldades dos alunos. (...) Este fator, teve algumas condicionantes. Por exemplo, o facto de ser uma turma muito grande, eu acho que neste trabalho, como noutra qualquer, e como a metodologia de trabalho de projecto que nós escolhemos implica diferentes fases, eles começaram por fazer a investigação, alguma parte de selecção de informação, centrada naquilo que era essencial para a ilustração e o foco da ilustração. Os painéis associados ao desenvolvimento da ação, ao tempo (primavera, verão, outono, inverno) e, portanto, ilustrando painéis em que sintetizassem a intencionalidade comunicativa e as ideias fundamentais em cada uma das estações.

PB – Mas tu apontas essa metodologia como um ponto...

P1 – A metodologia já vamos ver. Eu acho que é fantástica por vários motivos mas eles precisam de orientação.

PB – É outro tipo de trabalho também novo.

P2 – Para eles, é.

P1 – Para eles, sim. Já vamos falar nisso.

PB – É um tipo de trabalho novo para os alunos e isso, às vezes, também...

P1 – O facto de ser uma metodologia nova e não só.

PB – Que requer mais atenção, mais organização...

P1 – E não só. Mas o que eles tinham que fazer era saber seleccionar informação e, portanto, eles, neste momento, já tinham que saber seleccionar informação.

P2 – Já deviam saber fazer isso.

P1 - Isto é, no 9º ano devem ter pré-requisitos que lhes permitam seleccionar porque o guião é orientado nesse sentido, também. No fundo é só seleccionar informação e compreender e explicitar, enfim, alguns sentidos. Mas os maiores constrangimentos para mim foram: 1º - o facto de ser uma turma muito grande.

P2 – Sim, limita o trabalho.

P1 – E haver mais dificuldade em monitorizar o trabalho de cada um e ajudá-los de modo mais individual. Depois, como era uma obra de leitura recreativa, o tempo na aula de português foi mais limitado, que foi...

PB – O tempo é uma limitação.

P1 - ... a parte do guião de selecção de informação, eles fizeram na aula de português se foram orientados nesse sentido. Mas, como não era uma obra estudada na aula, houve trabalho que eles tiveram que fazer depois mais a nível individual. Ou seja, não houve tanto tempo na aula...

P1 – Não sendo uma obra estudada na aula, implicava uma capacidade de trabalho...

PB – Um trabalho individual.

P1 - ... que eles também... Já a jogar com mais pré-requisitos deles, um trabalho mais individual. E, apesar de eles terem aula de esclarecimento de dúvidas, quer a português quer a EV, e a português como não era uma obra de leitura orientada, em que muitos alunos foram às aulas de esclarecimento de dúvidas trabalhar também nesse aspeto, o facto de eles terem de trabalhar um bocadinho mais individualmente, sobretudo os alunos com mais dificuldade, levou a que fosse difícil acompanhar muito ou da melhor maneira...

PB – De dar mais acompanhamento sistematizado.

P1 - ... estes alunos em termos de selecção da informação. Porque há determinadas partes...

P1 – Porque eles tiveram dificuldade... Uma das dificuldades deles, e sem fazer isto bem a ilustração não pode sair bem, não é? Porque implica uma leitura bem feita. É seleccionar a informação. Apesar de, teoricamente, ser uma coisa fácil, neste domínio e neste tipo de obra, que era um texto narrativo, que era seleccionar a descrição das estações do ano e associar às sequências narrativas, há aqui, para já dois graus de dificuldade que eles tiveram. Primeiro: não tanto descrição das estações do ano, porque isso até é mais copiar do texto. Eles tinham tendência ainda para copiar.

PB – Pois, é o que normalmente fazem.

P1 – E, portanto, na parte do guião onde eles tinham que descrever as estações...

P2 – Tudo bem mas aí ...

P1 - ...eles copiavam do texto mas nem sempre percebiam o que estavam a copiar.

P2 – Ah pois.

P1 – Pronto. Depois no domínio da interpretação era mais difícil. Mas eles tiveram mais dificuldade em associar as sequências narrativas à estação. E porquê? Porque eles tinham que verbalizar e sintetizar por palavras deles.

PB – Não é fácil.

P1 – Podiam pôr uma ou outra parte do texto mas aquilo é incomportável estar só por partes do texto, porque eles têm que sintetizar a ação. O que é que aconteceu? Quais são os acontecimentos e eles dizerem nesta estação aconteceu isto e isto e isto sem copiar, foi uma dificuldade. Teve que ser limado depois.

PB – E a impossibilidade de vocês poderem fazer isso em conjunto também leva a que muitas vezes as coisas depois não... Porque as aulas em conjunto aí se calhar eram importantes.

P1– As aulas em conjunto aqui nesta fase ainda não são importantes. São mais importantes quando eles já estão a realizar.

P2 – Já estão a fazer.

P1 – Porque esta é a parte de tratamento de texto, de selecção de informação, de compreensão, de leitura. Isto é só uma questão de leitura.

PB – Mas tu estás só a falar da primeira?

P1 – Eu estou a falar destas primeiras. O que senti que para eles foi difícil e não funcionou tão bem.

PB – Ah. Na tua aula. Pois, não estava a perceber.

P1 – E, portanto, era fundamental mais tempo e mais acompanhamento. Eu também não os conhecia, estava à espera que eles fizessem aquilo mais facilmente. Porque são domínios que já vêm dos anos anteriores.

P2 – Que já deviam ter.

P1 – E, teoricamente, deviam estar bem trabalhados e eles deviam saber agarrar num texto e dizer: A sequência é esta e isto e isto e isto e isto. Eles têm essa dificuldade, têm dificuldade em verbalizar e em explicitar sentidos. Na explicação dos recursos, eles não eram assim tão difíceis mas no domínio da linguagem simbólica, por exemplo, eles tiveram dificuldade em chegar lá, em explicar. Identificar os recursos, melhor ou pior, foram fazendo, uns bem, outros... Enfim... Mas explicitá-los, explicá-los eles tiveram dificuldade.

P2 – Não foram capaz.

P1 – Verbalizar. E tinham a tendência de explicar pela definição de figura. “É uma comparação porque compara isto com aquilo” e não explicar o valor expressivo daquela comparação, por exemplo, ou daquela sensação, fosse o que fosse.

PB – É porque estão habituados a fazer isso.

P1 – Mas foi isso. Acho que com obras de leitura orientada, temos de pensar depois no

próximo projecto quando formos ... **18min38** final, tornar-se-á mais fácil porque a compreensão é mais sustentada e mais acompanhada em termos de sala de aula.

PB – Pois, é um ponto menos...

P2 – Isso notou-se de alguma maneira na ilustração.

PB – Pois, eu pensei que ela já estava aí, por isso é que eu estava...

P2 – Não. Isso na ilustração porque é assim...

PB – Porque esse acompanhamento era importante.

P2 – Eles fizeram a ilustração. E escolheram aquilo que... A ilustração reflete aquilo que é mais óbvio, ou seja, conseguem identificar as cores, associam a cor à estação...

PB – Associam a cor ao sentimento.

P2 – Não! Nem chegaram aí. Pois eu acho que nem chegaram aí e deviam ter chegado aí. Foi aqui que eu também achei que era importante estarmos presentes as duas na aulas...

P1 – Eles chegaram aí com ajuda.

P2 – Um ou outro.

P1 – Alguns e com ajuda.

PB – Só à estação, então.

P2 – A estação do ano conseguem porque é do domínio comum, além do mais, e, portanto isso fazem.

P1 – E tem elementos concretos.

P2 – Mas se virmos as ilustrações bem, nas figuras, no gato, na andorinha, eles não foram capazes de... Aliás representam-nos sempre de uma forma quase estereotipada. É o gato. É a andorinha. O gato e a andorinha estão quase iguais, tirando uma ilustração em que há uma que ainda põe o gato a chorar, a expressividade não lhes interessou. Não lhes interessou, não. Eles não conseguiram...

PB – Não conseguiram concretizar...

P2 – Também não é fácil.

PB – Pois, também ninguém disse que sim mas esperava-se um pouco mais.

P2 – Mas efectivamente... Por exemplo, não consegui também e depois, se calhar, as aulas são todas poucas, nós também não nos podemos estender propriamente por não sei quanto tempo. Até porque isso torna-se monótono para os miúdos. Também é preciso jogar ali um bocado com isso. Mas, por exemplo, o gato... Não conseguia fazer um grande plano do olhar do gato, não conseguia... Há pequenas coisas que até em banda desenhada... Tinham usado os recursos da BD...

PB – Que podia ter ajudado, e eles não...

P2 – Não usaram. Chegas, vêes a primavera toda muito bem definida.

PB – Muito florida.

P2 – E depois vêes o gato e a andorinha ali no meio...

P1 – Eles não conseguem associar...

PB – Estão lá.

P2 – Estão lá. Eles não explicam a razão pela qual... Acredito que não sejam capazes de verbalizar porque também não foram capazes de desenhar.

PB – De ilustrar.

P2 – Alguns se calhar até eram capazes de verbalizar e ter dificuldades a desenhar e vice-versa. ... **20min51**

P1 – Sim, sim.

PB – Sim, estamos a fazer uma avaliação global. Também não estamos a individualizar.

P1 – É assim, eles com ajuda... Por exemplo, depois da revisão da simbologia da cor, do papel das sensações e sinestésias, das sensações visuais, olfactivas, tudo isso, que são

recursos importantíssimos para fazer a associação da estação com a ação, os sentimentos. O que eles têm mais dificuldade é concretizar ou mobilizar para uma imagem os dados mais abstractos.

P2 – Pois, porque isso é difícil.

P1 – Não é? Os sentimentos, as ideias... porque é difícil.

PB – Porque é uma informação que não está lá taxativamente, está implícita. Não está explícito, não é?

P1 – E portanto, eles no domínio do explícito vão fazendo. As inferências, o implícito é mais difícil.

PB – Tudo o que é subjectividade...

P1 – Eles têm dificuldade em pensar. Outra coisa que se notou no trabalho de projecto...

PB – Para além do que...

P1 - ... é pensar antes de fazer.

P2 – Ah pois! Eles não estão habituados a fazer isso assim.

P1 – A metodologia também foi nova para eles.

P2 – Sim, sim.

P1 – E houve aqui a adaptação a duas coisas diferentes. A tendência deles... Eles no guião eram obrigados, antes de realizar, de escrever o que é que eles estavam a pensar fazer, e podia ser uma hipótese, duas, três... Que é uma maneira de os obrigar a organizar o pensamento e a pensar. E a escrita obriga a isto. A nós e a eles também.

