



TESIS DOCTORAL

**IMPACTO DEL PROGRAMA DE MATTHEW LIPMANN EN EL
CONTEXTO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESTUDIO COMPARADO**

María Manuela de Menezes Borba

Programa de Doctorado en Información y Comunicación

2021



TESIS DOCTORAL

**IMPACTO DEL PROGRAMA DE MATTHEW LIPMANN EN EL
CONTEXTO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESTUDIO COMPARADO**

María Manuela de Menezes Borba

Programa de Doctorado en Información y Comunicación

Directores de la Tesis: Dr. Antonio Muñoz Cañavate y Dra. Margarita Pérez Pulido

La conformidad de los directores de la tesis consta en papel de esta Tesis Doctoral

2021

AGRADECIMENTOS

A presente tese é o resultado da preciosa colaboração de várias pessoas a quem, por serem numerosas, agradecemos sem nomear, confiando que cada colega, familiar ou amigo saiba, no seu íntimo, que estes agradecimentos a eles se lhes dirigem.

A nossa gratidão aos meus filhos Marcos e Tiago, aos meus netos, ao meu marido, à Ana Vasconcelos e, finalmente, aos docentes do 5º ano de escolaridade pela preciosa colaboração que deu corpo a um trabalho que, de algum modo, também a todos eles pertence.

Agradecemos ainda a receptividade do Diretor do Colégio Valsassina ao nosso projeto, primeiro passo para a obtenção da autorização deste estudo.

Registamos, por fim, um agradecimento muito particular ao Professor Doutor António Muñoz Cañavate e à Professora Doutora Margarita Pérez Pulido, a quem ficaremos profundamente gratos pela orientação desde a fase embrionária deste estudo.

Muchas gracias, muito obrigada.

RESUMO

Este estudo procura uma reflexão sistematizada da proposta existente no Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

Definimos como questão de investigação provar que estudantes com formação no Programa de Lipman- Filosofia para Crianças, estão mais bem preparados para concretizar as suas práticas na biblioteca escolar.

Para tal, analisamos os pressupostos teóricos e metodológicos do programa de Filosofia para Crianças, realçando os elementos presentes na proposta elaborada por Matthew Lipman, e sua expressão na educação e no pensamento crítico e criativo.

Relacionamos a problemática do trabalho colaborativo com a ação pedagógica das bibliotecas escolares na formação de crianças e jovens.

As ações realizadas neste trabalho tiveram como foco a definição de conceitos, (paradigma, competência, literacia, colaboração, comunidade de investigação); na adoção de modelos reflexivos e desenvolvimento de estratégias na sua aplicação prática, que funcionam como evidências para comprovar que estudantes (crianças e jovens) podem melhorar no domínio socioafetivo e cognitivo.

Nas considerações finais, procurámos os limites e as possibilidades da proposta norte-americana de Filosofia para Crianças, propondo uma avaliação do impacto da aplicação do Programa em sala de aula na conduta dos alunos nas suas práticas na biblioteca, para poder dar amplitude e aplicação do Programa Lipman nas escolas a nível global.

Esta pretensão é reforçada pelos resultados que a presente investigação permite concluir:

O recurso ao Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman contribui para a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e de interação social.

Os docentes que não aplicam o Programa Filosofia para Crianças em sala de aula, na sua maioria, são utilizadores pouco frequentes da biblioteca.

Quanto maior é o período de experiência com o Programa Filosofia para Crianças, mais expressiva é a predisposição dos alunos para avaliar como positivo o ato de pensar com os outros em comunidade de investigação.

Os resultados das observações realizadas na biblioteca escolar do Colégio Valsassina para avaliar a conduta dos alunos nas suas práticas na biblioteca, confirmam que a maioria dos alunos com 3 ou mais anos de experiência com o programa Filosofia para Crianças, já se apropriaram das competências socioafetivas e cognitivas.

Também se confirma que a maioria dos alunos com apenas 1 ano de experiência no Programa Filosofia para Crianças não se apropriou das competências socioafetivas e cognitivas, isto é, das competências de pensamento que permitem às crianças e jovens tirar pleno rendimento da sua passagem pela escola.

De acordo com o tratamento do Inquérito por Questionário aplicados a todos os docentes do 1º e 2º Ciclos do Colégio Valsassina, constata-se que, não existe a prática de colaboração entre docentes e a responsável pela biblioteca.

Fase às conclusões elencadas, ganha essencialidade refletir sobre o binómio: "a educação para instruir" versus "educação para o pensar."

Palavras-chave:

Filosofia para crianças, Biblioteca escolar, Educação, Trabalho colaborativo, Matthew Lipman.

RESUMEN

El presente estudio constituye una reflexión sistematizada de la propuesta actual en el Programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman.

Las actuaciones realizadas en el presente trabajo tuvieron como origen la definición de conceptos (paradigma, competencia, ilustración, colaboración, comunidad de investigación); en la adopción de modelos de desarrollo de estrategias en su aplicación práctica, que actúan como evidencias para comprobar que los estudiantes (niños y jóvenes) pueden mejorar en el dominio socioafectivo y cognitivo.

Para todo ello analizamos los presupuestos teóricos y metodológicos del programa de Filosofía para Niños, destacando los elementos presentes en la propuesta elaborada por Matthew Lipman, y su proyección en la educación y en el pensamiento crítico y creativo.

Hemos definido como tema a investigar el comprobar que los estudiantes con formación en el Programa Lipman – Filosofía para Niños – resultan mejor preparados para concretar sus prácticas en la Biblioteca Escolar.

Relacionamos la problemática del trabajo en colaboración con la acción pedagógica de las bibliotecas escolares en la formación de niños y jóvenes.

En las consideraciones finales, proporcionamos las limitaciones y las posibilidades de la propuesta norteamericana de la Filosofía para Niños, al proponer una evaluación del impacto de aplicación del Programa en el aula en la conducta de los alumnos en sus prácticas bibliotecarias, para poder dar amplitud y aplicación al Programa Lipman en las escuelas a nivel global. Pretensión reforzada en los resultados que la presente investigación tiene como objetivo.

El recurso al Programa Filosofía para Niños citado contribuye a la adquisición del desarrollo de competencias cognitivas y de interacción social.

Los docentes que no aplican el Programa en las aulas, en su mayoría, resultan ser poco usuarios o frequentadores de la biblioteca.

Cuanto mayor es el período de experiencia con el citado Programa, más patente es la predisposición de los alumnos a considerar como positivo la acción de pensar con los demás en comunidad de investigación: socioafectivas y cognitivas.

Los resultados de las observaciones realizadas en el Colegio Valsassina para evaluar la conducta de los alumnos en sus prácticas en la BE, confirman que la mayor parte de los alumnos con más de 3 años de experiencia en el Programa de Filosofía para Niños, ya habían desarrollado competencias socioafectivas y cognitivas.

Asimismo, se confirma que la mayoría de los alumnos con sólo un año de experiencia en dicho Programa no adquirió las competencias socioafectivas y cognitivas, es decir, las competencias de pensamiento que permitan a niños y jóvenes obtener pleno rendimiento en su paso por la escuela.

Se confirma, por el trabajo realizado en el Colegio Valsassina, que, a pesar de existir un sistema bien estructurado apoyado por el Ministerio de Educación, no existe colaboración entre el docente y el responsable de la biblioteca.

A partir de estas conclusiones es fundamental iniciar un proceso de reflexión sobre el binomio: “la educación para instruir” versus “educación para pensar”.

Palabras clave:

Filosofía para Niños; Biblioteca Escolar; Educación; Trabajo en Colaboración, Matthew Lipman.

ABSTRACT

This Study looks for a systematized reflection of the existing proposal, in the Matthew Lipman Program Philosophy for Children.

To do so, we analyze the theoretical and methodological pretenses of the Program Philosophy for Children, putting in relief the present elements in the Matthew Lipman proposal and his expression in the Education and in the critical and creative development thought.

We define it as an investigation question to prove that students with formation in the Lipman Program Philosophy for Children are better prepared to render concrete their practices in the School Library.

We relate the cooperative work problematic with pedagogical action of the School libraries in the children formation.

In the final considerations, we look for the limits and the chances of the Philosophy for Children, North American proposal, suggesting an evaluation of the application impact of the Program in the pupil's behaviour in their practices at the school library, to give amplitude to the Matthew Lipman program, concerning the answer to the school's needs and interests, at a more global level.

This pretense is reinforced by the results that the present investigation allows to conclude: The recourse to the Matthew Lipman program "Philosophy for Children", contributes to the acquisition and development of cognitive skills and social interaction.

The teachers that do not apply the program "Philosophy for children" in the school- room, in their majority, are low frequent users of libraries.

As greater is the experimental period with the “Philosophy for Children” program, more expressive is the pupil’s predisposition, to appreciate as positive, the act of thinking with the others, in the investigation community.

The results of the carried-out observations, in the “Colégio Valsassina School library”, to appreciate the pupils behaviour in their library practices, confirms that the majority of pupils with 3 or more years of experience with the “Philosophy for Children” program, already achieved the social affective and cognitive skills.

It is also confirmed that the majority of pupils, with only 1-year experience in the program “Philosophy for Children ”, didn’t achieve the social affective and cognitive skills, meaning, the thinking skills that allow the children and young people, to fully acquire the revenue of their passage through school.

In accordance with the treatment of the Inquiry Questionnaire applied to all teachers of first and second cycles of Colégio Valsassina, we see that does not exist the practice of cooperation between teachers and library responsible.

Facing the shown conclusions, it is essential to reflect on the binomial “The Education to Instruct” versus “Education to the Think”.

Key Words:

Philosophy for Children, School Library, Education, Cooperative Work, Matthew Lipman.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
RESUMEN	vi
ABSTRACT	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	5
ÍNDICE DE QUADROS.....	7
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	8
PARTE I - INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS METODOLÓGICOS	15
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA	15
1.2 PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS	17
1.3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	21
1.4 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO	22
1.5 ESTRUTURA	23
PARTE II - MARCO TEÓRICO	26
CAPÍTULO 2 - BIBLIOTECAS ESCOLARES E MODELOS DE ESCOLA: UMA VISÃO DIACRÓNICA.....	26
2.1 INTRODUÇÃO	26
2.2 BREVE HISTÓRIA DA RELAÇÃO ENTRE MODELOS DE ESCOLA E CONCEITOS DE BIBLIOTECA ESCOLAR.....	27
2.2.1 Modelo educativo clássico/ Biblioteca Escolar: Centro para o reforço do saber escolar.....	27
2.2.2 Modelo Educativo tradicional ou modelo Industrial / Biblioteca Escolar: Centro de reformas educativas.....	27
2.2.3 Modelo educativo construtivista: centro de recursos para a aprendizagem.....	30
2.2.4 Modelo educativo pós-moderno/Biblioteca escolar: centro de recursos para a sociedade de aprendizagem.....	32
2.3 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	36
2.3.1 Das Competências da Biblioteca às Competências da Informação	39
2.3.2 O Papel do Professor Bibliotecário nas Literacias da Informação e reflexão	40
2.3.3 A natureza do trabalho do professor bibliotecário	41
2.3.4 Bibliotecas eficientes.....	43
2.3.4.1 O estudo de Ohio	44
2.3.4.2 O estudo de Louise Limberg e Mikael Alexandersson	45
2.3.4.3 A função formativa e educativa da biblioteca escolar	47
2.4 O CONCEITO DE BIBLIOTECA NO ESPAÇO	53
2.5 SITUAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTUGAL.....	58
CAPÍTULO 3 - AS CULTURAS COLABORATIVAS NAS ESCOLAS	64
3.1 INTRODUÇÃO	64
3.2 O CONCEITO DE “COLABORAÇÃO”, TERMOS EQUIVALENTES OU SINÓNIMOS	66
3.2.1 Redefinição do conceito	68

3.3 MODELOS DE COLABORAÇÃO	70
3.3.1 Modelo A: Coordenação.....	71
3.3.2 Modelo B: Cooperação/Parceria	71
3.3.3 Modelo C: Currículo integrado	73
3.4 NÍVEIS DE COLABORAÇÃO.....	75
3.4.1 Utilização isolada e fechada da biblioteca escolar	75
3.4.2 Cooperação.....	75
3.4.3 Coordenação	75
3.4.4 Colaboração.....	76
3.5 PERFIL DOS COLABORADORES	78
3.5.1 Relações interpessoais	78
3.5.2 Estilo cognitivo	78
3.5.3 Estilo de Planificação	79
3.6 FATORES QUE FACILITAM OU INIBEM A COLABORAÇÃO ENTRE O PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO E O CORPO DOCENTE	80
3.7 UMA CONCLUSÃO	81
CAPÍTULO 4 - O PROJETO EDUCATIVO DE MATTHEW LIPMAN: “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS”	84
4.1 INTRODUÇÃO	84
4.2 O QUE É A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	85
4.2.1 Como surgiu?.....	86
4.2.2 Objetivos da Filosofia para Crianças.....	87
4.2.3 Comunidade de Investigação	88
4.2.4 O que acontece numa sessão de Filosofia para Crianças	89
4.2.5 O pensamento crítico – um conceito multidimensional	91
4.2.6 Os Efeitos da Filosofia para Crianças	98
CAPÍTULO 5 - COMUNIDADES DE PRÁTICA	99
5.1 INTRODUÇÃO	99
5.2 O CONCEITO	99
5.3 DIVERSIDADE	103
5.4 BENEFÍCIOS E VALORES ASSOCIADOS.....	105
PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	109
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	109
6.1 INTRODUÇÃO.....	109
6.2 PROBLEMATICA DA INVESTIGAÇÃO.....	110
6.3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA.....	111
6.3.1 Investigação qualitativa.....	112
6.3.2 Investigação quantitativa	112
6.3.3 Triangulação	113
6.4 OPÇÕES DE ABORDAGEM METODOLÓGICA	114
CAPÍTULO 7 - INSTRUMENTOS, POPULAÇÃO, RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	116