P2 – Sim, sim, sim.

PB – A nós também, pois.

P1 – Porque obriga-nos a nós a reflectir e eles também têm de pensar sobre aquilo que estão a fazer e o que querem fazer e a justificar o que é que fazem. Uma das questões era que, antes de eles realizarem o trabalho final, eles percebessem, depois de escrever a ideia deles, em que medida é ajustada, criativa e original. E eles perguntavam, às vezes: “Oh professora, não pode tirar o criativa e original?”

P2 – Eles têm dificuldade nessa...

P1 – “É que eu... a minha ideia se calhar até é ajustada mas criativa e original não...”

P2 – Eles até têm dificuldade, às vezes, de explicar em que é que...

P1 – Exatamente. Essa parte, o do pensar antes... Têm que desenvolver também, ou seja, é um trabalho que tem que ser feito também por eles, para poderem desenvolver essa capacidade.

P2 – Sim, sim. Mas olha é engraçado estares a dizer isso porque em EV eles trabalham, maioritariamente, por projectos. E é engraçado porque é uma dificuldade enorme...

P1 – Mas é a articulação é que para eles é mais difícil.

P2 – Exatamente!

P1 – Ou seja, eles até estão habituados...

PB – Tu fizeste referência a isso na primeira sessão. A dificuldade que eles têm de...

P1 – Exatamente. Aqui neste notou-se isso muito, ou seja, eles até estão habituados a trabalhar em projecto a EV...

P1 - ... só que este projecto implicava a mobilização de diferentes conhecimentos das diferentes disciplinas.

P2 – Exatamente.

P1 – E esta mobilização para eles

PB – O interrelacionar.

P1 - ... é diferente. Para eles pensar assim: pronto, isto é a parte de português.

P2 – Acabou.

P1 – Agora vamos a EV.

P2 – Exatamente.

PB – Foi, tu... Lembro-me... Isso também foi uma dificuldade para eles.

P1 – E para eles essa é apresentada ...

PB – Mas por outro lado também foi positivo.... como um desafio.

P1 - ..., depois dos registos da avaliação que fizeram, como uma das grandes dificuldades, ou seja, mobilizar a leitura que tinham feito para a comunicar de maneira diferente através da imagem, o que não é fácil, não é?

P2/PB – Sim, sim.

P1 - Implica competências e capacidades e domínios diferentes e tudo isso. Mas eles também não estavam habituados a fazer isto. A primeira tendência deles foi...

PB – Pronto, lá está. Portanto, por si só também pode ser uma oportunidade de desenvolver...

P1 – Exatamente.

P2 – Foi separar as coisas. Foi, não foi?

P1 – Foi separar as coisas. Um dos nossos grandes objectivos é que eles as vejam de maneira integrada.

PB – É que eles as juntem.

P1 – Que não as separem mas que as vejam de maneira complementar e integrada.

P2 – Exatamente.

PB – Eles e nós.

P1 – Sim. Eles e nós, mas nós quando planificámos...

PB – Daí embarcarmos nisto.

P1 - ...estava clara essa ideia.

PB/P1/P2 – E a intenção era essa.

P1 – Mas foi fácil verificarmos nos alunos...

PB – As dificuldades.

P1 - ... eles não estarem habituados a isso.

P2 – Não, não. Não estão mesmo.

P1 – E, portanto, precisam de trabalhar.

P2 – Pois.

P1 – Que é fundamental e que é extremamente importante...

P2 – E, se calhar, aquilo que tu sentiste...

P1 - ... que eles tenham uma visão mais integradora dos conhecimentos.

P2 - ... do apoio da sala de aula é aqui, é mesmo isso. Eu acho que é aí.

PB – É nesta visão...

(...)

Transcrição áudio

Sessão 3: 18.julho.2014

PB – então começamos pelo último trabalho...

P2 – bem, eu começo já por dizer q este trabalho teve o azar de ser o último, fizeram, mas estava mt condicionado pelo tempo. Não foi falta de empenho, foi uma série de ...

P1 – a falta de tempo foi logo um grande constrangimento; eles tinham alguma noção dos projetos anteriores q p fazer bem exige algum tempo e trabalho ...

P2 - q eles não tiveram. O dia das expressões e outras atividades q não estávamos a contar (não previstas)

PB – foi só perder aulas

P2 – foi um bocado isso, foi mt condicionado por uma série de coisas e um período com quê?

PB - um mês e meio de aulas

P1 – é assim, teoricamente nós pensávamos ...

PB – se não tivesse havido as interrupções se calhar tinha dado mais, mas as interrupções estão p além do nosso controle.

(...)

PB – mas foram feitos

P2 – foram, alguns tiveram mais dificuldade, isso já se estava à espera. Aqui é q eles sentiram ainda mais a dificuldade de texto (interpretação)

P1 – pq era muito simbólico, mais simbólico ...

PB – os textos são mais complexos...

P2 - e aqui é q foi “eu queria fazer assim e isto não representa o q eu quero” (alunos) ainda no outro dia estivemos a comentar: há uma q queria fazer ...

P1 – um adamastor com coração

P2 – e era “e eu não consigo fazer”, mas tu queres fazer um coração. Até eu já estava a questionar. Dp calei-me, a miúda tinha aquela intenção

P1 – mas era uma intenção fundamentada

P2 - sim, sim, mas realmente foi..

P1 – era mais complexo e era mais simbólico ainda, era tudo num domínio mais abstrato em termos gerais, mas tb é verdade q o facto de eles estarem mais alerta para a importância do recriar, demoraram mais tempo a pensar no que iam fazer, ou seja, eu acho q o principal problema aqui foi um problema, mas ao mm tempo manifesta a consciência deles e a vontade de fazer melhor sobretudo nesse domínio, q foi um aspeto q mts não tinham conseguido tão bem anteriormente. Depois da apresentação das caricaturas do auto eles valorizaram mt os trabalhos mais criativos e de alguma maneira, neste trabalho, cada um deles estava a tentar dar um cunho mais pessoal e mais criativo, mais subjetivo ao trabalho. passaram mt tempo a pensar e a encontrar ideias nesse sentido , ou seja, “como é q eu posso fazer não só ajustado mas tb dar-lhe uma dimensão mais simbólica, criativa e pessoal” demoraram mais tempo a preparar pq eles tinham...

P2 – pq eles tinham essa noção.

P1 – os textos são trabalhados na aula, são complexos mas eles tinham alguma ideia, mas “como é q eu vou fazer isto simbolicamente e de modo criativo?” a expectativa deles, a vontade deles era ir um bocadinho mais além

PB – havemos de contabilizar quantas aulas eles tiveram p este e para os outros

P2 – se calhar metade

P1 – houve questões do guião q eles fizeram mais rapidamente pq já estavam mais treinados, isso notou-se.

P2 – agora executar...

P1 - Em termos de aprendizagem houve mais autonomia, sobretudo dos melhores alunos. Há aqueles alunos q demoram sempre...

PB – pronto mas isso já sabemos.

P1 – tb foi uma aprendizagem interessante do ponto de vista processual, mas efetivamente, a definir o q iam fazer demoraram mt tempo.

PB – queriam corresponder...

P1 – mas tb pq não queriam limitar-se a reproduzir o q já estava visto

PB – o óbvio

P1 – exatamente

PB – já queriam atingir um nível superior

P2 – qd começaram a ver q o tempo estava a escassear, o q é q fizeram? Mts acabaram por ir pelo caminho mais fácil . acabei por perceber isso e não valia a pena estar a contrariar.

PB – pq tb já não tinhas tempo

P2 – pois, não se pode estar a contrariar. Pode-se limar uma coisa ou outra como a técnica. E foram a mts aulas de esclarecimento de dúvidas para orientar e acabar trabalhos.

P1 – há aqui outro fator: havia vários a fazer o mm trabalho (texto) e eles tb não queriam fazer o mesmo q o outro

P2 – mm até tecnicamente

P1 – ou seja, queriam distinguir-se. Havia um bocadinho a noção, eles tb sabiam, q não tinha piada nenhuma fazerem todos o mesmo.

P2 – eles tiveram q ser de alguma maneira pressionados por não terem mt tempo p pensar ...

(...)

PB – estavam a dizer em termos do processo

P2 – acabei por lhes dizer faz isso, pq tinha q se fazer

P1 – andavam sempre ali com mts dúvidas

P2 – exatamente

PB – e já não tínhamos tempo

P1 – nós tb sentíamos a pressão do tempo

P2 – neste projeto foi realmente uma pena a falta de tempo

P1 – por ex. não houve tempo para ser apresentado

P2 – q é logo outro contra

PB- mas ainda assim realizou-se

P1 – e acho q foi interessante realizar

P2 – pq é uma visão totalmente nova. Não sei ele sjá tinham feito ilustrações de poemas no 8.º ano curiosamente.

PB- sobre o tema do mar..

P1 – mas por ex. houve alunos trouxeram o q tinha feito no ano anterior e disseram “ó prof mas eu não não tinha percebido”

PB- isso tb é interessante ver

P1 – pq houve um ou outro aluno que o ano passado a propósito do mar ilustraram o “Mar Português”, mas eles já olharam de modo crítico para a ilustração q tinham feito o ano passado. “ o ano passado fiz isto, mas eu não tinha percebido bem o poema” “agora faria assim, agora faço assim”. Quer em termos processuais, quer em termos de resultados finais, apesar de não ter sido aquilo q antecipávamos. Mas nós tb já iniciámos, sabendo q o risco era enorme.

P2 – o risco era grande..

P1 – mas só aquilo que aprendemos no processo, fazermos investigação, pensarmos naquilo que vamos fazer ...

P2 – é interessante, trabalhar lusiadas imagino eu ...

P1 – e permitiu-lhes aquela dimensão intertextual, ex. mostrengo /lusi Adamastor, a diferença de épocas, as recorrências temáticas, há um domínio e aprendizagens q são interessantes. Efetivamente a conclusão e apresentação dos trabalhos ficou condicionada

P2 – pois ficou

P1 – mas reforçou a consciência do sentido estético da língua e de outras manifestações. O facto de ser uma ilustração livre tb os levou a perder mais tempo a pensar

P2 – as vezes o livre tem esse contra. Qd é dirigido eles ..