7.1 INTRODUÇÃO.....	116
7.2 AS TÉCNICAS DA RECOLHA DE DADOS.....	117
7.2.1 Inquérito por entrevista semiestruturada.....	118
7.2.2 Inquérito por questionário.....	119
7.2.3 Observação directa e não interventiva.....	121
7.3 ESCOLHA DA POPULAÇÃO EM ESTUDO.....	122
7.4 RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	123
7.4.1 Entrevista semiestruturada	123
7.4.2 Inquérito por Questionário.....	123
7.4.3 Processo e observação da atividade na BE.....	124
7.4.3.1 Descrição da Atividade observada na BE	125
7.4.4 Triangulação de Resultados.....	127
PARTE IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO DA INVESTIGAÇÃO	128
CAPÍTULO 8- RESULTADOS DO TRABALHO EMPÍRICO.....	128
8.1 INTRODUÇÃO.....	128
8.2 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA AO DIRETOR DO COLÉGIO VALSASSINA, JOÃO VALSASSINA.....	129
8.3 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA À RESPONSÁVEL DA BE DO COLÉGIO VALSASSINA.....	131
8.4 REFLEXÕES A POSTERIORI: ALGUNS ASPECTOS A MELHORAR.....	133
8.5 UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: PROFESSORES DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE.....	135
8.5.1 Resultados dos inquéritos por questionário.....	135
8.5.2 Resultados Questionário aos Professores – Colégio Valsassina	136
8.5.3 Interpretação dos dados do inquérito por questionário aos docentes de 5º ano	155
8.5.4 Apreciação final aos inquéritos por questionários aos docentes de 5ª ano	156
8.5.5 Ponto crítico	157
8.5.6 Recomendações	157
8. 6 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NÃO INTERVENTIVA	158
8.6.1 Resultados e discussão – Impacto do programa da Filosofia para Crianças nas capacidades sócio-afectivas.....	159
CAPÍTULO 9- CONCLUSÕES	166
9.1 CONFIRMAÇÃO DE HIPÓTESES.....	166
9.2 CONCLUSÕES FINAIS/ CONCLUSIONES FINALES	170
9.3 RECOMENDAÇÕES/RECOMENDACIONES	173
BIBLIOGRAFIA	175
ANEXOS.....	187
ANEXO 1 - PARADIGMA DE INFORMAÇÃO.....	187
ANEXO 2 - PARADIGMA DA REFLEXÃO.....	188

ANEXO 3 - AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR.....	189
ANEXO 4 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	190
ANEXO 5 - SINAIS INDICATIVOS DE UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	191
ANEXO 6 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA DE LIPMAN NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS MATRICIAIS DO SEU PROGRAMA.	192
ANEXO 7 - CARTA A SOLICITAR ENTREVISTA AO DIRETOR DO COLÉGIO VALSASSINA.....	194
ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA INVESTIGAÇÃO.....	195
ANEXO 9 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS	205

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Frequência de uso da BE de forma espontânea.	pág. 136
Figura 2. Objetivo de uso da BE para funções docentes.	pág. 137
Figura 3. Planificação de atividades com a responsável da BE.	pág. 137
Figura 4. Periodicidade da planificação de atividades com a responsável da BE.	pág. 138
Figura 5. Frequência de uso de recursos da BE para a planificação de atividades.	pág. 138
Figura 6. Frequência de avaliação de meta de aprendizagem que impliquem a BE em ambientes digitais.	pág. 139
Figura 7. Frequência de avaliação de metas de aprendizagem que impliquem a BE em dinâmicas socioculturais.	pág. 139
Figura 8. Frequência de avaliação de metas de aprendizagem na formação dos usuários da BE.	pág. 140
Figura 9. Frequência de utilização da BE no apoio aos docentes no âmbito do trabalho/projeto.	pág. 140
Figura 10. Frequência da utilização da BE no âmbito da investigação.	pág. 141
Figura 11. Valoração dos docentes sobre o trabalho da BE no âmbito da promoção da leitura.	pág. 141
Figura 12. Valorização dos docentes sobre a disponibilização de recursos documentais adequados ao trabalho no âmbito da leitura e da literacia.	pág. 142
Figura 13. Valoração dos docentes sobre o trabalho conjunto no processo de pesquisa de informação e utilização das tecnologias.	pág. 142
Figura 14. Valorização dos docentes sobre a promoção de atividades de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.	pág. 143
Figura 15. Valorização dos docentes sobre o acompanhamento aos alunos durante o acesso, seleção e utilização da informação com recursos tangíveis e intangíveis.	pág. 143
Figura 16. Valorização dos docentes sobre o desenvolvimento de atividades diversificadas no âmbito da animação sociocultural.	pág. 144
Figura 17. Valorização dos docentes sobre a criação das condições de tempo e espaço para a leitura individual e por prazer.	pág. 144
Figura 18. Valorização dos docentes sobre o desenvolvimento de competências de leitura.	pág. 145
Figura 19. Opinião dos docentes sobre as competências dos alunos em leitura para uso autónomo da biblioteca.	pág. 145
Figura 20. Opinião dos docentes sobre as competências de escuta e comunicação disciplinada.	pág. 146
Figura 21. Opinião dos docentes sobre as competências de biblioteca.	pág. 146
Figura 22. Opinião dos docentes sobre as competências tecnológicas.	pág. 147
Figura 23. Impacto da biblioteca na melhoria das competências de compreensão de leitura.	pág. 147
Figura 24. Impacto da biblioteca no aumento da diversidade de escolhas.	pág. 148
Figura 25. Impacto da biblioteca na opção por leituras mais extensas.	pág. 148
Figura 26. Impacto da BE nas melhorias das competências de comunicação oral e escrita.	pág. 149

Figura 27. Impacto da BE na utilização das TIC.	pág. 150
Figura 28. Opinião dos docentes sobre a gestão eficaz da BE em função da sua localização da escola.	pág. 150
Figura 29. Opinião dos docentes sobre a organização dos espaços da biblioteca.	pág. 151
Figura 30. Opinião dos docentes sobre o horário da biblioteca.	pág. 152
Figura 31. Opinião dos docentes sobre o número e atualização dos equipamentos tecnológicos.	pág. 152
Figura 32. Opinião dos docentes sobre a coleção.	pág. 153
Figura 33. Opinião dos docentes sobre a liderança da biblioteca.	pág. 153
Figura 34. Opinião dos docentes sobre os serviços dispensados pelas BE sobre o trabalho articulado com os docentes.	pág. 154
Figura 35. Opinião dos docentes sobre a interação com a comunidade escolar.	pág. 154
Figura 36. Opinião dos docentes sobre a criação de condições para a promoção da leituras e das literacias.	pág. 155
Figura 37. Interação Disciplinada. Pôr o dedo no ar e esperar a sua vez.	pág. 159
Figura 38. Interação não Disciplinada. Pôr o dedo no ar e esperar a sua vez.	pág. 159
Figura 39. Interação não Disciplinada. Falar sem pôr o dedo no ar.	pág. 160
Figura 40. Colocação de perguntas.	pág. 161
Figura 41. Colocação de perguntas Âmbito geral.	pág. 161
Figura 42. Colocação de perguntas de Investigação.	pág. 162
Figura 43. Colocação de perguntas de Reflexão (Filosóficas).	pág. 162
Figura 44. Estabelecimento de Diálogos.	pág. 163
Figura 45. Diálogos Persuasivos.	pág. 163
Figura 46. Diálogos de Negociação.	pág. 164
Figura 47. Diálogos de Investigação.	pág. 164
Figura 48. Diálogos de Deliberação.	pág. 165

INDICE DE QUADROS

Quadro 1. Relação modelos de escola e conceitos de biblioteca escolar.	pág. 33
Quadro 2. Distinção entre modelos modernos e pós-modernos de bibliotecas escolares.	pág. 50
Quadro 3. Benefícios para a organização.	pág. 106
Quadro 4. Benefícios para os membros.	pág. 106

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

- AASL** - American Association of School Librarians
- ACRL** - Association of College & Research Libraries
- AECT** - Associação para a tecnologia e comunicações da Educação
- ALA** - American Libraries Association
- ALFIN** - Alfabetización informacional
- ASLA** - Associação Australiana das Bibliotecas Escolares
- BAD** - Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
- BE** - Biblioteca Escolar
- BE/CRE** - Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
- CI** - Ciências da Informação e Documentação
- CoP** - Comunidades de Prática
- EB** - Escola do ensino Básico
- EU/EU** - European Union/União Europeia
- F4C** - Filosofia para Crianças
- FIA** - Fundação Instituto de administração
- GRBE** - Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares
- IAPC** - Institute for Advancement of Philosophy for Children
- IASL** - International Association of School Librarianship
- ICPIC** - International Council of Philosophical Inquiry with Children
- IFLA** - International Federation of Library Association and Institutions
- LBSE** – Lei de Bases do sistema educativo
- ME** - Ministério da Educação
- PNL** - Plano nacional de Leitura.
- PRBE** - Programa Rede de Bibliotecas Escolares
- RBE** - Rede de Bibliotecas Escolares
- SABE** - Serviço de Apoio à Rede de Bibliotecas Escolares
- SIBME** - Sistema integrado de bibliotecas do Ministério da Educação
- TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UC** - Unidade Curricular
- UNESCO** - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

PARTE I - INTRODUÇÃO

Tal como os interesses movem montanhas, as tradições medem a força do tempo no espaço que o acolhe e o faz ser em cada época, em cada momento histórico. Neste abraço, o tempo tem sido escrito em diversos materiais, com assinaturas de autores e autoras que, no seu interesse e visão, foram constituindo um caminho de imortalidade no espaço que a sua escrita narra.

O que fazer com tal património? Possivelmente dar-lhe um cosmos e fazer sua ordem e organização no acontecer em toda a sua extensão e compreensão.

Serve-nos esta imagem para dar expressão a uma vontade de compreender como a criação e essência das bibliotecas escolares, são revelação dessa vontade a que os gregos deram voz e tornaram filosofia, no desejo e liberdade de construir conhecimento inerente ao ser humano, qualquer que seja a sua idade, tendo sempre presente que é necessário cultivá-lo.

Por isso, mantenhamos a crença que nos alimenta desde Alexandria, do homem poder ser global na sua capacidade de saber num mundo que apela à interatividade, que é “saber abrir-se ao mundo”, estabelecendo nexos inteligentes entre os saberes e entender que já não há verdadeira compreensão, se “separarmos cada coisa de todas as coisas” (Morin, 2001).

Afirmção reforçada pelo filósofo, como nos relata Roldão (2003)¹, quando coordenou a publicação intitulada *Relier les Connaissances* e que resultou de um ciclo de jornadas temáticas com especialistas de diversas áreas científicas, organizadas em torno da questão da natureza e relação dos saberes nos ciclos de ensino não superior em França.

¹Texto extraído a partir de conferência da autora, publicada em *Atas PROFMAT 2003 (17 a 21 de novembro de 2003)*.

Morin (2001) abriu a introdução, com uma epígrafe retirada do diálogo *O Sofista*, de Platão, em que no decurso do diálogo entre Teeteto e o Estrangeiro, afirma o Estrangeiro:

« Separar cada coisa de todas as coisas é a maneira mais radical de aniquilar qualquer argumentação, pois a razão vem-nos da ligação mútua entre as figuras ».

Retomamos aqui, a máxima do filósofo grego para sublinhar, metaforicamente, um dos eixos centrais do *uso* do saber: a capacidade de "religar", isto é, de estabelecer nexos inteligentes de vária ordem, entre o real e o sujeito; entre o mundo introspectivo e o mundo da ação; entre o saber e a realidade; entre os contextos; entre os saberes entre si, e, assim afirmar que já não há verdadeira compreensão se "separarmos cada coisa de todas as coisas" (Morin, 2001).

O nosso interesse pela temática das bibliotecas escolares, suas potencialidades e respectiva exequibilidade, enquanto motores de uma verdadeira transformação da escola, constitui a linha do horizonte que toda a utopia indica e que a nós interessa realizar.

Nesse sentido, o tema sobre que competências devem ter os alunos portugueses no século XXI, tem suscitado, no atual contexto educativo especial interesse na reforma do método de ensino, ainda excessivamente focado na preparação de alunos reprodutores de conteúdos.

Neste âmbito, e segundo Andreas Schleicher² Portugal tem vindo a melhorar desde 2000, mas, denota ainda fragilidades que o país tem de ultrapassar, começando pelas elevadas taxas de retenção, e o facto de estas afetarem sobretudo os alunos oriundos de contextos mais carenciados, defendendo a mobilização dos professores e bibliotecários conscientes da necessidade, de estimular e incentivar o pensamento crítico e criativo desde as idades mais precoces.