P1 – o outro era era caricatura

P2 – mal ou bem já sabiam o q fazer e aqui não, podiam escolher mt coisa e qd se pode escolher mt coisa demora-se mais tempo a pensar

P1 – é, e aquela preocupação de ser oriP2inal e criativo, de ir além do texto já foi mais moroso

P2 – esse foi a preocupação principal , pq por ex. um aluno acabou por fazer manga

P1 - Foi pensarem a outro nível, o q é mt bom já...,

PB- mas foi uma pena...

P1 - mas o q vou fazer, quias são as hipóteses q eu tenho e ficarem um bocadinhos indecisos.

PB – e mt condicionados pelo tempo o q aumenta depois a angústia

P2 – a autonomia é complicado pa estes miúdos

PB – e há aqui outra coisa: grande parte destes miúdos teve assento noutras atividades

(...)

P2 – este tipo de projeto não dá p ser feito em menos tempo

(...) outras atividades rep

PB – mas se calhar é uma reflexão q nós havíamos de fazer (...) às vx é preferível fazermos só duas (atv)

P2 – podiam-se ter feito duas, mas a verdade é q é o culminar de um processo...

(...)

P1 – eu acho q foi interessante fazer todas as coisas,

PB- pela diversidade, pelas diferentes tipologias textuais

P1 – havia uma gd preocupação deles na relação do texto com a imagem, apesar do resultado final ter ficado aquém em vários aspetos

P2 –at+e pq era aí q eles falhavam mais

P1 – pq é sp aquele fator de mobilização mas eles, gradualmente, tomando consciência dessa dificuldade, do trabalho q exigia e qt mais vezes pensarem nisso na diversidade de textos e géneros literários e qt mais não seja por isso valeu a pena, apesar de nem todos terem concretizado, até como eles tinham pensado. só o facto de pensarem no q iam fazer já foi bom

PB – pois, só isso já é positivo

P2 – se eles tivessem só preenchido o guião, só o estudo, se calhar tinha chegado. o projeto podia-se ter centrado só nisso, numa intenção (...)

P1 – eles tiveram algumas ideias interessantes e só pensarem nisso e preenchido o guião de trabalho, já foi interessante. uns conseguiram fazer qq coisa p além disso,

outros não, mas só isso já foi interessante, já os obrigou a pensar

P2 – eu até acho q o q interessa é refltirmos sobre o processo de trabalho e a concretização de ideias

PB – alertaste aí p uma situação q não foi se calhar vista e eu podia ter tido um papel: o afcto de saber q este projeto era no 3.º p podíamos ter confrontado e verificado o paa e se os alunos da turma estavam ou não envolvidos

P1 – ó carla, mas este projeto tinha a ver com as nossas aulas ... e qd nós pensámos não sabíamos

PB – pois e o problema foram as atividades q não estavam contempladas, q isso a pessoa não consegue controlar

P2 – agora se me disseses assim “podíamos ter reformulado o projeto”, mas se calhar nem por isso.

P1 – está bem, mas nós tb já pensámos na eventualidade de eles não conseguirem, mas só fazer o projeto já era significativo

PB – p o ano há mais

P2 – mas vais debater-te sp com problemas (...) portanto eu até acho q foi mt bom.

PB- tendo em conta a situação

P1 – mas é assim, foi melhor fazer

P2 – do q não ter feito

P1 – isso p mim foi claro. independentemente de alguns acidentes de percurso e de não terem concluído completamente, de não ter sido apresentado. pq há uma série de coisas de q nos apercebemos enqt eles estão a trabalhar q são importantes, ... e o trabalho foi sp vantajoso

PB – algumas dúvidas q eles levantam dar p ter uma perceção da...

P1 – sim e o pegar noutros textos, de outros géneros de outros autores, completa o trabalho: dá-lhes uma visão diferente dos autores, valorizar e reconhecer autores do pinto de vista da educação literária. independentemente do resultado final do trabalho não ser o ideal, todo o trabalho processual, toda a investigação feita,

PB – foi mt válida

P1 - todo o pensamento fizeram em relação ao pp trabalho, o q pensaram sobre o assunto, obrigou-os a conhecer os textos, a seleccionar a informação, a explicitar, a reconhecer o valor simbólico das palavras, a dimensão simbólica das obras literárias, pq são textos importantes nesse domínio e q é uma dificuldade deles. são dois autores de referência da educação literária e q permitem tb verificar esta diferença da criação e recriação do primeiro ao último trabalho

P2 – se não isto não havia possibilidade de ver...

P1 – exatamente, pq o primeiro foi mais na base da reprodução (

P2 – básico..

P1 – no segundo já houve um grupo de alunos q deu uma dimensão mais pessoal, subjetiva, criativa e neste último a gd preocupaçãp deles tb era essa o q é bom, ou seja, só eles terem essa preocupação e verificarmos isso no proceso de trabalho já é mt interessante...

PB- já é ótimo...

P1- é uma evolução... o que eu senti também foi que gradualmente, fomos trocando mais impressões umas com as outra sobre o trabalho com os miúdos...

P2 – o q é importante...

P1 – pq eram textos conhecidos por todos. faz-me lembrar a comunidade aprendente, ou seja, estamos aqui p fazer isto, a preocupação e curiosidade de saber o q iam fazer, (como missão)

P2 – eles conheciam os projetos uns dos outros e também aprendiam uns c os outros... dei-me conta disso nas aulas

PB – q eles não estão mt habituados

P1 – nem a perceber q tb aprendem c os colegas

PB – eu vi isso ... são mts trabalhos, às vezes nem as grelhas de observação. “ eu estou a fazer isto mas o nem si quantos está” – eles referiam outros colegas.

PB – é interessante

P2 – eu não quero fazer isto pq o não sei quantos está a fazer . como é q eu faço as ondas?

PB – já ultrapassaram a cópia e a reprodução

P1 – é, havia essa preocupação

PB – é giro ter-se visto isso em pouco tempo

P1 – e dp há sempre aqueles alunos q têm ideias geniais mas não têm jeitinho nenhum p o desenho

P2 – não conseguem concretizar

P1 – mas ter a ideia já implica q a leitura q fez evoluiu ... e mm sem ser deles, eles ficavam contentes pelos trabalhos uns dos outros às vx chegavam à aula e diziam “ ó prof já viu o trabalho de (fulano) está brutal”.

PB– ah, isso eles faziam e vinham aqui ... e uma das coisas q eu notei nas recomendações q fazias p apresentação de livros no âmbito da educação literária (...).eles perguntam sempre (à PB), o que é que acha deste livro para mim? Fazem isto porque também reconhecem algum valor à professora bibliotecária e mts deles logo a seguir diziam a prof edite disse pa lhe perguntarmos mas ela tb disse isso, isto é batia a bota com a perdigota. é importante ver que os miúdos reconhecem competência nuns (professores) para determinadas áreas e noutros (professores) competências para outras e é importante eu sentir, enquanto professora bibliotecária, que eles reconhecem isso

(...)

P1 – o gosto pela leitura tb tem q ser canalizado um bocadinho p o nível de leitura deles

PB – sabes q eles requisitaram mt o livro de vasco graça moura “ os lusíadas p gente nova” . eu recomendei a um deles e dp eles passaram... (aos outros)

lusíadas – gostos / abordagens

PB- achei graça q houve um q escolheu o “auto da índia” p ler

P1 – sim, pq eles gostaram de gv e do auto e eu falei-lhes nisso tb, do auto da índia, q tb era interessante, q era uma outra hipótese do programa

PB – e vinha na apresentação dos recursos

(...)

P2 – e pontos contra? não há pontos contra

P1 – houve alguns constrangimentos e aspetos menos conseguidos

PB –a as dificuldades, já verificámos

P2 – há o concluir de um processo

PB – se calhar agora falávamos um bocadinho disso

P1 – em termos gerais, eu acho q os objetivos fundamentais foram conseguidos. estou a falar do projeto em geral.

começando do mais fácil p o mais complicado, centrou-se sempre naquilo q eram as grandes dificuldades deles, mas q são pontos fundamentais p a leitura e p dar a dimensão estética da língua q era aqui um ponto fundamental q é eles tomarem consciência do valor das palavras, da denotação, da conotação, da simbologia, do ler

nas entrelinhas, no inferir, no ir mais além, na capacidade de sintetizar, de ser darem conta da literatura como manifestação artística, como uma arte q, à semelhança da pintura, q tem uma técnica, aqui tem a ver com o uso das palavras. pelo menos os alunos desenvolveram isso, tomaram consciência disso, passaram a valorizar a literatura de maneira diferente, a distinguir diferentes tipos de escrita, e não literatura é o q se escreve, se bem q literatura pode entrar aí noutros fatores, mas a intenção era essa. eu acho q os trabalhos q eles fizeram de ilustração permitiram-lhes valorizar não só a literatura como as manifestações artísticas de ilustração.

PB – foi fundamental

P1 – não sei o q é q a graça pensa

P2 – eu penso exatamente isso... mas há coisas aqui q não são fáceis de avaliar ... mas o processo de trabalho, ter conseguido desenvolver trabalhos com um grau de complexidade cada vez maior, pegar em aprendizagens já feitas e torná-las a rever,

P1 – mobilizar conhecimentos e eles próprios questionarem e refletirem sobre o trabalho deles... o trabalho sai mais rico e conseqüentemente para os miúdos e esse deve ser o nosso principal objetivo

P2 – foram só vantagens no sucesso deles (alunos)...

PB – o contributo de ev foi fundamental

P2 – é mais um contributo, como podia ter sido de outra área qq

P1 – eu acho q a articulação foi muito importante para uma visão mais integrada e integradora dos conhecimentos..., p relacionar e portanto aproveitar conhecimentos de áreas diferentes na sua formação, até de desenvolvimento pessoal e ética interpessoal e interação, deles e nossa ... eles davam dicas uns aos outros, eles perguntavam uns aos outros.

P2 – qual foi a frase q puseste neste guião, vamos lá a saber...

(...)

P1 - está lá escrito. tb já era uma maneira de os levar um bocadinho mais além

PB- eu gostava de saber tb até q ponto as atividades promovidas pela BE tiveram impacto nos alunos... a atividade do rap

(confusão)

P1 – à semelhança do teatro, de gv, eles foram ver um espetáculo “camões, poeta rap”,

PB – é teatral e musical...

(...)

P1 - permite associar à música outra dimensão artística e p além deste projeto, a realização de outras atividades, designadamente o teatro e a música, neste domínio da arte e da dimensão estética, tb foi interessante, pq eles perceberam “td bem, nós tb podíamos fazer isto com música2.