² Diretor de Educação e Competências da OCDE, e, responsável máximo pelos testes PISA-Programa internacional de avaliação dos alunos, nas áreas da Ciência, Leitura e Matemática. Debate em Lisboa, auditório Liceu de Camões (2017).

Na realidade, estamos na presença de uma mudança, no modo de pensar e atuar com e na biblioteca escolar. De certa forma, a procura da qualidade e da identidade da Biblioteca Escolar (BE) são caminhos e metas da condição humana, em qualquer ponto do planeta ou em qualquer filosofia. Por conseguinte, no discorrer e no decorrer do estado de arte, fomos colhendo elementos, assinalando simetrias que nos permitem abrir espaço para a (re)definição do conceito tradicional de BE, mantendo e escutando a sua matriz de referência, expressa no desejo e liberdade de construir conhecimento, para agora poder transcender as fronteiras da sua arquitetura física e da sua missão milenar.

A inserção do Programa num contexto mais vasto de um novo modelo de educação, impulsionou o nosso estudo, sustentado no incansável empenho ao longo de mais de 25 anos, para ampliar a nossa compreensão em relação aos aspectos envolvidos na aplicação do modelo de educação de aprendizagem reflexiva e à importância de tornar a sala de aula e a biblioteca, em espaços cognitivos dos alunos por meio da mediação colaborativa do docente e do professor bibliotecário.

Esta obrigação ética faz com que o conceito de Biblioteca no Espaço, enquanto parte natural da escola, possa pulsar como um órgão vivo, capaz de conduzir o aluno da pergunta ao livro, e deste, de novo à pergunta, dinâmica que permite e alimenta os diálogos reflexivos que o modelo da Comunidade de Investigação desencadeia.

Se escutarmos Lipman, (1998) o espaço da biblioteca escolar, à semelhança da sala de aula, pode tornar-se lugar de diálogo que estimule as crianças e os jovens a aprender a pensar por si mesmos, levando-os a refletir e criticar o que implica não dependerem de simples informações exteriores, sem primeiro investigarem por eles próprios a veracidade das mesmas.

Neste sentido, as bibliotecas escolares precisam de enfrentar alguns desafios, inerentes à atividade profissional dos docentes e do professor bibliotecário na relação entre a utilização da biblioteca escolar e o sucesso escolar e educativo. Todavia, para que esta relação se efetive, precisamos de quem pense o processo educativo não como um sistema competitivo, baseado na avaliação quantitativa, mas cooperativo, para que, docentes e professores bibliotecários

reconheçam que precisam de reunir saberes para dialogar, planejar e avaliar o processo de aprendizagem, nomeadamente com a biblioteca.

De facto, a discrepância entre o que lemos nos estudos internacionais, sobre a relação possível entre o sucesso escolar e uma boa utilização da BE, e o que lemos, a nível nacional, sobre a afirmação de que não há evidências de que tal se reflita de forma explícita no sucesso dos alunos, mesmo que a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)³ tenha trazido para as mesmas estrutura, organização e recursos, afirmando-se, desde então, um dos recursos materiais indispensáveis "para a realização da atividade educativa" (LBSE, 1986, art.º 41º).

A este propósito Isabel Alçada (2014), na Entrevista dada à TVI24, afirma <<(…) apesar de todas as dificuldades que possam surgir, o projeto de criar uma biblioteca "Íman" não deve ser abandonado porque representa uma verdadeira transformação da escola, possibilita a renovação das práticas educativas e proporciona experiências inovadoras às gerações que atingirão a idade adulta no século XX>>.

Mantemos, no entanto, a interrogação sobre o porquê da discrepância dos resultados dos estudos internacionais em relação aos nacionais. Nesse sentido, retomar a referida discrepância é colocar a possibilidade de religar em vez de excluir, os dois conceitos de bibliotecas escolares, de molde a que o espaço da BE, definido nos seus contornos físicos como local de leitura individualizada na busca da verdade, da beleza e realização de trabalhos escolares, conviva com o espaço de saberes múltiplos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) oferecem, favorecendo não só o aumento da informação e liberdade de acesso, mas também a possibilidade da utilização das competências cognitivas desenvolvidas em sala de aula.

Conceptualmente, a Biblioteca no Espaço amplia o conceito tradicional, guardando os saberes em diferentes suportes, visando a sua apropriação gradual através de práticas educativas que

³ Lançamento de uma Rede de Bibliotecas escolares, assumida conjuntamente pelos ministérios da Educação e da Cultura (cf. Despacho conjunto nº.43/ME/MC/95 de 29 de dezembro).

agregam a informação e a educação, sustentadas num novo perfil de educador com competências e interesses próprios do Paradigma da Informação e Reflexão (ver anexos 1 e 2).

Em termos práticos, a questão de investigação que se impôs desde o início deste estudo, relativamente à perspectiva de mudança do modelo de ensino em sala de aula, sustentado no Programa de Matthew Lipman, Filosofia para Crianças, teve como fim provar que meninos com formação na Filosofia para Crianças estão mais bem preparados para concretizar as suas práticas na biblioteca escolar.

Porque é que vamos comprovar isso no âmbito das bibliotecas escolares? Queremos comprovar isso, em termos científicos (tese), para mais tarde propor este Programa nas escolas e depois avaliar o seu impacto no desenvolvimento das competências que as crianças precisam para realizar as práticas na biblioteca - aqui jaz a diferença natural.

Detivemo-nos, ainda, nas questões que deram rumo ao conceito de Biblioteca no Espaço, como edifício aglutinador de várias vozes, interrogações e diálogos que procuram, na natureza e no âmbito da reflexão, as respostas às reais expectativas da comunidade escolar, expressas na necessidade de um modelo de sala de aula capaz de formar, em colaboração com o professor bibliotecário, um perfil de aluno com capacidade de utilizar a informação, controlando-a na utilização das literacias tecnológicas.

Terminámos o percurso teórico, desenvolvido no corpo do trabalho plasmado ao longo dos 9 capítulos que integram o presente estudo, e, concluímos também a nossa reflexão sobre a questão que se impôs no início deste estudo, relativamente à necessidade de educar para o saber pensar ou no saber moldar a mente que o modelo da Comunidade da Investigação permite.

Por fim, desenvolvemos um estudo de caso num colégio em Lisboa, descrevemos o processo do seu desenvolvimento pensado e estruturado, com o objetivo de avaliar o impacto do Programa de Matthew Lipman – Filosofia com Crianças aplicado em sala de aula, na conduta dos estudantes na realização das suas práticas no espaço da biblioteca.

Enquanto pesquisa qualitativa utilizámos uma postura reflexiva, despojada, dentro do possível, das crenças e experiências relacionadas com o tema do estudo (Grinnell, 1997), para que as mesmas não interferissem na recolha dos dados. É neste e deste entrelaçar de diálogos e experiências com modelos de aprendizagem, perspectivas e novas oportunidades com as bibliotecas escolares, na transição para um futuro desejável, que a dialética presente no título da tese deseja avivar.

CAPÍTULO 1 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

A expressão "saber pensar" é sobejamente conhecida, compreendida e utilizada na era atual, mas ainda assim explicitaremos o essencial do seu significado no capítulo 4, subordinado ao Programa de Matthew Lipman, Filosofia para Crianças.

Se se pretende formar crianças e jovens com capacidade de pensar por si próprios, o saber pensar constitui, indubitavelmente, uma das ferramentas essenciais na utilização dos instrumentos conceptuais que só o diálogo filosófico permite.

Porque acreditamos neste princípio, considerámos importante reforçar a necessidade de estimular e incentivar o pensamento desde as idades mais precoces, a exemplo do Programa de Matthew Lipman, Filosofia para Crianças, centrado no fortalecimento das habilidades intelectuais dos estudantes.

Em termos epistemológicos, a ideia geradora do presente estudo, tem o nome de Filosofia para Crianças, ideias e propostas para pensar a educação e estudar os fatores responsáveis pelo processo de aprender a pensar a educação, manteve-se durante algum tempo, uma perspetiva a seguir. Todavia, os mais de 25 anos de experiência em sala de aula com o referido Programa, em consonância com pesquisas e trabalhos sobre o mesmo, foram concebendo o tema a ser investigado.

O tema a que nos propomos trabalhar é sobre o impacto do Programa de Matthew Lipman na conduta dos alunos nas suas atividades na biblioteca escolar Lipman⁴, Filosofia para Crianças,

⁴Uma das maiores inovações do Programa de Matthew Lipman, poderá ser a crença na capacidade das crianças para poderem pensar por elas mesmas.

modelo de um Programa centrado na escuta das perguntas dos alunos e no fortalecimento das habilidades intelectuais e sócio-afetivas dos mesmos.

1.2 PROBLEMA, HIPÓTESES E OBJETIVOS

No seguimento da nossa prática docente e da atividade de formadora integrado no Projeto FOCO⁵, fomos ganhando a consciência da importância do Projeto de Lipman para que a transição do modelo de informação para o modelo de reflexão se materialize, respondendo, assim, aos desafios do século XXI, no que toca às exigências e mudanças no modelo pedagógico.

Razão pela qual a introdução do modelo do Projeto educativo de Matthew Lipman, nas escolas logo a partir do Jardim de Infância, constitui a problemática que nos propomos examinar.

As hipóteses de trabalho elencadas prendem-se com o seguinte:

Apesar de, no nosso dia-a-dia, elaborarmos hipóteses acerca de muitas ideias para, em seguida, indagarmos da sua veracidade numa tentativa de explicação sobre um determinado fenómeno, quando estamos na presença de um estudo com o propósito de prosseguir no conhecimento, as hipóteses constituem, como afirma Kerlinger (1979), "poderosos instrumentos" para o referido avanço, na medida em que podem ser submetidas a testes que revelam a probabilidade de serem falsificáveis ou não falsificáveis (Popper, 1997)⁶.

Por outras palavras, uma hipótese, à semelhança de uma teoria científica, pode ser refutada por uma única observação negativa, mas nenhuma quantidade de observações possíveis poderá garantir que, a veracidade de uma hipótese ou de uma teoria científica seja eterna e imutável. Razão pela qual os estados da ciência, em geral, e da hipótese, em particular, são sempre provisórios.

⁵ Formação com Competência. Um projeto desenvolvido para promover a educação, qualificação profissional.

⁶ Filósofo mais influente do século XX, conhecido pela sua defesa do falsificacionismo como um critério da demarcação entre a ciência e a não-ciência, chegando mesmo a afirmar que científico é apenas aquilo que se sujeita a este confronto com os factos.

Parece que fica claro o valor das hipóteses numa pesquisa. No entanto, podemos ter uma ideia mais profunda quando nos apercebemos do vasto leque das suas funções, das quais destacamos:

São diretrizes de uma pesquisa com enfoque quantitativo e qualitativo, proporcionando ordem e lógica ao estudo; têm uma função descritiva e explicativa, dizendo algo sobre o fenómeno que antes se sabia (Blak e Champion, 1976);

Permitem, de forma totalmente dedutiva, provar teorias quando são encontradas evidências que a comprovam num universo e num contexto bem definidos (Rojas, 2001).

Algumas não estão associadas a nenhuma teoria, mas pode acontecer que, como resultado da sua prova seja possível construir uma teoria ou as suas bases. Funções que encontramos em Roberto Sampieri, Carlos Collado e Pilar Lúcio (2006) quando afirmam que as hipóteses são a medula ou eixo do problema a investigar.

Chegamos, assim, ao momento de nos interrogarmos se é conveniente formular hipóteses em todas as pesquisas. A resposta "não, nem todas as pesquisas suscitam a formulação de hipóteses" é dada pelos académicos já referidos, Roberto Sampieri, Carlos Collado e Pilar Lúcio (2006).⁷

Os mesmos autores esclarecem a resposta dada, apontando como fatores determinantes na escolha da formulação ou não de hipóteses, o enfoque da pesquisa estudo (quantitativo ou qualitativo, e o tipo do estudo (descritivo⁸, correlacional⁹ ou explicativo¹⁰).

⁷ Responsáveis pela obra Metodologia de Pesquisa impulsionada pelas Universidades de Zelaya, de Anáhuac, a iberoamericana e a University of Pennsylvania.

⁸ Estudos destinados a medir ou recolher informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou sobre as variáveis a que se referem.

⁹ Estudos que pretendem avaliar a relação entre 2 ou mais conceitos, categorias ou variáveis num determinado contexto.

¹⁰ Estudos destinados a responder porque ocorre um fenómeno e em que condições ou por que duas ou mais variáveis estão relacionadas.

À partida, podemos pensar que nenhum é melhor do que o outro, cada um tem os seus objetivos e a sua razão de ser. No entanto, o que consideramos na escolha de um ou outro tipo de estudo teve em conta o nosso grau de desenvolvimento do conhecimento sobre o tema a ser estudado e os objetivos definidos, assim como o enfoque (quantitativo, qualitativo ou misto).

Assim, propomos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1- Pensamos que o recurso ao Programa de Matthew Lipman- Filosofia para Crianças contribui para a aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivas e de interação social.

Hipótese 2 - Supomos que os docentes e professores bibliotecários que não têm formação no Programa de Lipman, e não desenvolvem projetos transversais ao currículo em trabalho colaborativo, sendo utilizadores pouco frequentes da BE, revelam resistência que permita concretizar o novo papel de interveniente no processo ensino aprendizagem, no contexto atual.

Hipótese 3 - Em linha com a experiência de mais 25 anos de trabalho com o programa de Matthew Lipman, Filosofia para crianças, julgamos que, quanto maior for o período de experiência com o Programa de Lipman, mais expressiva será a predisposição dos alunos para avaliar como positivo o ato de pensar com os outros em comunidade de investigação. Esta hipótese indica-nos que, quando uma variável aumenta a outra também aumentará e vice-versa. Ao aumentar a experiência e incrementa-se o diálogo. Estamos, assim, perante uma correlação bivariada.

Em função das suposições antecipadas, definimos como objetivo geral do estudo, avaliar o impacto da aplicação do Programa de Lipman, em sala de aula, na conduta dos alunos nas suas práticas na biblioteca escolar.

Uma vez estabelecido o objetivo geral da investigação, definiram-se como objetivos específicos:

1. Provar que meninos, com experiência no projeto educativo de Lipman, estão mais bem preparados para concretizar as suas práticas na biblioteca escolar.

2. Conhecer as práticas dos docentes com os seus alunos na biblioteca escolar.
3. Destacar as competências que os estudantes mais precisam na biblioteca.
4. Construir um instrumento para recolher dados que vão servir para selecionar os itens que permitem construir a matriz de observação na biblioteca e as próprias condições dessa observação.

1.3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Bruce W. Tuckman (2005), a maioria das investigações sobre o processo de ensino-aprendizagem abrange o estudo da eficácia de certos métodos de ensino, tendo como cenários as salas de aula, que em determinadas condições levam à melhoria das aprendizagens e das atitudes.

Em linha com os objetivos da nossa investigação, o modo de investigação escolhido é “o estudo de caso”, identificando-se com diferentes características e pressupostos enunciados por Tuckman (2005), tratando-se no essencial de “pesquisa em situação natural” em “contexto local”, como fonte de dados investigados pela autora.

No que diz respeito à investigação local, procedemos não só a uma abordagem qualitativa, como quantitativa, utilizando técnicas de inquérito por questionário de respostas fechadas e/ou abertas, examinando igualmente amostras casuais, aleatórias de resultados e a entrevista e da observação não interventiva.

O recurso concomitante das técnicas de entrevista, questionário e observação tem como fundamento acautelar algumas fragilidades do formato de qualquer uma delas, permitindo a triangulação de dados.

1.4 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

As principais limitações deste estudo estão relacionadas com as circunstâncias pessoais da investigadora, que o elaborou já retirada do exercício da atividade profissional. Esta situação criou, por vezes, um distanciamento temporal entre as várias partes que compõem este trabalho tendo exigido um esforço suplementar por parte da investigadora.

Tratando-se de um estudo de caso, as conclusões a que chegamos requerem continuação, alargando a investigações deste teor a outras comunidades escolares.

1.5 ESTRUTURA

O presente trabalho de investigação foi dividido em quatro partes claramente diferenciadas nos seus objetivos e metodologia: Introdução, Marco teórico, Estudo Empírico e Resultados da Investigação.

Parte I - Introdução

No capítulo 1, apresentam-se os aspectos metodológicos.

Parte II - Marco Teórico

No capítulo 2, desenvolvem-se aspectos teóricos em que assentam este estudo, relativo às Bibliotecas escolares e modelos de escola, e parte-se de uma visão diacrónica da relação entre modelos de escola e conceitos de biblioteca escolar, para posteriormente problematizar o impacto das bibliotecas escolares no desenvolvimento de competências de informação e da natureza do trabalho do professor bibliotecário.

São apresentados alguns dos estudos mais significativos que se têm debruçado sobre a significado de bibliotecas eficientes que refletem o grau de exigência em que a biblioteca escolar se encontra.

São igualmente problematizadas as dinâmicas desenvolvidas pelo professor bibliotecário e a sua relação com a função formativa e educativa da biblioteca escolar. Por se considerar valiosa a utopia, integramos neste capítulo o sentido do título do nosso trabalho pensado e delineado na sua proposta de mudança.

No capítulo 3, As Culturas Colaborativas nas Escolas, aborda-se a problemática dos modelos de colaboração e níveis de colaboração, por se considerar que existe uma relação indissociável entre a criação de modelos, a evolução do percurso dos docentes e a valorização do seu trabalho em colaboração com o professor bibliotecário.

Para melhor contextualizar o objeto do nosso trabalho de investigação, o capítulo 4 é dedicado ao Projeto Educativo de Matthew Lipman – Filosofia para Crianças, cujo objetivo é integrar o projeto de Lipman num âmbito mais abrangente, considerando a própria sala de aula que forma os alunos, o seu modelo pedagógico e o próprio conceito de biblioteca escolar, por se tratarem de espaços propícios ao desenvolvimento do modelo de Comunidades de investigação.

No capítulo 5, Comunidades de Prática, parte-se do enquadramento teórico do conceito e diversidade para avaliar os benefícios e valores para a organização e para os membros.

Parte III -Estudo Empírico, Fundamentos teóricos e metodológicos

Os capítulos 6 e 7 abordam questões relativas à metodologia da investigação, recolha e tratamento dos dados.

No capítulo 6, Metodologias de Investigação, especifica-se a problemática da investigação e explicitam-se as opções de abordagem metodológica seguidas: investigação qualitativa; investigação quantitativa. Apresenta-se também o fundamento teórico e metodológico do desenho de investigação definido para este trabalho.

No capítulo 7, Instrumentos, população, recolha e tratamento de dados, explicam-se as técnicas de recolha de dados selecionadas: a observação local, a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário e explicitam-se os modelos de análise que suportam estes instrumentos metodológicos.

É feita também referência à população em estudo e aos dois critérios de amostragem diferenciados que foram utilizados nas observações da conduta dos alunos nas suas práticas no espaço da biblioteca escolar, na entrevista e no questionário, expondo-se, depois, os procedimentos de aplicação, recolha e tratamento dos dados que foram utilizados.

Parte IV -Resultados e discussão da investigação

O capítulo 8, Resultados do trabalho empírico, mostramos os resultados da atividade observada na BE e a sua relação com o Programa de Lipman, apresentando a análise da observação direta e

a sua relação com o Programa de Lipman e qual a vantagem que isso poderá refletir nestes alunos enquanto leitores e futuros utilizadores de biblioteca.

Este estudo realizado no Colégio Valsassina, revela-nos que o bibliotecário pode ser um aliado imprescindível a ter no ensino e aprendizagem, visto que, nos casos em que se nota uma mais estreita articulação de ideias e trabalho em conjunto, há uma clara aprendizagem emocional e intelectual mais significativa por parte dos alunos.

A existente mas ainda discreta colaboração da BE com os professores do 5º ano só evidencia a necessidade de se identificarem corretamente os materiais e planos de estudos para cada disciplina e, conseqüentemente, reunir a informação que pode contribuir para responder à incessante procura, processamento e interiorização de perguntas que surgem no seguimento das significativas mudanças desta sociedade em constante transformação, contribuindo para a formação de indivíduos esclarecidos e auto-críticos.

Numa frase apenas, <<A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo>>, retirada do Manifesto IFLA (1999).

Na conclusão deste trabalho, (capítulo 9) apresentam-se os resultados obtidos, bem como, de forma sustentada, as linhas de investigação futura que desejavelmente reforcem a perspetiva de uma educação para o pensar crítico, criativo e ponderado.

PARTE II - MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2 - BIBLIOTECAS ESCOLARES E MODELOS DE ESCOLA: UMA VISÃO DIACRÓNICA

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo é nosso propósito centrar o enfoque na relação entre os modelos de escola e os conceitos de bibliotecas escolares na sua interação temporal, mas também dar uma panorâmica geral da evolução e do estado atual da referida dinâmica.

A presença da referida dinâmica é, simultaneamente, uma oportunidade para avaliar como os diferentes modelos educativos colocaram sobre a biblioteca escolar a responsabilidade de criar uma inteligência frutificada pela informação que se purifica e se transforma em descoberta e construção do conhecimento.

Porque a relação entre o que é da ordem do pensamento e o que é da ordem da ação deixa sempre em aberto novas compreensões, incluímos neste capítulo o que é nosso objetivo alcançar: saber como a biblioteca escolar foi refletindo o modelo de escola, que a sociedade de cada época reclamava.

Para tal, fazendo jus ao processo de pesquisa, tomamos como ponto de partida a tipologia apresentada por Marzal, Colmenero e Cuevas (2005), e a correspondência entre o modelo de biblioteca escolar e o modelo educativo predominante em cada época, segundo a visão diacrónica de Malo (2009), tais contributos aclararam o sentido como a mudança de paradigmas educacionais (ver anexos 1 e 2), nas suas vertentes epistemológicas e pedagógicas constituíram uma forte influência sobre o modelo de biblioteca escolar, na sua subserviência ou na sua valência ao serviço do conhecimento, sustentando a convicção de que a interação entre cada uma das instituições se revelou, ao longo dos tempos, como um imperativo.

2.2 BREVE HISTÓRIA DA RELAÇÃO ENTRE MODELOS DE ESCOLA E CONCEITOS DE BIBLIOTECA ESCOLAR

2.2.1 Modelo educativo clássico/ Biblioteca Escolar: Centro para o reforço do saber escolar

Começamos pelo modelo educativo clássico, vigente até ao século XVIII. O modelo clássico leva-nos à sua matriz grega e subsequente adoção em momentos distintos da entidade escola e da entidade da biblioteca. Será na Grécia que se inicia um modelo de educação com um sentido relativamente semelhante ao que se utiliza hoje, refletido no conceito da paideia (παιδεία) termo do grego antigo, empregado para sintetizar a noção de educação que se prolonga por toda a vida, muito para além da escola. Ideais repetidos ainda hoje em praticamente todo o mundo, como um perfeito entendimento de formação social do ser humano.

De acordo com a herança grega, no modelo educativo clássico, vigente até ao século XVIII, o conceito escola desenvolve-se em torno de um modelo que a regula como espaço onde tanto se aprendia a ler como a rezar. Um espaço que é centro de ensino da competência leitora e da memorização de saberes, reputados como autoridade reverenciada, imutável e imperceptível.

Neste modelo, a biblioteca entendida como um arquivo, um tesouro de saberes insuperáveis, existia unicamente como auxiliar para fundamentar, aprofundar e reforçar os argumentos dos mestres e as dialéticas dos estudantes. O seu espaço tinha apenas como função ilustrar e aprofundar os temas de estudo.

2.2.2 Modelo Educativo tradicional ou modelo Industrial / Biblioteca Escolar: Centro de reformas educativas

A herança da revolução industrial marca o início do século XX, relativamente à necessidade de mão-de-obra qualificada e competente, disciplinada e com a formação elementar para responder à vida em sociedade. Neste sentido, o modelo de referência passa a ser o de uma escola fábrica, protótipo de um modelo educativo designado de tradicional, inspirado nas

organizações militares e fabris, onde professor é o principal recurso educativo e a escola o principal lugar para a formação e aquisição do saber.

A instrução tende a ser magistral e a cultura transmite-se compulsivamente. A relação é a de superior-adulto que ensina a inferior-aluno que aprende mediante a instrução, e em clima de forte disciplina, ordem, silêncio, atenção e obediência em relação aos valores vigentes. Os programas são centralizados e o saber aparece sob a forma de unidades isoladas de estudo. O modelo está centrado nos livros de texto repletos de conteúdos informativos e conceptuais, mas fragmentados de forma a serem mais facilmente memorizados.

Neste período, a biblioteca é vista como um laboratório suplementar para a formação do cidadão trabalhador e para o apoio à função do professor, única fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, veículo transmissor das exigências e princípios do estado liberal.

O Modelo escola-empresa irá vigorar durante cerca de meio século, ainda que eivado de fortes movimentos de transformação pedagógica, nomeadamente Dewey em 1938 (2010), Freinet em 1950 (1976) e Montessori em 1948 (1965), entre outros. Foram estes modelos pedagógicos que, ao questionarem o modelo informativo e paternalista, colocam a biblioteca no seio do processo educativo, apelando a um conhecimento baseado no trabalho autónomo dos alunos que se deseja menos dependentes dos discursos do professor e do uso do manual, canalizando as suas energias para o uso de fontes e recursos diversificados, disponíveis no espaço da biblioteca, essenciais para o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva e uma postura investigadora permanente, apontando para um novo desenho de investigação em sala de aula, designado a partir de Dewey e Lipman de "comunidade de investigação".¹¹

¹¹ O mesmo será dizer, um pensamento exercitado pelo trabalho de investigação no qual estudantes e professores se escutam uns aos outros com respeito, constroem as suas ideias com base nas ideias dos outros participantes, questionam as suas próprias crenças e imperfeições à luz da crítica que reciprocamente realizam, contrastam os argumentos apoiados nas suas opiniões e com os pontos de vista dos outros para encontrar boas razões, esforçam-se para identificar as suas descobertas e as dos outros.

Neste âmbito a biblioteca começa a ser vista como motor da reforma educativa que se deseja, alavanca e campo experimental para ações educativas e para o desenvolvimento de uma metodologia reflexiva.

Na sua essência, podemos afirmar que o conceito de biblioteca escolar nasceu no início do século XXI com um movimento de renovação pedagógica, o movimento da Escola Nova. Porém, salvo raras exceções de mudança, o idealizado pelos pedagogos e filósofos não é institucionalizado pelos sistemas educativos e a escola continua a organizar-se no espaço fechado da sala de aula. Os outros espaços, em que se incluía a biblioteca, quando existia, continuavam a organizar-se em função da sala de aula e a serem entendidos como equipamentos secundários.