P2 – e podiam.

P1 – e aliás, o Mourato tb foi um bocadinho nessa onda. e o q acontece por ex qd eles recriam uma estrofe e se deparam com a dificuldade de fazer uma, ficam com uma admiração enorme por quem fez tanto.

PB- pois

P1 – é sempre diferente qd nós apreciamos o q alguém fez, mas como está feito nós não temos a real noção do valor q tem, e do conhecimento, domínio e capacidade q é preciso p fazer. qd tenta imitar e não consegue, dá não sei qts voltas p ficar uma imitação barata, é às vezes um exercício relativamente simples de os levar a ter uma admiração maior pelo autor e pela obra.

PB- o q tb é importante no reconhecimento da importância da leitura e de trabalhar p isso

P1 - no fim, qd perguntei, então digam-me lá alguns autores de referência da literatura port, o q eles dizem logo são os q trabalharam e dizem “destes aqui a gente nunca mais se esquece

PB- pois lá está, por isso é q é mt importante qd se promove um trabalho, designadamente em termos de biblioteca escolar, só pode funcionar com um apoio. se não houver esse complemento de sala de aula, o serviço de suporte e de apoio ao desenvolvimento dos currículos assenta nisto.

(...)

fundamentalmente e primeiramente uma biblioteca serve para formar leitores, mas à parte disso há toda uma nova dimensão q é de apoio aos currículos, promoção da educação literária, etc, mas isto só pode ser feito com apoio em sala de aula e se não houver este reconhecimento pelos miúdos, mts vex é proporcionado por divulgações q a biblioteca faz, mas tem obrigatoriamente q ser em contexto de sala de aula pelo prof de port de ser instigada, pelo pro de hist... em termos de aumento de requisições e aumento da frequência e utilização do espaço e dos recursos p trabalho é visível por tudo. e acho q tb ... por evidencias de registo q tenho e conversas entre nós. nota-se claramente uma diferença abismal, por ex. as obras q a edite trabalhou c os miúdos, q são as mesmas q as outras colegas trabalharam e em termos de participação, de requisição, de utilização de recursos, uma coisa não tem nada a ver c a outra. pq os recursos estão disponíveis p todos e esta articulação, este trabalho todo, é claramente uma mais-vlái e extremamente necessário, e sem ele não se chega lá, pelo menos nos objetivos de biblioteca

P1 – também foi importante dares (referindo-se à PB) uma visibilidade e uma visão diferente à biblioteca

PB- q é isso q eles tem considerado ?

P1- ou seja, não só no âmbito mais recreativo, q tb é importante, ... e o projeto tb tinha claramente essa intenção de os direcionar para uma leitura recreativa, mas literária tb. evitar a tendência que eles têm de ler sempre o mesmo tipo de livros , de lerem poucos autores de referência no âmbito da cultura literária portuguesa, que tu (referindo-se à PB), enquanto professora especializada na área, podes dar...

PB- claro q sim ... tem q ser assim, em parceria, em colaboração

pq às vex é “ai tens lá não sei quê? dep dás-me q eu dou aos miúdos” isso não é nada, isso não chega

P2 – tu não queres q eles vão requisitar um livro, tu queres q eles sejam educados para requisitar livros

PB - e q conheçam

P1 - e motivados a fazer outro tipo de leituras

P2 – a facilitar-lhes recursos indicados... olha e tb a escolher um livro e dizer “olha realmente este livro não é bom outro era mt melhor2

PB – uma das mais-valias tb é essa

P1 – eles habituem-se ... por ex, no âmbito da leitura recreativa q eles tinham q fazer, habitualmente já perguntavam “prof, este livro aqui, o q é q lhe parece? e dp na apresentação (aos colegas) é um conhecimento mais passivo, mas é o conhecimento de outros autores, de outras obras de referência, q influenciam p ler

PB – olha , sabes outra coisa, q vou acrescentar a isso: a atividade do autor do mês foi mt positivo ... e dp é isto q a edite estava a dizer: o prof diz-lhes em sala de aula – vocês têm as obras recomendadas, a lista é esta, vão lá ver o q há na biblioteca. outra coisa completamente diferente é esta.

P1 – mas eu vejo isso com eles nas aulas: as hipóteses de livros. e tb disse a alguns

“isso ainda não, é melhor ler outro”.

PB – mas dp bate certo c o q eu digo, é isso q eu quero dizer

P1 – pq há mts níveis diferentes. por ex livro aparentemente simples como o principezinho, q eles leem mt e dp não percebem nada.

PB – mas é o bater certo e virem perguntar a mim o q perguntam a ti

(...)

é completamente diferente ir à prateleira e “tiro este, q é o q vejo q mts fazem, são obrigados a fazer.

P2 – tem q haver uma sensibilização

PB –tem q haver uma diferença entre o ser obrigado e o ter vontade . promover a educação literária passa por promover o gosto por ler e promover o gosto por ler não é proporcionar livros

P2 – sobretudo neste níveis de escolaridade, formar é agora

PB- manter...formar leitores pequeninos, eles adoram, pq s+o as ilustrações q tens hoje em dia, as historias , a diversidade é imensa. o problema ...

P2- é manter, não é? e alargar

PB – e tem a ver com a compreensão leitora, etc

P1 – eles sabiam q uma das coisas q tinham q fazer na apresentação livro era uma passagem de q tenham gostado particularmente ou tenham aprendido algumas palavras, ou uma associação de palavras q lhes parecesse original, q já os obriga a ler a valorizar mais as palavras. pq eles leem normalmente na persptiva da historia, não é por acaso q não gostam de descrição

PB – ah, pois

P1 – tem a ver c a estética da língua

P2 – vocês são ambas boas leitoras, o q é q vos levou a serem boas leitoras? o q é q vos motivou?

PB- eu tive dosi gds fatores: um foi a professora – ele fazia leituras todos os dias, no final do dia, nunca mais me vou esquecer, ela tinha mts livros

P2 –e estás a falar em q nível de escolaridade?

PB – 1.º ciclo. e dp qd cheguei ao secundário, e honra lhe seja feita, a professora q tive de literatura, q fazia relações entre as obras, assim à laia do q a edite faz, q me levaram a começar a requisitar livros, q eu tive um período em q lia o q tinha em casa e salto p a verdadeira leitura foi ai. tenho a plena consciência q se não fosse vis professora eu não tinha lá chegado. o trabalho individual da biblioteca não chega. eu ia nos verões â biblioteca pa ver aquelas coleções q havia ... e devorava aquilo td, mas pq eu descobri aquilo, ninguém me... nem havia mts colegas a ir lá

P2 - e nós, ó professora?

P1 - eu tive 3 gds influências: o meu pai, o meu irmão e um professor de port. o meu pai era viciado em leitura, nem q fosse jornais, assinava td qt era jornal. e, apesar de ser mt humilde, tinha sp dinheiro p livros, sp considerou os livros , a leitura uma coisa importantíssima. todos os dias lia qq coisa e lia bem

P2 – lia bem, quer dizer q, p além do ambiente cultural, de facto aprendeu a ler naturalmente, aprendeu antes da escolaridade

P1 – mas eu aprendi pq o meu pai fazia mt isso, eo o meo irmão q é seis naos mais velho do q eu, mt tb, mt e eu tinha curiosidade, mt curiosidade ... e o meu irmão era bom leitor, ainda hoje e sp me incentivava, sp. dp yive em particular um professor, não foram todos, foi um, 7.º e 8.º ano, que quer em termos de escrita quer em termos de leitura me envergonhava consecutivamente. lembro-me perfeitamente disso. envergonhava-me no sentido que fazia mt isto: le o q escreveste, e este livro pq leste e

deixaste de ler .. o pá não sei. eu lembro-me de miúda já ter uma curiosidade enorme em ler, até os catálogos. pq o meu pai fazia questão de ler em voz alta e contar. contava mts e mts histórias todos os dias à noite. eu tenho mais de casa do q até de professores. e o meu avô manel, q tb nos contava mts histórias. eu avho q vem sobretudo daí. e dp em termos escolares foi ali o meu 7.º e 8.º ano

PB- eu foi mais tarde... foi o meu 1.º ciclo e dp foi o secundário

P1 – eu cheguei à minha primeira classe foi uma seca pq eu em casa queria fazer e então ensinavam-me

P2 – eu tive o q estão a dizer e um pai q era prof de português e obrigava os filhos a ler as obras dos autores clássicos .olha calhou c uma filha q não queria nd ler aquilo, mas não gostava de ler. aqui é o contrário, eu tinha td o ambiente familiar, uma casa cheia de livros, irmãos excelentes leitores...

PB – se calhar isso até te levou a criar alguma aversão

P2 – claro, ... foi preciso chegar à escola e eu só me lembro disto e é aqui q eu acho q vocês fazem um trabalho

PB – nós fazemos..

P2- não vocês no sentido q se não for feito, não há biblioteca nem há nada q valha ... pq é assim, o aspeto social e cultural é mt importante mas tem q haver um reforço, uma continuidade, e tem q haver um incentivo q a escola está feita p dar. nós liamos na aula excertos das obras, aquilo era uma seca, mas o q é certo é q qd íamos a meio já toda a gente tinha lido. levantada a curiosidade, toda a gente lia. foi assim q li os maias nates do tempo, já no secundário, as minas de salomão, versão eça de queirós no 7.º ano de escol. e mts outras coisas. isto só para explicar q vocês são boas leitoras, prof da língua, gostam naturalmente

PB- mas isso tb se transmite naturalmente qd a pessoa tem gosto, agora sozinha não fazia...

P1- e o meu pai fazia outra coisa... a propósito de ilustração, qd eu era mais pequenina, o meu api fazia desenhos e lembro-me de um q guardei durante mt tempo q acahei o máximo. era pequenina e dos primeiros q o meu fez foi um passarinho q achei lindo. mas era td improvisado, em papeis, jornais...

P2 – os miúdos hoje tem tudo , têm acesso ao triplo das coisas q nós tínhamos

PB- mas têm mts distrações...

P1 – tb se dispersam mt

P2 – mas têm q continuar a ter um incentivo

PB- e tem q ser cada vez mais, na minha perspetiva, pela minha experiencia de trabalho, q é inferior à vossa, mas aquilo q eu constato na área a q estou dedicada agora da biblioteca, é que não se conseguem resultados se não houver planificação, articulação de conteúdos, verdadeiras parcerias de trabalho

P1 – não conseguimos os mesmos resultados...

PB – sem este tipo de trabalho, sem esta prática formativa, não conseguimos resultados satisfatórios. conseguimos em termos de uma aprendizagem mt menos abrangente. menos integrada, integradora

P2 – consegues resultados p os que estão naturalmente predispostos, são os q vão à biblioteca municipal tb

Mas concordo contigo, sem colaboração não é possível... sem colaborar e partilhar, sem construir em conjunto, para nos beneficiarmos a nós e aos alunos, não é possível... é nessa construção... é refletirmos, (as reflexões que fazíamos nas sessões ... ajudam-nos a perceber se estamos a colaborar, a construir...)"

PB- pronto ... e a biblioteca municipal recorre às bibliotecas escolares para ter leitores

P1 – este tipo de trabalho (colaborativo) também ajuda a criar nos alunos a visão prática de que cada um é um leitor diferente do outro e que cada um faz a sua leitura, qd eles veem que diferentes companhias de teatro fazem realizações diferentes da mm peça, q o mm livro proporciona leituras diferentes, qd ficamos defraudados qd o filme não é o nosso, qd eles fazem diferentes caricaturas ou outras ilustrações do mm livro, da mesma passagem, significa tem q criar e ler... não á o outro q faz por mim. aquilo q leio, a maneira como leio e o tiro dali não tem q ser a mm coisa q o outro tira e q, portanto, os livros são insubstituíveis, coisa q eu tb tento transmitir-lhes, ou seja, a leitura e a experiência de leitura não é substituível por td o resto. td o resto pode ser complementar, é interessante, é uma outra linguagem, mas qir ver o filme não é o mm q ler o livro, ir ao teatro não é o mm q ler o livro, ver só a ilustração não é o mm q ler, portanto a leitura tem sp um papel fundamental e q é importante na sua formação.

P2- e este projeto mostrou isso, curiosamente

P1 – sim, tb dá pa perceber isso, pq eles fazendo coisas diferentes, com justificações e argumentos diferentes, já justifica q cada um fez a sus interpretação

PB- eu acho ... uma coisa é aquilo q nós esperamos

P2 – as nossas expetativas

P2 – e q antecipadamente ... como já tens essa experiência até pensamos q vai dar isto, outra coisa é verificar que podes não ter chegado a todos, mas q atingiste mais ...

P1- nunca chegamos a todos da mesma maneira, mas isso é assim com tudo

PB – claro, não temos essa pretensão (de chegar a todos os alunos da mesma maneira), mas há aqui claramente mudanças e aspetos que foram conseguidos (com os alunos) que não seriam de outra forma... foi uma das grandes mais-valias desta formação e do Projet'Arte...

P1 – o q está p dar ainda é pior. esta é a parte boa.

PB- agora desta atividade e já falámos um bocadinho tb do projeto, penso q em termos de avaliação global foi conseguido

P1 – foi tb mt positivo o facto de terem trabalhado em projeto

P2- então não foi...

PB- então agora vamos para o lado da formação p fazer um pequeno balanço. a pp metodologia, aproveitado a deixa da met do trabalho de projeto, vou transportar isso p a formação e gostava de perceber em duas ou 3 linhas um pouco até q ponto vocês consideram... de toda a organização das sessões q tivemos, as leituras q foram feitas, alguns conceitos, a parte da teoria q foi ou não mais explicita, mais aprofundada, td isso até q ponto contribuiu e em q medida é q contribuiu, concretizando c um ou dois exemplos. em termos de prática mais...

P2- como disse, sem esta sustentação tão formal da formação... foi fundamental para dar consistência e sustentação teórica ao projeto... Para mim a formação é isto é para dar frutos supostamente, e não “despejar” horas que não dão hipótese de haver retorno...

a nossa autoformação é já uma vantagem. eu já trabalhei com alguma sustentação teórica tb, só q aqui ela foi mais visível. e como foi mais visível e mais cuidada, tb foi mais fácil passar p a parte do projeto e fazer a sequencia do trabalho todo. isto mobiliza imensas coisas.

P2 – a própria organização de todo o nosso processo traduz a formação..., pq é assim, mts coisas são do dado comum, da nossa prática, mas efetivamente, tb nos garante (e isso foi aquilo q eu tirei mais) uma organização ou preocupação dessa organização

P1 – teoricamente a nossa prática faz sentido, está fundamentada. o conhecimento da teoria alerta-nos para algumas questões da prática e a prática confirma ou pode por

em causa determinada teoria.

P2 – e trabalhar em grupo tem essa responsabilidade de tu contares c os outros

PB – e só poderes desenvolver pq estás dependente, q pode ser...

P2 – pode ser ótimo ou não

P1 – no caso correu lindamente e não se esperava outra coisa, como pode ser um gd fiasco qd as pessoas não se comprometem. qd a pessoa se envolve e se compromete e se implica tem todas as vantagens...

P2 – só teve vantagens (referindo-se ao trabalho colaborativo)

P1 - mas é preciso q a pessoa se implique, de facto

P2 – se disser assim “tenho pena de não discutir mais arte e literatura “

P1 – era bom

P2- mas não pudemos

PB- a questão do trabalho colaborativo (...) o conceito que nós tínhamos é o mm temos agora? houve alguma mudança, não houve? atribuímos-lhe mais valor, não atribuímos? é importante perceber até q ponto... eu pessoalmente verifico, já disse isso há pouco, há uma implicação muito direta nos resultados q eu pretendo atingir em termos de biblioteca escolar e também como professora bibliotecária quase imprescindível, q não conseguiria de outra forma. sem ser em cooperação. aliás, grande parte do trabalho enquanto professora bibliotecária e à frente de uma estrutura, depende grandemente disto, do trabalho cooperativo/ colaborativo com outros docentes e departamentos. e com este trabalho há duas ou três questões que ficaram muito claras: eu não consigo determinados resultados, se não puder partilhar e colaborar com colegas

P2 – isso p mim, p veres q realmente foi importante, eu deixei de trabalhar um bocado assim, mas a edite sabe. fazíamos projetos pontuais mas nunca com este rigor, planificados e avaliados, este rigor de pensar e refletir e ter que trabalhar em equipa dentro de um projeto.....

PB – formalizar e ajustar, mudar qd se vê q não resulta ... acabamos por sucumbir à falta de tempo e aqui não foi bem isto, fomos...

P2 – mas isto foi importante. viste a isabel lima q gostaria de participar

PB – fazemos p o ano

P2 –ela participou um bocadinho comigo no 7.º ano...

P2 – a isabel acabou por mostrar interesse e foi de tal ordem q as nossas propostas de formação de grupo no final do ano chegou-se à conclusão q realmente temos q trabalhar em conjunto

PB – pois, isso tb já é um objetivo

PB – este tipo de formação, o q é q vocês acham?

P2 – não temos outra alternativa

PB- esta modalidade de (auto)formação, de formação interpares, neste cenário ecológico, é uma boa aposta, até em termos de inclusão no plano de formação

P2 – eu acho q á a única aposta se complementarmos até c outras intervenções de pessoas externas ...

PB – ou até c a colaboração de várias disciplinas

P2 – sim, isso é notório, as pessoas podem-se interessar se mais gente participar e é benéfico p todos

P1 – e valorizar a articulação dos planos curriculares, é fundamental para o nosso desenvolvimento e para ter de facto impacto nos alunos

(...)

P1 – eu acho q o plano de formação das escolas deve passar por aqui

P2 – tem q passar por aqui

P1 – primeiro pelas vantagens q já falamos do trabalho colaborativo e da aprendizagem partilhada ... e auto e heterosupervisão e tudo, e depois pq isto permite em contextos específicos, na resolução de problemas concretos q é aquilo q nos interessa resolver

PB- Claro. Eu acho que é muito útil assim, porque tenho feito outras ações de formação e não são tão produtivas quanto esta foi... nem tão eficaz ao nível da mudança de práticas...

P1 – e portanto dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e é consequente na nossa prática. porque aquelas questões teóricas mt lindinhas, aquela formação que não é consequentes não tem interesse nenhum, ou seja, se não são viáveis para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e tentar resolver os problemas e dificuldades dos alunos, não serve para nada O principal deste projeto (de formação) foi nós sermos capazes de pensar e refletir em conjunto...

PB – ... achas q ao longo do trabalho de projeto, dos diferentes projetos, houve alturas em q se conseguiu verificar alguns dos conceitos ou a sua evolução ...

P2 – só o facto de pensar e refletir para fazer a seguir. se calhar. se fosse eu, fazia o projeto todo p o ano inteiro, era assim, era assim... se corresse mal, lamentamos...

P1 – é o questionar a prática...

PB- o pôr em dúvida, em causa

P2 – não, e verificarf até q ponto os alunos chegaram lá ...

P1 – p poderes a seguir fazer outra coisa...

P2 - para avançar. só consigo avançar percebendo se o que está para trás correu bem ou mal, ou tenho que fazer melhor

P1 – temos q ir reajustando conforme

PB – e estes momentos (formativos) são muito importantes, o poder discutir com outras pessoas, sem pôr em causa o conhecimento do outro, o ter à-vontade para poder por em causa o meu trabalho e o trabalho com os outros também, ... nem sempre há esta abertura e acho q grande parte do espirito do magnífico trabalho que desenvolvemos passa muito por aqui.

e- mas tb convém dizer q aquilo q nós fizemos, conseguimos-lo pq à partida temos uma empatia mt gd

(...)

P2 - a verdade é q fazemos projetos todos os anos c a biblioteca e com o português, c a edite trabalhamos sempre, independentemente da formação,

(...)

PB- à laia de comparação c os anos anteriores, e vocês desenvolvleram mts antes de eu existir no mapa, dp desenvolvemos outros,

P2 - e os q os outros acham dos trabalhos, por ex, a minha irmã diz “vocês lá na vossa escola fazem sp umas coisas

“é pa q saibas “ e ela acha piada. é engraçado saber o q os outros veem 2vocês fazem sp uns projetos difíceis

PB- mas isto não é mt fácil

P1 – difíceis mas interessantes

P2 – eu troco mts ideias c ela (irmã) ela é uma pessoa q gosta de trabalhar assim e teve o azar de estar num sitio onde isso não é viável

P1 – não é fácil implementar na escola, em termos gerais. nós temos experiências com professores, por ex c a graça funciona sp mt bem, por isso nunca pus em causa o facto de esta vez não correr ou de não ser viável, ou chegar ao meio e não fazer, q é um risco

q se corre a maior parte das vx . mas não é muito fácil de estabelecer (envolvimento, colaboração) com todas as pessoas... nem todos têm abertura para questionar e e aceitar ...