Como refere Pessoa (1994): <<Por tudo o que é dito, a biblioteca escolar, naquele modelo pedagógico, não tinha outra função senão a de apoiar atividade do professor, contudo tal apoio estava sempre à margem da sua atividade letiva na sala de aula>>.

Não se prevê que o espaço que a biblioteca ocupa seja outro, que não aquele onde os alunos poderão ir, eventualmente, para aprender "mais do mesmo" que o professor já ensinou nas aulas.

Cada disciplina passa muito bem sem ela uma vez que os grandes objetivos do ensino não têm em conta a promoção de outras capacidades do aluno para além da memória e da capacidade de repetição dos conteúdos ministrados nas aulas e avaliados em sessões especialmente "organizadas" para o efeito: os testes.

Até meados do século XX, a biblioteca escolar continua subvalorizada pelo sistema educativo, com um carácter periférico no modelo pedagógico. O que aproxima o modelo de escola ao modelo de biblioteca escolar, apesar das transformações ocorridas no campo pedagógico, não tem ainda expressão no protagonismo da biblioteca na reforma educativa.

2.2.3 Modelo educativo construtivista: centro de recursos para a aprendizagem

O Modelo da Escola Construtivista aparece associado às contribuições no domínio da psicologia cognitivista de Jean Piaget (1967), mas também de Bruner (1997), Novak (1988), Lipman, Sharp e Oscanyan (1980). O modelo construtivista irrompe nos anos 60, quando se começa a falar da necessidade de ensinar aos alunos o processo da sua própria aprendizagem. A expressão “ensinar a aprender”, implica diversificar os conteúdos do currículo. A importância de aprender conceitos e conteúdos como unidades fechadas, perde importância e passa-se a dar valor aos procedimentos, às estratégias cognitivas que conduzem o aluno à sua própria aprendizagem. Assim, o docente deve agora conhecer as principais leis evolutivas e de aprendizagem e adaptá-las à sua prática pedagógica.

Aprender a aprender, como afirma Manuel Álvarez Fernández (2006), não é outra coisa que entender, que alguns processos de ensino devem ensinar-se e ao mesmo tempo ser-se ensinado. Estamos, assim, na presença de um modelo de escola cuja atividade deve centrar-se em torno de um projeto educativo comum desenvolvido em “comunidade de práticas”. Neste modelo, todas as estruturas da escola devem ser envolvidas na aprovação dos documentos essenciais, bem como da sua avaliação, uma gestão que requer uma direção dirigida para a animação do processo, gestão dos recursos na procura sistemática de consensos.

Esta filosofia, substitui o entendimento do professor como mero instrutor e avaliador, para o apresentar como um mediador na relação do aluno com os novos conhecimentos deixando ao aluno o controle de todo o processo. O processo didático fundamenta-se na aprendizagem significativa e numa metodologia inspirada na investigação-ação.

Todavia, precisamos de chegar aos anos 70 e 80 do século passado para percepcionarmos como as transformações ocorridas no campo pedagógico ganharam expressão, passando as bibliotecas escolares a assumir alguma importância na reforma educativa. A este nível, a introdução dos meios audiovisuais no ensino e, na década de 90, a introdução da informática, vêm questionar o modelo de escola tradicional e começa-se a esboçar um novo modelo de

biblioteca escolar mais ajustado à sociedade pós-Industrial, também designada “Sociedade da Informação e do Conhecimento”.

Tais transformações, que se realizaram ao nível do modelo das bibliotecas escolares e das designações que passam a adotar, como refere Nunes (2003): <<Só nos anos 70 as bibliotecas escolares começaram a ser encaradas como centros de recursos e, conseqüentemente, a integrar os diversos suportes da documentação, sendo também nessa década que, além do apoio aos currículos, começam a incluir a promoção da literacia nos seus objetivos>>.

Ao longo da década seguinte, a evolução das bibliotecas escolares é impulsionada pela publicação do Manifesto da UNESCO sobre Mediatecas escolares, de 1978 onde se anuncia que um efetivo serviço de mediatecas escolares é essencial para o cumprimento do projeto educativo da escola e uma componente necessária do conjunto de serviços de bibliotecas, fornecendo aos estudantes as capacidades básicas para obter e usar a diversidade dos recursos. e habituá-los à utilização das bibliotecas, para informação e educação contínua.

Neste sentido, a Mediateca estrutura-se como um sector essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades deverão estar integradas nas restantes actividades da escola, de acordo com os propósitos do Projecto Educativo. Para o efeito, inclui recursos pedagógicos quer para as actividades quotidianas de ensino, quer para actividades curriculares não lectivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer, para dotar a escola de um fundo documental diversificado, sempre atualizado, e adequado às necessidades das diferentes disciplinas desenvolvendo nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como:

- A. seleccionar;
- B. analisar;
- C. criticar e utilizar documentos;
- D. desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, por solicitação dos professores ou por sua própria iniciativa);
- E. ajudar os professores a planificar as suas actividades de ensino e a diversificar as situações de aprendizagem;

- F. associar a leitura, os livros (e demais suportes de informação) e a frequência da Mediateca à ocupação lúdica dos tempos livres;
- G. informar a comunidade escolar dos recursos e documentação disponibilizadas por este serviço, através da publicação/edição de documentos adequados;
- H. estabelecer um serviço eficaz de mediateca escolar que deverá dar apoio constante na educação ao programa de ensino e aprendizagem e propiciar mudanças na educação;
- I. habituá-los à utilização das bibliotecas, para divertimento, informação e educação contínua.

2.2.4 Modelo educativo pós-moderno/Biblioteca escolar: centro de recursos para a sociedade de aprendizagem

O pós-modernismo é um movimento internacional que surgiu a partir dos anos 70, como resultado da evolução social e tecnológica, influenciando significativamente a educação. Segundo Enrique Gervilla (1997), a pós-modernidade surge quando o projeto da modernidade deixa de ser válido, total ou parcialmente, para uma grande parte da sociedade, especialmente para os jovens. O desafio que impõe a teorização pós-moderna para a escola é o de procurar saídas que deem conta da formação do homem do final do século XX e princípio deste século.

A esperança depositada na "deusa razão", como motor de uma humanidade mais justa, humana e feliz desvanece diante de acontecimentos desprovidos de razão como as guerras, a fome ou a miséria. A formação pessoal, fundamentada nos valores e cultura da pós-modernidade, geram um modelo educativo baseado no relativismo, no presente e no individualismo hedonista. O desafio que o pós-modernismo impõe é o da atualização, mesmo que seja a atualização a um nível de discussão e/ou arejamento de ideias.

No início do capítulo, denominado *A educação pós-moderna*, Gervilla (1997) expressa-se nestes termos: <<o educador e a educação encontram-se hoje diante do seguinte dilema: ou educam segundo a pós-modernidade, aceitando e fomentando os seus fundamentos axiológicos e

culturais, ou rejeitam total ou parcialmente, orientando os seus esforços para uma mudança ou aniquilação, dos valores e cultura da pós-modernidade>>.

Todavia, o elemento interessante neste modelo é a possibilidade de relativizar algumas verdades, ou todas as verdades, e de deslocar a ideia de absolutos na ciência social. A reconceptualização do modelo educativo para o século XXI espelha-se no modelo de biblioteca escolar deste período, transposto nos seus documentos normativos (Quadro 1).

Relação modelos de escola e conceitos de biblioteca escolar				
Modelo Educativo	Modelo Educativo Clássico	Tradicional ou Modelo Industrial	Modelo Educativo Construtivista ou Modelo Pós Industrial	Modelo Educativo Pós Moderno
Conceito de Biblioteca	Biblioteca escolar - reforço do saber escolar	Biblioteca escolar - centro de reformas educativas	Biblioteca escolar - centro de recursos para a aprendizagem	Biblioteca escolar - centro de recursos para a sociedade de aprendizagem

Quadro 1. Relação modelos de escola e conceitos de biblioteca escolar. (Fonte - elaboração própria)

No Manifesto da Biblioteca Escolar (2000), aprovado pela IFLA/UNESCO em 2000 sob o lema "A biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos", a biblioteca escolar:

- A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo a formação de cidadãos responsáveis.
- A biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam, a todos os membros da comunidade escolar, tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação, em todos os suportes e meios de comunicação.
- As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas
- As bibliotecas escolares devem disponibilizar os seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua, estatuto profissional ou social.
- Aos utilizadores que, por qualquer razão, não possam utilizar os serviços e materiais comuns da biblioteca, devem ser disponibilizados serviços e materiais específicos.

Ainda dentro do referido contexto, e de acordo com as diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares (2006), a biblioteca escolar, como centro de recursos para uma sociedade pós-moderna, deve ser gerida de acordo com uma política estruturada com clareza, tendo em conta as orientações a que se subordina e as necessidades da escola, e deve refletir o seu *ethos*, as suas finalidades e os seus objetivos.

Reconhece, ainda, a necessidade de possuir meios adequados para assegurar a existência de recursos humanos com formação, materiais, tecnologias e equipamentos de modo a assegurar que as estratégias estão a atingir os objetivos definidos. Na realidade, estamos perante uma mudança de conceção do espaço da BE, tradicionalmente entendido como lugar de apoio à leitura, para uma conceção de BE que é centro informativo e pedagógico, produtor de conteúdos informativos de qualidade, essenciais à comunidade educativa.

Neste sentido, não deve ser vista apenas como um espaço físico, munido de equipamentos e recursos documentais, que apenas disponibiliza informação, mas também como espaço de formação, para que, a informação não tenha valor apenas em si mesma, mas no seu uso.

Tal afirmação remete-nos para Alexandria, local onde simbolicamente e para todo o sempre, o destino da Escola se cruza com o da Biblioteca. Desde a sua etimologia, a caixa, o cofre, o depósito, o lugar onde se conservam (*theke*) livros e outros documentos para serem consultados do livro (*biblio*), ela é também o "templo" do saber, inaugurado por Aristóteles, autor do novo espaço intelectual da biblioteca, consciente da sua importância e íntima ligação com a escola, conservam livros e outros documentos, ao contrário de todas as que a precederam, não pode ser considerada como uma simples reunião privada ou pública de livros.

Aristóteles é, segundo Patrick (1972), o primeiro a reconhecer o valor da organização de uma biblioteca para uma escola filosófica. O facto de Aristóteles a ter legado a Teofrasto, seu sucessor no Liceu, mostra bem de que modo o filósofo se apercebeu da relação primordial entre biblioteca e escola. Relação que encontra a sua expressão simbólica numa das primeiras grandes bibliotecas da nossa civilização- a Biblioteca de Alexandria onde se materializa, pela primeira vez, a utopia de uma biblioteca universal. Uma Utopia que continua a acompanhar os destinos

da biblioteca escolar na sua relação com a Escola e a perpetuar a sua função de "templo" do saber, apesar das substituições sucessivas dos seus suportes: das tábuas de argila ao papiro, depois ao pergaminho, deste ao papel e, por fim ao suporte eletrónico.

Nas últimas décadas, esta realidade alterou-se consideravelmente, a coleção passou a ser "híbrida", uma vez que o livro continua a ocupar um espaço importante, coabitando com documentos eletrónicos, cedendo gradualmente o lugar a documentos nado-digitais ou digitalizados, e o acesso à informação faz-se cada vez mais com recurso a meios eletrónicos e à internet. Esta realidade, em que o conceito de propriedade sofreu alterações no âmbito da própria noção de "coleção", exige novas competências não só por parte dos utilizadores, como, e principalmente, por parte dos profissionais da informação. Sendo assim, não basta ter uma biblioteca com uma panóplia de recursos técnicos para satisfazer as necessidades de informação quase "imediatas" dos estudantes, ainda carentes de formação para esta nova dinâmica.

Há, no entanto, que considerar outras questões relacionadas com o papel fundamental da biblioteca no acompanhamento da evolução dos alunos já detentores de habilidades, embora necessitem de ser trabalhadas para os tornar competentes.

Outra questão fundamental, será criar uma equipa com profissionais abertos à inovação, que adotem uma relação com os alunos processualmente exercitada pela práxis da "comunidade de investigação", ou seja, pelo trabalho de investigação no qual alunos e professores se escutam uns aos outros com respeito, constroem as suas ideias com base nas ideias dos outros participantes, questionam as suas próprias crenças e imperfeições à luz da crítica que reciprocamente realizam, e contrastam os argumentos apoiados nas suas opiniões.

2.3 A BIBLIOTECA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Começamos por fazer uma paragem para abrir o dicionário na página, que nos vai ajudar a compreender a dimensão do significado da palavra mais presente no vocabulário dos educadores. Referimo-nos ao termo "competência". Competência, <<é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agregue valor económico à organização e valor social ao indivíduo>> (Fleury e Fleury, 2001).

Mas, uma vez que nos situamos na área da educação, o termo, em educação, significa a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informação para solucionar uma série de situações. Nesta aceção, e de acordo com Perrenoud (2001), a competência é mais do que um conhecimento, ela pode ser explicada como um saber que se traduz na tomada de decisões, na capacidade de avaliar e julgar. A própria ideia de competência deixa transparecer componentes básicos:

1. Relaciona-se com a ideia de pessoa;
2. Vincula-se à ideia de mobilização;
3. É um saber em ação, <<fazendo, o que não se sabe fazer>> (Meirieu, 2002).