P2 – e (os professores) têm aquela noção que é trocar materiais e isto não é nada trocar materiais, vai muito para lá disso. Colaboração é partilha, a essência desta história (da I-A) é nós conseguirmos partilhar sem inibições aquilo em que acreditamos que é o melhor caminho e conseguir perceber e fazer reformulações no nosso caminho... levamos três ou quatro ideias e a capacidade de ceder, e aprendemos uns com os outros, mudamos, ajustamos... como consequência direta de partilhar e refletir sobre essa partilha. Um segundo aspeto é a reflexão. Eu reflito agora muito mais... partilhar e refletir são as principais vantagens, consequências... . passando esta fase (do projeto de formação) a partilha passa a ser mais espontânea, acho que funcionou muito bem,

P1 – isto é conjugar esforços no sentido ...

P2 - Tinha que haver discussão, espaço para reflexão sobre o que se aplicou, acho que o caminho é este, não entendo que seja possível fazer doutra maneira...

PB – mt mais do q isso... pode sp ser melhor, haja tempo, pq disponibilidade já existe, mas há aqui 2 ou 3 questões, vou ser um bocadinho mais direta pq me parece mais fácil pq a reunião já vai longa e já estamos um bocadinho cansadas, em termos de avaliação da pp formação e agora mais em termos das sessões, eu gostava de saber a vossa opinião sobre objetivos, estratégias, ... ?

P2- p a edite não é novidade nenhuma, p mim é q é mais novidade...

P1 – sim, mas tu tens experiência como formadora e supervisora q tb é uma mais-valia aqui

PB – claro, é reconhecido

P2 – tenho essa experiência (como formadora), mas tinha falta de algum suporte teórico que a Carla deu e de reflexão sobre o processo

P1 – mas (a I-A-F) também confirmou a tua experiência como formadora e supervisora

PB- plasma-se aqui nas sessões

P1 – às vezes é uma ou outra experiência q vai de encontro à teoria e é fundamental

P2 – fico sp c pena de não ter tempo p ler mais

PB – e nós tb

P2 – a experiência vai-nos dando sp uma noção, mas como profs estamos sp a aprender outras coisas e a formação é essencial p isso. por ex, faço trabalho de projeto mas era capaz de fazer mais direcionado, se calhar este é mt mais interessante

PB – acho importante tb perceber até q ponto o q foi escolhido em termos de abordagem, de autores, se de facto foi relevante em termos de estratégias mas tb p vos levar ??

P2 – o facto de vocês frisarem mt esta parte de investigação –ação, pensarmos antes de agirmos foi fundamental

PB – e os conteúdos foram importantes p refletirmos

P1 – sim, pq a teoria dá sp um suporte e uma segurança e alerta; tu sabes pq é q estás a fazer, há indicações e há estudos teóricos q fundamentam a tua ação e portanto não estás a agir assim tão às escuras.

PB - não estas a dizer as coisas só por dizer

P1- há aqui uma ligação teoria e prática. não são todas as teorias, nem a nossa prática e.é,... tb não é esse o objetivo, mas dá-te uma ...

PB- o q acharam das leituras e daquela atividade mt engraçada que fizemos na

formação do Canha e da Alarcão. não sei em termos de desenvolvimento das sessões, antes de chegar ao papel da formadora q foi absolutamente extraordinário

(...)

P2 – é assim, este tipo de formação, até devíamos fazer mais,...

P1 – era interessante em termos de escola pa a sensibilização do trabalho de grupo, sobretudo p as pessoas ficarem conscientes de q a nossa formação depende mt da nossa autoimplicação e das saídas q nós temos, das possibilidades q nós temos p nos desenvolvermos profissionalmente, p melhorar o processo de ensino aprendizagem, p melhorar o pp ambiente de escola, organização, td essa dinâmica de escola, pq a maior parte das pessoas, talvez como eu antes, não tem essa ideia. a supervisão está ligada à formação inicial e ponto.

P2 – assistir às aulas e ponto final. o trabalho colaborativo – troca materiais

P1 – seria completamente diferente se o trabalho não fosse desenvolvido em colaboração uns c os outros, em discussão e reflexão sobre estas coisas todas

PB - na pp elaboração de materiais, por ex dos guiões, ?? vocês já trabalharam mts vx em trabalho de projeto, já sentiram mudanças na pp construção do guião, o ajuste de determinadas situações,

P1 – os guiões têm a mm base ... mas o objetivo dos trabalhos não era o mesmo

PB- isso é óbvio, eu estou a dizer em termos

P1 –e tb não sai assim à primeira, tem q ser pensado

PB – mas houve influência da formação ou não houve?

P1 – de quê?

PB - na construção desses materiais

P2 – Então não houve? (respondendo acerca do impacto da formação) Até nas próprias planificações e nas grelhas de avaliação/ reflexão ...

P1 –a partir dp momento q tu planificas em articulação, isso condiciona o guião q vais fazer

??? (...) tu quando estás a construir estas a refletir e a ponderar, a questionar... a planificação e articulação obriga a isso (a refletir)...

PB- estivemos mais atentas a determinadas questões... por exemplo...

P2 – eu tenho grelhas de observação, claro q qd delineeie p esta turma, fiz já c outra intenção e procurei já descritores q fossem ao encontro de

P1 – os descritores fundamentais aqui p análise não são os únicos q fazem parte do projeto, mas eles não fazem sentido a seco, eles têm q estar contextualizados, portanto há aqui descritores que à partida não têm a ver com a dimensão estética da língua diretamente, mas um aluno não consegue explicar um recurso expressivo se antes não selecionou bem a informação

PB- bom, então foram pertinentes e significativos p a pp reflexão: os conteúdos abordados, os textos selecionados, os materiais recolhidos na formação

P1 – a formação dá p mts tipos de trabalho, o trabalho é q vai de encontro...

nós já sabíamos que ia ser um trabalho de investigação-ação, que tem uma sustentação teórica que referiste na formação (...) portanto automaticamente essas questões (referindo-se à reflexão, planificação, articulação...) estavam implícitas...

PB- pois, mas o estar implícito não quer dizer...

P1 – mas, fazemo-lo em consciência, temos mts guiões de trabalho de anos anteriores em q isso tb lá está

PB- então não mudou

P1 – não é isso, mas não fazemos desta maneira tão consciente, de maneira tão teoricamente sustentada

P2 – foi aquilo q eu te disse, eu podia ter organizado o projeto p os três períodos e usar guiões na mm q usei

P1 – usámos sempre a planificação... tinha as fases todas, não era trabalhar no ar

P2 - aqui tem uma sustentação diferente

P1 – Acho que nós aprendemos quando temos de refletir...e acho que a formação deve ser isso, muito mais que assistirmos a horas (de formação) e depois aquilo ficar por ali... agora a formação foi importante p fundamentar e encaminharmos numa determinada direção, conscientes daquilo q estávamos a fazer, das implicações q isso tinha, das questões q tínhamos q levantar, das reflexões q tínhamos q fazer, dos ajustes, portanto valorizou o questionamento, a reflexão, o trabalho articulado, partilhado,

basta ver o n.º de horas q passámos aqui, q não passávamos noutra tipo de trabalho de projeto

PB- tinha aqui mais duas ou três questões, mas eu já não me lembro, acho q no global...

P1 – isto (a investigação-ação-formação) permitiu discutir estratégias, reformular estratégias, analisar processos, com efeitos na aprendizagem dos alunos ...

PB- se conseguimos, com a formação, dar um pequeno contributo, por mais ínfimo que fosse, para a reflexão, para a construção e reconstrução, para a mudança, para as tais transições ecológicas... se serviu para isso, já é por si só conseguido.

P2-mas p mim sim, foi muito produtivo. O contacto com alguns conceitos e referências que eu não tinha, e ia fazer igual ao que estava a fazer. Refletir sobre o que estava a fazer... enfim... investigar o meu trabalho para conhecer melhor e poder melhorar...

PB- e gostaste do q leste, serviu ...?

P2 – gostei, algumas teorias vão de encontro aquilo q nós tb já fazíamos, mas de alguma maneira é o q diz a edite, olha eu faço assim, mas isto tem uma sustentação teórica

P1- ou até fazer uma descoberta: olha se for por aqui, se calhar, tenho outras possibilidades.

PB – ótimo, então e o papel da formadora?

P2 – excelente

PB – (...) num autoquestionamento, não é mt fácil estar no papel de formadora e ...

P1- eu acho q isso é difícil

P2 – é difícil

PB - primeiro é difícil pq eu sou mais nova q vocês,

P2 - não tem nada a ver com isso

PB – tem, segundo ...

P1 – segundo tens um pé inchado

PB – independentemente da relação de amizade, é um constrangimento. eu noto isso, não me sinto de maneira nenhuma ameaçada, não é disso q se trata, mas é sp difícil estar numa posição de parceira cooperante no trabalho e ao mm tempo na formação.

P2 – o objetivo deste trabalho é ensinarmos coisas uns aos outros

PB- mas era aí q eu ia chegar eu não me senti, apesar de ser difícil p mim. a primeira sessão foi mais difícil até, a pessoa está assim um bocadinho mais... né? será q escolhi bem os textos? pq há esta preocupação, até pq está a edite q fez comigo isto e portanto...

P2 – mas eu dei-me logo conta da quantidade de coisas q nunca li e devia ler

PB- pronto, ... de forma nenhuma se poderia levar a cabo esta reflexão se nã tivesse

sido, como eu na minha opinião correu mt bem, modéstia à parte, acho q os textos suficientes e interessantes, embora a informação pudesse ter sido mais reduzida, mas é difícil p mim selecionar e as vx quero pôr mt coisa pq acho sp tudo mt importante, mas sei reconhecer isso sem qq problema. independentemente disso acho que conseguimos entre todas, cada uma foi dando o seu contributo, isto acabou por ser visivelmente e para mim, auto e heteroformação, isto não foi p mim uma formação em que eu sou formadora e vocês as formandas

P1 – eu tb tenho essa sensação

PB- pq, há aqui mt enriquecimento, graça, da tua parte, pa esta formação e este projeto, de experiência, de vivência, de tipo de trabalho desenvolvido, pq não é qq pessoa q tem não só esta abertura..