Os seus atributos principais são: a iniciativa; a responsabilidade; a inteligência prática; os conhecimentos adquiridos; a transformação; a diversidade; a mobilização dos atores e a partilha (Zarifian, 2003).

Todavia, está a ser difícil separar a ideia de competência dos conteúdos. Na hora de se falar em competências, carrega-se no conteúdo. Este comportamento encontra a sua razão de ser, por um lado, porque os educadores não se sentem preparados para o ensino de competências, por outro, porque a ênfase excessiva na compartimentação em disciplinas, dificulta, só por si, o desenvolvimento de competências.

Mesmo assim, os trabalhos em grupo e a pedagogia de projeto, ou a pedagogia reflexiva destacam-se, do ponto de vista teórico, como reais facilitadores de uma nova metodologia. Mas, nem os docentes, nem os alunos estão preparados para trabalhar com as referidas pedagogias. Para os docentes a dificuldade reside no trabalho com as deficiências que os alunos apresentam, independentemente do que eles querem saber.

Para os alunos, a escola dá-lhes respostas a perguntas que eles não fizeram e o resultado é o desinteresse. Esta discrepância, uma vez aliada à resistência dos docentes à mudança de modelo de ensino, constitui a razão que confere ao responsável pela biblioteca, a exigente tarefa de preparar as melhores condições para transformar o espaço da biblioteca numa comunidade de investigação, a partir da qual pode promover, junto dos seus utilizadores, a aquisição de competências cognitivas e de literacia da informação, essenciais para a formação integral de cidadãos autónomos e intervenientes.

No entanto, é preciso não esquecer que a biblioteca escolar <<não deve funcionar como uma entidade isolada do programa escolar, mas como um instrumento vital do processo educativo, envolvida no processo de ensino-aprendizagem>> (IASL, 2003). Por isso, o seu sentido de dever tornado função, coloca a questão a saber: quando e em que circunstâncias devem ser ensinadas as competências de informação.

Retomando a questão, recorreremos à perspetiva da investigadora Kuhlthau. Entre outros investigadores, Kuhlthau (1996) defende que o melhor momento para os bibliotecários ensinarem as competências de informação é quando os alunos estão a realizar os seus projetos e elas são efetivamente necessárias.

Só assim, a referida dinâmica autoriza a biblioteca escolar a chamar a si o papel de centro formativo e pedagógico, produtor de práticas reflexivas e de conteúdos informativos de qualidade, embora subordinada à estrutura administrativa e curricular.

Nesta linha de pensamento, Kuhlthau identifica três fases na evolução da formação de utilizadores, as quais acompanham a própria evolução da gestão da biblioteca escolar: A

primeira abordagem passava pelas fontes (*source approach*) e ensinava-se a localização e uso dos recursos, em seguida mudou-se para a abordagem centrada nas técnicas de pesquisa (*pathfinder or research strategy approach*) e mais recentemente fala-se da abordagem preocupada com o processo (*process approach*), em que o aluno constrói, na linha do construtivismo, o seu próprio significado depois de examinar uma variedade de evidências.

No seu conjunto, as referidas fases de evolução vão afirmando a biblioteca escolar como uma solução para os problemas causados pelo excesso de informação, na medida em que assume a função de fornecer aos seus utilizadores as competências de literacia da informação, necessárias para serem aprendentes ao longo da vida.

No entanto, a última fase, centrada na pesquisa preocupada com o processo onde o aluno constrói o seu próprio significado de aprender, declara o momento chave para a biblioteca escolar se mostrar também como uma resposta aos problemas causados pela falta de competências de pensamento crítico e criativo dos alunos, chamando a si a função de fornecer aos seus utilizadores o espaço, onde diariamente se constrói a comunidade de investigação que permite o desenvolvimento das competências de cognição possibilitadoras da interpretação e compreensão da complexidade dos processos informativos.

Neste sentido, as novas competências da BE, vão exigir mudanças na atuação que a biblioteca escolar tem ainda em relação à aprendizagem, traduzida no conceito mais restrito de "formação de utilizadores". Este incide nas chamadas competências de biblioteca, ou seja, as competências necessárias para tirar partido da biblioteca, na identificação das diferentes fontes e seus formatos, no manuseamento dos catálogos manuais, na localização dos livros nas estantes, na utilização de obras de referência, na compreensão do sistema de classificação, etc., ensinamentos muitas vezes transmitidos em "aulas de bibliotecas", frequentemente contestadas pelos alunos, quando realizadas fora do contexto curricular.

É nesta linha, que nos últimos anos os profissionais da informação se têm esforçado em substituir o ensino de competências de biblioteca isoladas e descontextualizadas pelo ensino de

competências de informação que estejam diretamente relacionadas com os conteúdos das áreas curriculares e com as tarefas da sala de aula.

Como afirma Hannesdóttir (1995), é urgente e desejável que a biblioteca escolar procure <<a promoção da utilização da informação e a integração das competências de informação no currículo escolar, em colaboração com os professores>>. Na sequência dos referidos esforços, consideramos pertinente delinear o caminho que realiza o movimento das Competências de Biblioteca às Competências de Informação, procurando o que as diferencia e o que as aproxima.

2.3.1 Das Competências da Biblioteca às Competências da Informação

Não podemos negar que as competências da biblioteca são imprescindíveis para o desenvolvimento das competências de informação e da literacia da informação, por este facto é de extrema importância que todos os membros da comunidade educativa saibam utilizar autonomamente o espaço da biblioteca e consultar as diferentes fontes de informação disponíveis (para o que é fundamental que a biblioteca tenha um fundo documental diversificado, devidamente tratado e cuja consulta seja possível em qualquer espaço da escola ou até mesmo on-line).

Falamos de competências, por isso falamos de aquisição e não de inatismo, razão pela qual precisam de ser aprendidas e treinadas. A sua aquisição requer um programa de desenvolvimento ao longo de todos os graus de ensino, desde o pré-escolar até à educação posterior e universitária. Sem a aprendizagem deste processo, os resultados costumam ser decepcionantes: <<os estudantes limitam-se a copiar integralmente o conteúdo de uma enciclopédia ou de uma página Web e/ou reescrever, de forma incorreta as informações obtidas, sem passar pelo processo de análise, seleção, avaliação e síntese>> (Malo, 2009).

Razão pela qual, as atividades desenvolvidas na biblioteca escolar só ganham sentido, quando inseridas em processos pedagógicos centrados nas necessidades dos estudantes, inscritos num

processo formativo de investigação, produção e avaliação, de acordo com o trabalho articulado entre o professor bibliotecário e os docentes.

Uma afirmação reforçada na declaração na International Association of School Librarianship Conference - Durban, South Africa, 7-11 July 2003: <<Um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os docentes e outros educadores é uma parte essencial do programa das bibliotecas escolares>> (IASL, 2003).

Mas, a literacia da informação e as competências de informação não são foro de uma única disciplina, nem o resultado da simples vivência na biblioteca escolar. Como já foi referido, a literacia da informação é um processo contínuo, uma experiência cumulativa de uma série de disciplinas e experiências de aprendizagem, o que indica a necessidade da construção de um currículo de competências de informação a desenvolver transversalmente ao currículo da escola, sustentado na coordenação do professor bibliotecário de forma a criar "oportunidades"¹² de aprendizagem para as referidas competências.

Por isso, perspetivar a formação de utilizadores em competências de informação, que se assume multidimensional e virada para o processo de aprendizagem, compromete, não só, o utilizador a desempenhar um papel ativo em todo o processo de formação, como também, e de modo efetivo, o responsável pela biblioteca numa atuação não amadorista, porque autónoma e reconhecida pela direção da escola.

2.3.2 O Papel do Professor Bibliotecário nas Literacias da Informação e reflexão

Sem querer abandonar o conceito que tem constituído matéria-prima deste estudo, procuraremos neste subcapítulo redimensionar o papel educativo do bibliotecário escolar e natureza do seu trabalho, assinalando o modo como este recurso educativo pode contribuir para a avaliação do processo que envolve, por um lado, as decisões dos órgãos de poder, o seu

¹² Expressão de múltiplos significados no seio dos diferentes modelos pedagógicos ao longo dos tempos.

modelo e orientação e, por outro, o desempenho e visibilidade do professor bibliotecário na presença do atual paradigma da sociedade da informação (ver anexos 1 e 2).

Encontramo-nos na segunda década do século XXI perante um curioso paradoxo: o desenvolvimento de competências é cada vez mais necessário, (todos os dias a experiência mostra que pessoas na posse de capacidades não as sabem mobilizar de forma eficiente e no momento oportuno), e o que se ensina e aprende é cada vez mais ligado à informação memorizada e repetida.

Tal paradoxo é dificilmente comportável na gestão académica, política e económica de qualquer projeto educativo. Perplexidade acrescida quando lemos na declaração do Manifesto das Bibliotecas Escolares da IFLA/UNESCO (2000) que está demonstrado que, quando professores e bibliotecários trabalham em conjunto, os estudantes atingem maiores níveis de literacia, leitura, capacidade de resolução de problemas bem como adquirirem competências de informação e comunicação.

Face ao exposto, o treino do pensamento crítico não deve ser o privilégio de uma minoria intelectual selecionada. Deve ser um direito de qualquer aluno e é da responsabilidade do docente e do professor bibliotecário para com todos os alunos, permitir-lhes usar esse direito no domínio de um conjunto de competências de literacia da informação, sobre as quais não há escassez de investigação e reconhecimento da sua necessidade.

2.3.3 A natureza do trabalho do professor bibliotecário

De acordo com Gary Hartzell (2001), a natureza do trabalho do bibliotecário tende a reforçar a perceção dos diretores relativamente à sua posição na escola como alguém não diretamente interessado na aprendizagem dos alunos.

Essa perceção torna difícil entender a contribuição que o bibliotecário dá ou poderia dar para a aprendizagem. Primeiro, porque a contribuição que ele dá é absorvida no trabalho dos docentes

e dos alunos. Segundo, porque geralmente só há um bibliotecário na escola e ele precisa de estar a atender enquanto os docentes estão no seu horário de recreio, o que cria um certo isolamento.

O bibliotecário escolar, tal como qualquer outro bibliotecário, geralmente presta serviços que ajudam os estudantes a obter melhores resultados nas suas práticas na biblioteca. Mas a sua contribuição é tão absorvida que é difícil distingui-la no resultado final do trabalho dos estudantes e dos professores. Essa circunstância, segundo o estudo de Hartzel desenvolvido nos Estados Unidos no período entre 1959 e 2000, constitui um dos principais fatores que obscurece a visão do diretor em relação ao trabalho do bibliotecário.

No referido estudo, Hartzell mostrou que há evidências na literatura que provam que o apoio dado por qualquer diretor se baseia na confiança que ele deposita no funcionário. Esta confiança, por sua vez, tem origem no entendimento que o diretor tem do trabalho deste profissional.

Para o bibliotecário, a biblioteca é sem dúvida essencial para a formação dos alunos no espaço global e central para a missão do futuro da escola. No entanto, esta não é a visão dos diretores, para muitos deles esse valor é menos óbvio e menos verdadeiro. Segundo Campello (2012), esta visão, tem origem em estereótipos e, nessa medida, os diretores ainda veem a biblioteca como depósito de livros para serem emprestados aos estudantes ou como um espaço que precisa de ser administrado.

A expectativa desses diretores é de que o bibliotecário forneça informações aos estudantes, ajude-os a encontrar bibliografia para as tarefas dadas pelos professores apoiando estes quando solicitado, não reconhecendo o bibliotecário como parceiro dos docentes e colaborador com a comunidade escolar em discussões sobre o currículo e projetos.

Segundo Hartzell (2001), a maior prova de que os diretores não entendem claramente os projetos da biblioteca está refletida no modo como eles avaliam o bibliotecário, ilustrando a sua percepção com o facto de muitos bibliotecários nos Estados Unidos nunca terem sido avaliados e,

quando o são, a avaliação não considera algumas atividades que o bibliotecário geralmente desenvolve. Por exemplo, o trabalho conjunto com os docentes na planificação de atividades didáticas, raramente é avaliado.

O autor explica que, nos Estados Unidos, é comum os diretores usarem, para avaliar o bibliotecário, o mesmo formulário que usam para avaliar os docentes, prática que no entender do autor impede que a abrangência do trabalho do bibliotecário seja percebida, permitindo entender, neste e em casos semelhantes, por que motivo os diretores dão mais valor à biblioteca em termos abstratos do que concretos.

Percebe-se, portanto, que diretores e bibliotecários não têm um relacionamento de trabalho sólido, que propicie benefício mútuo a todos os envolvidos, maximizando a contribuição de cada um para a escola como um todo, oportunidades de partilha e de trabalho estruturado através de Comunidades de Prática, na medida em que a formação de utilizadores tem de fazer parte de um programa de formação documentado, que fixe objetivos, detete as carências, estruture as atividades, avalie os resultados e estabeleça ações de melhoria para que as bibliotecas escolares tenham um efetivo impacto na escola.