P1 –nem disponibilidade

PB- pois, a partilha, o trabalho colaborativo, a cooperação requer riqueza e p se ter riqueza tem q se ter feito, pq só blá blá e wiskas saquetas td a gente faz, agora qd já se fez ... esta formação atingiu os propósitos (...) procurei ao máximo ir compondo e ir ouvindo e acho que isso é que foi importante, proporcionar a interação mas ao mesmo tempo deixar que vocês participem mais na formação, às vezes até mais do que eu e acho que é esse o papel... pelo menos para mim, senti-me recompensada (pela formação) a esse nível, na minha atuação... pois isso cada um pode escrever um bilhete e pôr...

P1 – Acho que nós aprendemos quando temos de refletir...e acho que a formação deve ser isso, muito mais que assistirmos a horas (de formação) e depois aquilo ficar por ali..... nós descobrimos potencialidades do trabalho com a biblioteca, do trabalho em conjunto que provavelmente não conhecíamos antes, e tu as potencialidades de trabalho connosco ou com outra disciplina qualquer, de uma área qualquer... é nesta discussão e nesta partilha e definição de estratégias conjuntas... Porque uma coisa é eu pensar numa atividade, num projeto, em que há um apoio, outra coisa é planificar a contar comigo e com os outros, é diferente, obrigatoriamente diferente.

P2- A questão do tempo é fundamental... e mais ainda quando nos juntamos e temos que pensar no que fizemos... a colaboração requer tempo

PB - De facto, é preciso muito tempo. (...) Refletir, avaliar, alterar, fazer, voltar a fazer... tudo isto requer tempo e sozinhos, separadamente, não o conseguimos fazer e, muito provavelmente, de nada serve

P2 – ser encarado como algo benéfico... e quando começássemos a retirar proveito se calhar não tínhamos de despender tanto tempo fora da escola

P1 – e agora pergunto eu à excelentíssima formadora o q é q seria de si sem passar pela afonso de paiva?

PB- ó pá á assim, eu poder passar podia mas não era a mm coisa

(...)

eu já cá estou há cinco anos e agora assim numa reflexão, sem estar a favor a ninguém, não é à toa q eu estou a fazer este trabalho convosco, assim como vocês já disseram, `s parte da amizade, e isso é uma coisa importante, a simpatia, o gosto pessoal, há mt pouca gente (eu acho e cada vez mais tenho essa perceção e tenho mais aindano culminar deste projeto) de q isto não se faz c qq pessoa.

P2 – não, e eu vou-te já dar um exemplo.

PB- passa pelo tempo, pela vontade...

P2 – e não é só isso, e foi c vocês q eu aprendi isso, eu propus no grupo e a isabel tb estive de acordo c o q tínhamos estado a ver, é o ideal para nós era para o ano termos 45m semanais ou 90 quinzenais para fazermos este tipo de trabalho e irmos ver como

é que cada um faz

PB – isso já é um reflexo da formação

P2 –é, e nós dissemos, qd fizemos o resumo da formação, o coordenador pediu ... e nós resumimos a formação q queríamos: estarmos ali e em cada sessão, e ficou escrito, uma reflexão por sessão ...

PB- q engraçado, a isabel lima é p o ano. é o doutoramento

P2 – da edite

P1- isto é assim, eu estou como a edite, nós podíamos fazer isto de outra maneira, mas está formalizado

PB- é engraçado ver a isabel que está de fora do projeto, reconhecer a importância desta parceria

P2- estava eu e ela e mais cinco pessoas e nós dissemos, "não, não, nós temos q fazer estas reflexões, se n^oao chaegas ao final do ano tens uma formação e o q +e q fizeram?

P1 – então mas vais à planificação de atividades c grupos, a biblioteca tem planificações de atividades com grupos, q depende dos grupos p as concretizar e q chega-se ao fim e "águas de bacalhau" pq as pessoas, pq o envolvimento passa pela necessidade da implicação no processo, no assumir de compromissos ...

P2-é preciso comprometer-se, mas de forma espontânea... Por um lado, a necessidade de uma maior certeza sobre o que se está a fazer...

PB- verifica-se que (o trabalho colaborativo) é um tipo de compromisso, um tipo de envolvimento diferente.

P2 – os q são da geração da área escola lembra-se disso , nos conselhos de turma. "qual é o tema da área escola?" ehavia um q dizia assim, tu fazes isto e tu aquilo e estavam divididas as tarefas...

PB- claro

P2- isso é fácil, dizer-te ati o q fazes é mt fácil

PB- ah, pois, isso é o q custa menos, a questão é fazer

(...)

P2 –até dizem o q eu devo fazer...

PB- daí a fazer é q está quietinho

P2- sentares-te e dizes assim " nós temos isto p tratar, como é q vamos fazer?"

P1 – e como é q fazemos com este aluno, e como o outro, e este não consegue fazer...

Para mim, podermos aprender uns com os outros é muito importante

P2 – nós já tivemos a experiência disso

PB- os constrangimentos q fomos verificando ao longo dos diferentes projetos verifica-se logo isso

P2 – logo

PB- A partir do momento em q andamos aqui há cinquenta milhões de horas a falar nisto...

P2- olha, até foi o Abrantes q implementou isso e era uma ideia mt gira, ... no ano em estive a fazer ESART tínhamos semanalmente reuniões p cd conselho de turma e o objetivo era este

PB- claro

(...)

P1 –a maior parte das pessoas não gosta de se expor ...

P2- nem está para se por em causa

PB- e tem dificuldade em assumir falhas e fraquezas. Assumir que não se sabe é muito difícil, olha eu então, há trinta mil coisas q não sei

P2 – a questão é q há coisas q nos estão a escapar, noto cd vez mais

PB- isso é outra coisa e essa intervenção veio mm a calhar, isso é outra coisa coisas q nos escapam... eu por exemplo, o conhecimento científico q a edite tem em termos de portup2uês é completamente diferente do meu, mas o assumir isto não qq um q assume. se eu tenho uma dificuldade em perceber qq coisa, não percebo uma patavina de uma oração, ... eu não faria isto com qq pessoa, pq tb não me sinto à vontade, pq sei q a outra pessoa, qd eu assumisse esta fraqueza ...

P2- ui, era logo a gozar...

PB – ora aí está, e eu acho q grande das pessoas sente depois esta insegurança e não partilha e não expõe por causa disso, por isso nunca estão dispostas a fazer este tipo de trabalho. pq é q há tanta gente q embarca neste tipo de trabalho e chega a meio e tem q desistir pq as pessoas desistiram entretanto? olha, colegas q temos a fazer trabalhos desta natureza q desistem entretanto os colegas q assumiram compromisso. pq? exatamente por isso, bem, na minha opinião, mas tenho a certeza, limpinho. pq só de pensar q são vistas, vão às minhas aulas, ou q são gravadas , ooo pá, isso é... outra coisa q vos quero dizer, para mim, para concluir, esta perspectiva de formação, q é uma perspectiva de desenvolvimento profissional, não é só profissional, é mt pessoal Penso que a prática de formação interpares é muito proveitosa e útil. Somos pares e em conjunto podemos melhorar as nossas práticas, trocar ideias, articular conteúdos....

P1 – ah, sim, sim

PB- pq há aqui um crescimento meu ... por exemplo, o ouvir o outro, q é uma gd dificuldade q eu tenho, não é porq eu goste de cortar a palavra, é pq as coisas passam-me e eu esqueço-me e ter outras pessoas q me “não espera aí q agora é isto”, q sistematize ... vocês as duas são mt assim. a edite tem essa capacidade e eu preciso de .. p ter alguém p trabalhar comigo eu ... tenho q ter alguém q consiga a representação q eu faço ...isso ela consegue e tu tb consegues como a isabel lima ... a sistematização, e eu cresci em determinados parâmetros,

(...)

P1 – é td importante. Mas umas coisas são mais importantes q outras... Só pela avaliação e aferição do que está bem e mal é que eu posso mudar (...); “(...) só colocando-nos em causa é que possível melhorar, inovar (...)”

PB- pois é, mas é mt difícil, não te esqueças, como é q ...

P1 – sim, é mt pouco tempo

P2 - Termos a oportunidade de avaliar e refletir, corrigir erros. ... tenho uma consciência maior que esse trabalho (de reflexão e avaliação) é, de facto, importantíssimo no meu desenvolvimento enquanto professora...

PB- e eu queria ao máximo providenciar, facultar o acesso a mais autores, fontes de informação...

P2 – Este projeto (de formação) foi importantíssimo, tanto para nós como para os alunos e o teu papel foi fundamental. A bibliografia que nos deste no início foi muito gratificante, gostei muito de ler (...) Foi bom, muito bom...

PB- oó pá e vocês são as maiores e obrigada pela disponibilidade e participação

ANEXO 2

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva

A/c Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA ESTUDO INVESTIGATIVO

No âmbito da frequência do curso de mestrado em “Supervisão e Avaliação Escolar”, vimos por este meio solicitar a devida autorização para desenvolver uma investigação-ação-formação, em trabalho articulado e colaborativo entre docentes e a biblioteca escolar do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, designadamente, a professora de português, Edite Sequeira, a professora de Educação Visual, Graça Gil e a professora bibliotecária, Carla Nunes, com os alunos da turma 3 do 9º ano. Este projeto visa acima de tudo compreender as motivações dos jovens adolescentes para a leitura e a sua relação com as aprendizagens e conseqüente sucesso educativo, sem descurar questões que se prendem com o desenvolvimento profissional e a avaliação dos professores do estudo. Assim sendo, e após registo formal do estudo na plataforma em linha do GEPE (Ministério da Educação e Ciência) para o efeito, requeríamos o consentimento para a recolha de dados que possibilitarão esta investigação.

Gratas pela atenção dispensada, solicitamos o deferimento, com a maior brevidade possível.

Castelo Branco, 31 de janeiro de 2014

As professoras, Carla Nunes, Edite Sequeira, Graça Gil

ANEXO 4

QA1 - QUESTIONÁRIO

Literacia de leitura

Alunos da turma 9º3

Junho de 2014

Este Questionário tem por objetivo a recolha de dados para uma investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O Questionário é anónimo e com ele pretendemos conhecer os teus hábitos de leitura e de frequência e utilização da BE. Este inquérito não pretende avaliar os teus conhecimentos, mas apenas conhecer melhor o teu perfil de leitor.

Por favor, responde com honestidade às questões que te são colocadas.

Obrigada pela tua colaboração!