2.3.4 Bibliotecas eficientes

Neste domínio é importante conhecer e realçar a obra de Campello (2012), *Biblioteca Escolar conhecimentos que sustentam a prática*, onde a autora divulga estudos sobre a biblioteca escolar realizados por investigadores de universidades de quatro países: Estados Unidos, Suécia, Austrália e Canadá. São estudos que utilizam metodologias variadas e tratam de diferentes aspectos da biblioteca e da aprendizagem que ali ocorre, publicados entre 2002 e 2010, no periódico *School Libraries Worldwide*,¹³ que conta com uma comissão editorial internacional,

¹³Publicação semestral mantida pela Internacional Association of School Librarianship (IASL), que divulga resultados de pesquisas realizadas em vários países sobre biblioteca escolar e temas relacionados. A revista está disponível online para assinantes, o site da revista está em: <http://www.iasl-online.org/pubs/slwl/>.

formada por especialistas de referência, que avaliam os artigos publicados, constituindo, portanto, uma fonte de informação fiável sobre as pesquisas na área da biblioteca escolar.

Do conjunto dos estudos, selecionamos O Estudo de Ohio, da autoria de Ross J. Todd e Carol Kuhlthau (2004), o estudo realizado por Louise Limberg e Mikael Alexandersson (2012), da Suécia, e o estudo de Gary Hartzell (2001), dos Estados Unidos, por reunirem um conjunto de evidências que contemplam e reforçam a nossa proposta.

2.3.4.1 O estudo de Ohio

Realizado entre outubro de 2002 e dezembro de 2003, com estudantes de 3 escolas do estado, selecionadas por possuírem as melhores bibliotecas. O estudo centrou-se na questão "como a biblioteca ajuda os alunos", a partir das respostas de 13.123 alunos entre os 7 e os 20 anos, obtidas através de um questionário eletrónico, os autores do estudo concluíram que a biblioteca ajudava os estudantes de muitas maneiras ao longo da sua vida escolar. Segundo os investigadores ficou provado que, as bibliotecas eficientes desempenham um papel ativo na aprendizagem. Os dados também confirmam a tradicional função da biblioteca escolar: fornecer acesso a recursos informacionais que os alunos precisam para realizar os seus trabalhos escolares disponibilizando uma variedade de materiais, em diferentes formatos.

Ao mesmo tempo, revelaram que a biblioteca é mais do que um simples espaço de informação, é também um espaço onde podem obter ajuda para serem bons investigadores, nomeadamente a sintetizar e avaliar informações, a estruturar e organizar ideias, desenvolver pontos de vista, tirar conclusões e ter opiniões próprias, em suma, a tornarem-se agentes da construção do seu conhecimento, com reflexo nos bons resultados da sua aprendizagem.

Esta última percepção, levou Todd e Kuhlthau (2004) a chamarem a atenção para a importância do papel educativo do bibliotecário, que foi revelado nos resultados da pesquisa, embora com alguns pontos críticos apontados pelos estudantes, nomeadamente, a falta de eficiência de certas atividades que ocorriam nas bibliotecas como por exemplo, visitas guiadas, palestras

sobre o sistema de classificação, explicações sobre regras para usar a Internet, aulas sobre o regulamento da biblioteca, que eram dadas de forma descontextualizada, ou seja separadas dos conteúdos que estavam a estudar e não relacionadas com os objetivos das disciplinas.

Na opinião de Campello (2012), este estudo vem não só revelar naturalmente evidências que permitem mostrar objetivamente o valor da biblioteca na escola, como também enriquecê-la, conferindo objetivamente uma perspectiva multidimensional à função da biblioteca escolar e apresentando aspectos específicos que, na visão dos utilizadores, os ajudam a aprender.

2.3.4.2 O estudo de Louise Limberg e Mikael Alexandersson

O estudo *Changing Conditions for Information Use and Learning in Swedish Schools: A Synthesis of Research*, realizado pelos dois suecos (Limberg e Alexandersson, 2012) entre os anos 1998 e 2010 e publicado em 2012, foi estruturado em torno da questão, "como os estudantes constroem a sua compreensão da biblioteca e dos seus recursos como um espaço de aprendizagem". Nas sete escolas que observaram, os pesquisadores concluíram que os vários significados da biblioteca escolar expostos no estudo são diferentes da retórica corrente sobre o papel da biblioteca na aprendizagem pela pesquisa. De acordo com o discurso em vigor, as bibliotecas escolares são espaços virtuais, globais, coleções de informação digital. Os resultados da pesquisa, indicaram que o significado da biblioteca escolar, com base no modo como ela era vivenciada pelos estudantes, está relacionado com o espaço físico mais do que com o virtual, e com objetos concretos, como os livros, mais do que com qualquer outro artefacto. Os significados da biblioteca escolar vivenciados pelos estudantes também apontaram para a ação e compreensão individual mais do que a coletiva.

Face aos resultados, os investigadores manifestaram alguma preocupação com os resultados obtidos. Observaram que o significado dominante da biblioteca escolar como um depósito de livros, relacionado intimamente com a biblioteca, como um lugar a que se recorre para encontrar respostas corretas, era muito limitado e poderia dificultar a aprendizagem criativa na biblioteca e por meio dela.

Neste sentido, Gary N. Hartzell (2001) e os demais os pesquisadores consideraram que o papel da biblioteca escolar como espaço para a exploração de informações que leve à aprendizagem significativa, exigirá abordagens alternativas por parte dos docentes e dos bibliotecários. Razão pela qual os autores do estudo, sugeriram aos bibliotecários e docentes que decidam utilizar o potencial da biblioteca para desafiar a prática discursiva da escola, a reverem a sua visão enraizada no modelo de aprendizagem baseada na reprodução e na procura de informação para encontrar a resposta correta.

Tendo em conta que os resultados obtidos nas referidas investigações desafiam, como os autores sugerem, a uma mudança no modelo de aprendizagem centrada na reprodução, consideramos que é preciso criar as condições para docentes e bibliotecários implicarem-se num modelo de biblioteca laboratório de ideias, inspirado na Comunidade de Investigação que Lipman propõe e que, em nosso entender, permite erguer um modelo de biblioteca capaz de funcionar, não só como centro de recursos educativos, mas também como centro de aprendizagem e de abertura ao diálogo reflexivo com os alunos, pelo que o contributo da comunidade de investigação é uma parte da solução para as bibliotecas escolares e o sucesso educativo, bem como do sucesso da escola onde a biblioteca se integra¹⁴:

Nesta linha de pensamento, vários autores formalizam o conceito de Bibliotecas Escolares como agente educativo dinâmico. Todd e Kuhlthau sublinham o papel do professor bibliotecário ou do bibliotecário escolar, enquanto parceiro no desenvolvimento do currículo, especialista em aprendizagem e em informação e documentação, na medida em que a biblioteca escolar é assumida como um espaço de informação e de conhecimento, onde se trata de “aprender para ler e ler para aprender”. Numa outra expressão, Todd (2006a) salienta, ainda, o papel transformacional que os professores da biblioteca escolar deverão desempenhar na promoção da literacia.

¹⁴ Um dos documentos mais citados neste âmbito é o de Ohio Research Study, investigação predominantemente quantitativa dirigida por Keith Curry Lance nos primeiros anos da década de 90 do século XX, primeiro no Colorado, depois noutros estados norte americanos: Alasca (1999), Colorado II (2000), Pensilvânia (2000), Novo México (2001). informação disponível em: <http://www.oelma.org/studentlearning/> informação disponível em: <http://www.oelma.org/studentlearning>.

No panorama português, estas mudanças educativas, consubstanciam-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 de 14 de outubro (Diário da República, 1986) que lança as bases para a introdução de inovações a nível dos métodos de ensino. As bibliotecas e mediatecas, são apresentadas nesse documento, como um recurso ao serviço da comunidade educativa.

Também, Canário *et al.* (1994), afirmam que <<É neste documento legal, que em termos de política oficial, aparece a 1ª referência à mediateca escolar, no âmbito do artº. 41 que define recursos educativos>>.

Neste período, a biblioteca é entendida como centro de tecnologias de informação, o que é claramente expresso pela designação que adota – Mediateca Escolar/Centro de Recursos Educativos (década de 80 e 90).

Porém, a década de 80, não é ainda o momento de viragem relativamente aos modos de aprender e ensinar, mesmo tendo em conta o impacto dos novos recursos didáticos e das tecnologias da informação, todavia, são os anos 80 que marcam uma viragem no modo de conceber as funções da biblioteca, ultrapassando definitivamente a fase de prestação passiva de serviços,<<tornando-se um parceiro ativo do projeto da escola e da comunidade educativa>> (Nunes, 2003).

2.3.4.3 A função formativa e educativa da biblioteca escolar

A partir da ”Declaração Política da IASL” (1993), proveniente da *Internacional Association of School Librarianship* sobre Bibliotecas Escolares, o conceito de biblioteca escolar ganha um cariz de modernidade, resultante da atribuição do conjunto das funções educativa, formadora, cultural e lúdicas aliadas às vantagens das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Porém, dado que o paradigma pedagógico é, agora de uma contínua construção de saberes, o papel dos intervenientes no processo precisa de sofrer alterações, nomeadamente, o docente que deve abandonar progressivamente o seu papel de puro transmissor para assumir o seu novo papel de facilitador, orientador e potenciador de aprendizagens do aluno que se deseja senhor de competências que auxiliem uma correta gestão da Informação existente nos diversos suportes (ver anexos 1 e 2). Torna-se, assim, imperativo que a escola e a biblioteca escolar se enquadrem neste processo de mudança, desenvolvendo progressivamente um papel inovador, dando corpo a novas estratégias de ensino capazes de gerir situações diversificadas de aprendizagem.

Do nosso ponto de vista, o êxito ou fracasso do projeto mais que as infra- estruturas físicas ou as coleções adequadas, estará condicionado pela atenção prestada à formação dos profissionais. Nesse sentido, o encontro promovido pela Fundação Gulbenkian (2007), no âmbito do Projeto Theka constitui uma iniciativa que merecidamente se deverá destacar, enquanto estratégia de desenvolvimento das bibliotecas escolares e pela promoção de competências de gestão de projetos neste domínio, em docentes da educação pré-escolar e dos 3 ciclos do ensino básico. O mesmo pretende ainda contribuir para o debate em curso sobre os profissionais das bibliotecas escolares e centros de recursos educativos sobre as bibliotecas na Escola enquanto referência cultural.

Sobre o lançamento do projeto, o administrador da Fundação Calouste Gulbenkian, o Professor Doutor Marçal Grilo afirma que <<este projeto é uma demonstração de que as políticas e as medidas quando estabelecidas e consolidadas no tempo como ações continuadas que perduram para além dos governos e das legislaturas, adquirem um impacto que de outra forma se tornaria impossível de alcançar>>¹⁵. Mais do que um livro de memórias é, acima de tudo, “um testemunho cívico”, afirmou António Vitorino no lançamento do livro que decorreu em 21 de novembro na Fundação Calouste Gulbenkian.

¹⁵ Extraído a apresentação do Livro 'Quem só espera, nunca Alcança' de Marçal Grilo na Reitoria da Universidade do Porto, no dia 24 de janeiro de 2018. Recuperado de https://tv.up.pt/videos/7_tpl_ti?page=4

Contudo não devemos ignorar que este projeto só se transformará em verdadeira oportunidade se os atores deste processo estiverem verdadeiramente empenhados na sua formação contínua porque as competências necessárias para a construção e manutenção do programa da biblioteca escolar requerem a qualificação de um professor neste campo (Bastos, 2006).

Também Elsa Conde (2006) expressa a mesma opinião, redobrando a importância da qualificação como instrumento de valor acrescentado no trabalho a desenvolver, como refere a autora: <<a questão dos recursos humanos das bibliotecas escolares encontra-se longe de estar resolvido visto não existir a legislação que institua o dever e o direito à formação na área da biblioteconomia como condição para o desempenho de funções nas bibliotecas escolares e a obrigatoriedade de todas as escolas com biblioteca atribuírem ao pessoal docente afeto ao seu funcionamento um número de horas indispensável ao desempenho das tarefas para que são designados>>.

A solução para o conjunto de questões anunciadas é, crucial para o sucesso do programa RBE, constituindo um fator capaz de estimular ou impedir o pleno desenvolvimento das bibliotecas modernas e pós-modernas.

Sem querermos abandonar a ideia de percurso até agora realizado, centremo-nos no quadro 2 representativo da distinção entre os modelos modernos e pós-modernos de bibliotecas realizado por Newton e Dixon (1999) e adaptado por Proença (2011) e que aqui reproduzimos.