Identificação: Masculino Feminino

1. Gostas de ler?

Sim Não

1.1 Se respondeste **Sim** indica as razões.

- a) Porque desenvolve a minha imaginação
- b) Porque é pedido pelos professores das várias disciplinas
- c) Porque os professores me incentivam a ler
- d) Porque é uma forma de aprender
- e) Porque é um meio de valorização
- f) Porque a leitura me dá prazer
- g) Porque é um passatempo
- h) Outras (diz quais) _____

2. Vais à biblioteca escolar (BE) ou usas os livros que ela oferece:

- 2.1 Todos os dias
- 2.2 Uma ou duas vezes por semana
- 2.3 Uma ou duas vezes por mês
- 2.4 Uma ou duas vezes por período
- 2.5 Muito raramente e de forma irregular
- 2.6 Nunca, porque _____

Nota: Se respondeste **nunca**, nas perguntas seguintes responde apenas àquelas em que tens informações para dar.

3. Em que situações mais utilizas a BE nas tuas atividades de leitura?

(Indica as três situações mais frequentes)

- 3.1 Durante as aulas, sozinho ou com colegas
- 3.2 Com o(a) professor(a)
- 3.3 Em atividades que a BE organiza
- 3.4 Depois das aulas
- 3.5 Nos intervalos
- 3.6 Nas férias

3.7 Noutra situação. Qual? _____

4. Requisitas livros para ler?

4.1 Diariamente

4.2 Uma ou duas vezes por semana

4.3 Uma ou duas vezes por mês

4.4 Uma ou duas vezes durante cada período

4.5 Muito raramente ou nunca, porque a BE não tem os livros de que gosto

4.6 Muito raramente ou nunca, porque em casa tenho os livros de que gosto

5. Quantos livros lêes por ano, sem contar com os manuais escolares?

5.1 Entre 1 a 2

5.2 Até 6

5.3 Mais de 6

5.4 Nenhum

5.1 Que género de livros preferes ler? (Podes assinalar mais do que uma opção)

a) Aventuras

b) Romance/conto

c) Teatro

d) Policiais

e) Poesia

f) Banda Desenhada

g) Ficção Científica

h) Científicos/Informativos (sobre animais, planetas, plantas...)

i) Periódicos (revistas, jornais...)

j) Outros? Quais? _____

6. Se requisitas livros, quando é que o fazes?

6.1 Durante o período de aulas

6.2 Nas férias do Natal/ Páscoa

6.3 Nas férias de Verão

7. Quando vais à BE para ler ou requisitar um livro, a professora bibliotecária dá-te sugestões e apoia-te, se pedires?

Sempre Às vezes Nunca

8 Quando procuras livros na BE para ler ou para fazer trabalhos, encontras o que queres?

Sim Não

9 Os teus professores incentivam -te a ler?

Sim Não

10 Costumas participar em atividades de leitura na BE acompanhada(o) do teu professor e dos teus colegas?

Sempre Às vezes Nunca

11 O que pensas do trabalho realizado pela Biblioteca Escolar?

A biblioteca escolar	Sim	Não
1 Motiva-me para ler mais		
2 Ajuda-me a encontrar livros interessantes		
3 Promove atividades que me fazem gostar mais de ler (divulgação de livros e autores, clubes, encontros com escritores, concursos, passatempos, oficinas ...)		
4 Informa-me sobre livros e outras publicações ou acerca de outras novidades ou atividades relacionadas com livros		
5 Oferece formas de exprimir as minhas opiniões (blogues, jornal, fóruns, caixa de sugestões, ...)		
6 Ajuda-me a conhecer escritores e pessoas ligadas à leitura e aos livros		
7 Outra situação: Qual?		

12. Já participaste em algumas destas atividades?

Atividade(s)	Sim	Não
1 Sessões de leitura na BE		
2 Projetos de leitura (atividades interdisciplinares)		
3 Newsletter (boletim) da BE		
4 Blogue da BE		
5 Concursos de leitura (escolares e nacionais)		
6 Clube de leitur@s		
7 Passatempos literários		
8 Encontros com autores (escritores, ilustradores, jornalistas...)		
9 Oficinas de leitura e escrita		
10 Indica outra(s) atividade(s) em que participaste:		

13. Como classificas as seguintes atividades realizadas pela BE?

Atividades realizadas pela BE	Interessante	Pouco interessante	Não conheço
1 Divulgação do autor do mês			
2 Guiões/apresentações de autores e livros			
3 Exposições/ atividades temáticas relacionadas com autores ou obras			
4 Celebração de datas significativas (dia da poesia, dia do livro, dia da biblioteca escolar...)			
5 Participação em projetos de leitura com o professor e a turma			
6 Realização de sessões de leitura, de apresentação/debate sobre livros ou temáticas relacionadas com os livros			
7 Feiras/ Mostras do livro			
8 Encontros com autores (escritores, ilustradores, jornalistas...)			
9 Oficinas de leitura e escrita			
10 Indica outra atividade de que gostaste:			

14. Compara o que fazes agora com o que fazias no início deste projeto.

14.1 Agora requisito mais livros

14.2 Agora leio mais livros

14.3 Agora utilizo mais a biblioteca como apoio para aos meus trabalhos

14.4 Agora gosto mais de falar e de escrever sobre livros ou sobre outros assuntos e estou mais à vontade para discutir/ dialogar sobre preferências de leitura ou outros assuntos sobre leitura e literatura

14.5 Agora tenho melhores resultados escolares

15. Achas que se leses mais podias tirar melhores notas?

Sim Não Talvez

16. Como classificarias as tuas competências de leitura?

Boas Médias Fracas

17. Em que medida consideras que a BE contribuiu para as tuas competências de leitura e para os teus resultados escolares?

Muito Razoavelmente Pouco Nada

Terminou o questionário.

Muito obrigada pela tua colaboração

ANEXO 5

QD1 - QUESTIONÁRIO

Literacia de leitura

Professoras participantes
Julho de 2014

Este Questionário tem por objetivo a recolha de dados para uma investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Mestrado em Supervisão e Avaliação Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Por favor, responda com sinceridade às questões que lhe são colocadas.
Obrigada pela sua colaboração!

Identificação: Masculino Feminino

1 Costuma integrar a biblioteca escolar (BE) e os seus recursos nas suas funções docentes relacionadas com o desenvolvimento de competências de leitura?

Sim Não

1.1 Se respondeu Sim, assinale as três situações mais frequentes:

1.1.1 Incentivar os alunos a ir à BE para ler e requisitar livros relacionados com temas da sua disciplina

1.1.2 Usar a BE com os alunos em situações de aula e/ ou leitura

1.1.3 Fazer empréstimo domiciliário com a turma

1.1.4 Participar em atividades organizadas pela BE e relacionadas com as multiliteracias

1.1.5 Requisitar materiais para a sala de aula

1.1.6 Recorrer a material de leitura (informativa e/ou ficção) para as suas aulas

1.1.7 Aceder aos computadores para efetuar pesquisas/realizar trabalhos

1.1.8 Utilizar a BE na planificação, preparação e organização de atividades letivas

2 Classifique o nível dos recursos documentais facultados pela BE ou postos a circular no agrupamento, relacionados com a leitura de temas na sua área disciplinar.

Muito bom Bom Razoável Fraco

3 Com que frequência se envolve em atividades propostas ou articuladas com a BE?

Propostas da BE/ articulação com a BE	Sempre	Regularmente	Ocasionalmente	Nunca
1 Envolvimento na discussão das problemáticas referentes aos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura e das literacias.				
2 Planificação de projetos e atividades conjuntas.				
3 Participação em projetos decorrentes do Projeto Educativo, de projetos curriculares e outros.				
4 Colaboração na criação/exploração de novos ambientes digitais para desenvolver competências ao nível da leitura/literacia.				
5 Colaboração em eventos culturais (encontros com escritores, encontros científicos, exposições temáticas, celebração de datas), associando - os ao				

desenvolvimento de competências ao nível da leitura/literacia.				
6 Colaboração no âmbito de atividades relacionadas com o PNL/RBE				
7 Colaboração no sentido do envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a melhoria das competências de leitura.				
8 Definição e/ ou planificação de programas formativos e de trabalho				

4 Classifique o nível do trabalho realizado pela BE, no geral, e pela PB, em particular, no âmbito da leitura e literacia.

Muito bom Bom Razoável Fraco

5 Exprese a sua concordância ou discordância relativamente às afirmações que constam da tabela abaixo, no que se refere ao trabalho da BE, no geral, e pela PB, em particular, no âmbito da leitura e literacia.

Atividades realizadas pela BE e PB	Concordo	Discordo
1 Desenvolve um trabalho sistemático e continuado no âmbito da promoção da leitura.		
2 Promove a leitura literária e a discussão sobre temas, autores e livros.		
3 Promove atividades diversificadas de leitura, associando diferentes formas de comunicação e de expressão.		
4 Cria condições de espaço e de tempo para a leitura individual e por prazer.		
5 Promove a leitura informativa e o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico.		
6 Disponibiliza recursos documentais atualizados adequados ao trabalho no âmbito da leitura e da literacia.		
7 Acompanha os alunos durante o acesso e apoia-os na seleção de documentação e no uso e produção da informação.		
8 Desenvolve atividades e projetos conjuntos no âmbito da leitura.		
9 Mobiliza para o desenvolvimento do PNL e apoia as atividades relacionadas.		
10 Trabalha com recurso a ambientes digitais e ferramentas da Web2.0 (blogue, wiki, plataformas de aprendizagem) que permitem a discussão de temas, a produção de conteúdos e o trabalho colaborativo.		

6 Considera que a BE tem impacto no desenvolvimento de competências de leitura e literacia dos seus alunos?

Sim Não

7 Se respondeu Sim, indique as áreas em que esse impacto se verifica:

7.1 Melhoria das competências de compreensão

7.2 Aumento da diversidade das escolhas no sentido da opção por leituras mais extensas e complexas e/ou géneros literários

7.3 Aumento do gosto pela leitura

7.4 Aumento da frequência de leitura

7.5 Melhoria ao nível da oralidade e da escrita

7.6 Alargamento do conhecimento de obras literárias e autores

7.7 Melhoria no uso de ambientes digitais de leitura e das literacias digitais e da informação

7.8 Outro. Qual? _____

8 Como pode a BE e / ou a PB melhorar os serviços no domínio da leitura e literacia, na sua área disciplinar/ área de conteúdo?

Terminou o questionário. Muito obrigada pela sua colaboração