Item	Bibliotecas Modernas	Bibliotecas Pós-modernas
Identidade, Ethos e objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotecas concebidas como edifício para armazenar livros, jornais e outra documentação. - As bibliotecas públicas, escolares e universitárias são as instituições de acesso à aprendizagem, à literatura e ao lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotecas concebidas como organizações, fornecendo um conjunto de serviços relacionados com a documentação impressa e eletrônica. - Todas as bibliotecas contribuem para o acesso educativo e cultural dos indivíduos e organizações.
Desenvolvimento da coleção	<ul style="list-style-type: none"> - Política de desenvolvimento da coleção como sinônimo de aquisições. - A manutenção e disponibilização de fundos especiais aos visitantes da biblioteca constituem um elemento importante da sua função de guardar. 	<ul style="list-style-type: none"> - O acesso a materiais remotos é considerado tão importante como a propriedade de materiais. - A digitalização e disponibilização de fundos especiais a utilizadores remotos são consideradas parte do papel das bibliotecas.
Serviços Técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Os bibliotecários são os gestores absolutos da coleção que as respetivas organizações albergam, sendo responsáveis pela classificação e catalogação do fundo existente dentro da biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os bibliotecários têm um papel de contribuir de forma estratégica, para a gestão dos recursos eletrónicos existentes dentro da sua organização e remotamente.
Papéis profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Os bibliotecários têm papéis distintos e são especialistas diferentes dos docentes e editores. - A formação de utilizadores é considerada um serviço adicional na maior parte das bibliotecas. - Os bibliotecários têm uma função essencial como intermediários no acesso às suas coleções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os bibliotecários mantêm uma identidade própria, mas as distinções relacionadas com o seu papel tradicional tornam-se menos críticas. - A formação dos utilizadores é considerada um serviço principal na maior parte das bibliotecas. - Os bibliotecários têm uma função essencial como intermediários que acrescentam valor à informação, fornecendo informação atualizada, relevante e oportuna aos utilizadores finais.

Quadro 2. Distinção entre modelos modernos e pós-modernos de bibliotecas escolares. (Fonte - elaboração própria)

A partir da diferenciação apresentada, a biblioteca, tal como é definida nas orientações internacionais mais recentes, tende a corresponder ao modelo designado na fonte do quadro acima reproduzido por pós-modernas, nas escolas e noutros contextos – universidades, centros de investigação, unidades de leitura pública, ou outros. Ou pelo menos, é este o modelo que correntemente se apresenta como desejado e necessário, na transição do modelo de bibliotecas modernas para as pós-modernas.

Reforçando a questão atual da aquisição de competências reflexivas em termos de Investigação, a nossa atenção incidiu sobre os resultados dos estudos¹⁶ que compõem a obra de Campello (2012), que na sua particular especificidade enraízam os princípios e as soluções que permitem, em pleno século XXI, as bibliotecas escolares poderem funcionar como laboratórios de racionalidade, o que significa constituírem-se como espaços de ensaio ao questionamento permanente. Uma pretensão que assenta claramente no modelo da Comunidade de Investigação, tal como Matthew Lipman (1977) o concebeu e interage com o conceito de biblioteca laboratório realçado pelo estudo de Louise Limberg e Mikael Alexandersson citado por Campello (2012). E como não há biblioteca sem leitores e não há leitores sem atitude reflexiva, as duas metas apontam para o projeto educativo de Matthew Lipman, *Filosofia para Crianças*, que intitula o 4º capítulo do nosso trabalho vivenciados pelos estudantes também apontaram para a ação e compreensão individual mais do que a coletiva.

Neste sentido, os autores do estudo sugeriram aos bibliotecários e docentes, que decidam utilizar o potencial da biblioteca para desafiar a prática discursiva da escola, a reverem a sua visão enraizada no modelo de aprendizagem baseada na reprodução e na procura de informação para encontrar a resposta correta. Segundo os investigadores, essa visão deveria ser seriamente contestada e profundamente reconsiderada por docentes e bibliotecários, mesmo tendo em conta a ambição e complexidade de uma ruptura com uma instituição com séculos de tradição escolar.

¹⁶ Estes estudos foram publicados entre 2002 e 2010, no periódico *School Libraries Worldwide*, publicação semestral mantida pela International Association of School Librarianship (IASL) que divulga resultados de pesquisas realizadas e vários países sobre Biblioteca Escolar e temas relacionados.

Estamos, assim, na presença de uma pretensão que assenta claramente no modelo de biblioteca no espaço que se deseja, o espaço onde os seus utilizadores podem obter ajuda para serem bons investigadores, nomeadamente a sintetizar e avaliar informações, a estruturar e organizar ideias, desenvolver pontos de vista, a tirar conclusões e a ter opiniões próprias. Em suma, a constituir-se agentes da construção do seu conhecimento em comunidade de investigação com reflexo nos bons resultados da sua aprendizagem. Tal como Lipman o concebeu.

2.4 O CONCEITO DE BIBLIOTECA NO ESPAÇO

A atenção sobre como educar crianças e jovens com identidade e autonomia tem presença efetiva no desenho da BE dos nossos dias, que se deseja porteira e pensadora. Porteira, para poder abrir as suas possibilidades e limites, pensadora, para poder integrar projetos e dinâmicas que inspirem e motivem as crianças e os jovens a fazerem parte do processo de globalização. Este é o contexto que nos desafia a relançar o espaço da biblioteca escolar em novos caminhos, abrindo-o a experiências novas sobre a miríade de fatores, que hoje, mais do que nunca, requerem a sua presença na génese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar dos novos aprendizes, não só na sua vertente formativa e informativa, mas também na ocupação dos tempos livres e cultura.

Se nos livrarmos dos riscos que qualquer redefinição conceptual acarreta, parece que o nosso objetivo pode caminhar no sentido de religar o conceito tradicional de biblioteca escolar ao novo conceito, nomeado por nós de "biblioteca no espaço", e à volta desta designação tornar inteligível a sua interligação entre o hoje e o futuro, usando a metáfora de Agostinho da Silva em *Aproximações* (1960) <<de construir novas caravelas, feitas de palavras novas onde embarcam a generosidade, a comunhão de etnias e a troca de ideias e pensamentos>>.

A referida metáfora, além de refrescar o nosso pensamento, revela a possibilidade de aproximação entre as marcas do tempo e do espaço, que fazem da história da biblioteca escolar um símbolo cultural de raiz educativa, alvo do olhar de várias organizações internacionais, financiadoras de projetos e publicação de relatórios com linhas orientadoras e vários exemplos de boas práticas de como a biblioteca escolar deve ser e pode fazer, como são os casos da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), a International Association of School Librarianship (IASL) e a UNESCO, colocando os responsáveis pela educação perante o desafio de tornar o seu signo em paradigma da educação.

Avançamos com a presunção de que o novo desenho de biblioteca escolar pode abrir espaço a mudanças potenciadas pelas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo, no cumprimento da sua missão, para melhorar as condições de acesso e uso dos serviços de

informação, segundo os princípios que as novas exigências da Educação reflexiva fazem despertar.

Em termos de concepção, a biblioteca no espaço, foi inspirada na afirmação de Morin (2001): <<Não há verdadeira compreensão se separamos cada coisa de todas as coisas>>. Um projeto ambicioso, mas possível se religarmos saberes e esforços no sentido de conservar o que de mais essencial possui o saber aprender e o saber ensinar, num contexto que exige rigor e flexibilidade na definição de perspectivas e percepções dos desafios a enfrentar, na procura de objetivos comuns.

Em termos de questionamento, o conceito foi desenvolvido em torno de questões acerca do que permite:

- A coexistência dos dois conceitos;
- A diferença entre os dois conceitos;
- A admissão de outras dimensões conceptuais;
- A abertura a novas metodologias de investigação e possibilidades de consulta.

No seu conjunto, mesmo pondo de fora a ideia de um conceito poder vir a corrigir a estrutura do outro, as questões colocadas abrem espaço ao novo desenho da Biblioteca no espaço, realçando uma comunhão e abertura que permite desenvolver a tessitura da sua vida em comum.

A questão primeira sobre dois modelos conceptuais de espaço temporalmente possíveis e coexistentes anuncia a preocupação constante do coexistir. Em termos gerais, coexistir indica a ação de coabitar, de viver no mesmo espaço segundo princípios que definem os limites de cada um, na sua diferença, sem perderem a singularidade, enriquecendo-se mutuamente no seu coexistir, ao nível da sua abertura a novos modelos de investigação, chamando ao diálogo reflexivo o bibliotecário e os alunos, no registo e tratamento das suas perguntas.

Na prática pretende-se que o modelo de Biblioteca no espaço constitua uma resposta dinâmica, autónoma e interventivamente na procura de recursos e criação de diferentes tipos de soluções que respondam, logo a partir do 1º ciclo, às interrogações das crianças que a escola acolhe.

A segunda questão sobre em que difere o conceito tradicional do atual, remete-nos para outro tipo de desafio conceptual. Senão vejamos; no modelo tradicional do espaço da BE, guarda-se o que a sabedoria milenar desenvolveu como verdade insubstituível. Por isso, quase sempre, ao passarmos o nosso olhar pelas estantes carregadas de volumes, o que desce em nós é a angústia e o silêncio.

Mas, se nos abirmos a outras dimensões conceptuais, imaginamos o novo espaço da BE como lugar (Topos) no qual se pode tratar do que se não sabe ainda, porque está a ser construído e reconstruído permanentemente, quer por aqueles que produzem ciência, quer por aqueles que começam a aprender e a procurar compreender, isto é, a estar com uma diversidade de recursos impressos e eletrónicos, em particular estes, para os quais a sua natural apetência ainda não está desenvolvida, de molde a poderem utilizar e compreender o ambiente informacional dos nossos dias, na sua complexidade, fluidez, conexão e interatividade.

Neste contexto, o espaço da biblioteca ganha luz e valorização para criar uma nova imagem, onde a perfeição do arrumo dos livros, ocupação quase primeira do bibliotecário, viva em harmonia com a imagem que fala da contemporaneidade através de uma dimensão multifacetada de recursos técnicos e metodológicos, afirmando como imperativo, ser espaço que desafia os estudantes à reflexão sobre as suas perguntas, sobre troca de ideias e pensamentos numa relação próxima e competente com as possibilidades de consulta e informação fundamentais para poderem vir a ser atores do seu próprio saber.

Neste sentido, o conceito de Biblioteca no espaço diferencia-se do conceito tradicional da BE, na capacidade de criar comportamentos, sustentados na interrogação e no espanto que promove a consciência do valor do saber que não se sabe, na humildade e no arrojo de aprender, desaprender e reaprender, privilégio da Educação do século XXI.

A questão terceira retoma a percepção da necessidade de aproximação e comunhão dos dois espaços, intuindo a possibilidade de inclusão no novo espaço de mais dimensões conceptuais, reflexo da vontade de encarar a implantação de novas metodologias de investigação, ciente das suas implicações nos processos e serviços de informação.

Para tal, é importante redimensionar o papel do professor bibliotecário, que se deseja mais intervencionista e atento às dificuldades dos alunos na apropriação dos recursos informativos e de comunicação na resolução das suas perguntas e necessidades de socialização que a biblioteca no espaço quer trazer, para o sucesso do ensino aprendizagem.

A quarta questão coloca a problemática do "como", no seu duplo sentido: modo de ser e modo de realizar. O primeiro implica a identidade do espaço da BE, lugar insubstituível de interrogações, porque tal como a filosofia, o espaço da BE por si só não ensina, mas interroga para aprender, o segundo implica escolha e envolvimento dos responsáveis pela aprendizagem na definição de metodologias e estratégias que as novas exigências da educação veiculam.

Este é o caminho possível para a realização da utopia da Biblioteca no espaço, inspirada na Comunidade de Investigação e na comunhão da documentação impressa e eletrónica, ambas expressões de uma vontade permanentemente adiada, de fazer da teoria - ação e do lugar - movimento.

Tal desafio incentiva a criação na biblioteca escolar de ambientes educativos propícios ao exercício do pensar, logo a partir do 1º Ciclo. Para tal, não basta ter uma biblioteca escolar com uma panóplia de recursos técnicos para satisfazer as necessidades educativas dos aprendizes ou apoiar os professores na apresentação dos modelos curriculares instituídos, promotores de saberes que os manuais repetem.

Precisamos de professores com interesse, formação e autonomia para realizarem a difícil tarefa, porque contra a corrente dos acontecimentos, de cuidarem da curiosidade e do espanto dos seus utilizadores e poderem fazê-lo, não só no acesso aos suportes e aos conteúdos inesgotáveis

de informação, que permitem ampliar significativamente a sua função educativa, na capacidade de religar, de enfrentar incertezas e de imaginar futuros alternativos.

Ou nas palavras de Ross Todd (2006b), ter professores atualizados, lendo e refletindo sobre os resultados de estudos que identificam fatores que podem fazer a diferença na aprendizagem, integrando-os na sua prática. Esta é a perspectiva que desejamos reforçar com o novo desenho conceptual da Biblioteca no espaço, cujos contornos são definidos particularmente em torno da mudança de paradigma de Educação, com vista a alcançar objetivos conjuntamente definidos de forma participada, através de projetos próprios, na linha do modelo da Comunidade de Investigação e de Práticas, responsáveis por procedimentos que ajudem os docentes a trabalhar cooperativamente e a ensinar segundo uma metodologia focada na educação para o pensar crítico e criativo.

O desenvolvimento e a modernização das atividades ligadas à informação e à progressiva incorporação das tecnologias na escola como agente facilitador do processo de ensino aprendizagem, têm colocado em questão qual o papel das bibliotecas escolares no seio da Comunidade educativa.

Neste sentido, mais do que nunca, é necessário adicionar à sala de aula metodologias e práticas adaptadas às necessidades de aprendizagem e aquisição de competências reflexivas, logo a partir do Jardim de infância (4-5anos), de acordo com o modelo de Matthew Lipman, conforme explanamos no Capítulo 4 do presente trabalho.

Neste sentido a biblioteca escolar é o espaço por excelência para dar resposta às competências reflexivas e de promover a mudança quer, em áreas tradicionais de trabalho quer, naquelas que emergem do uso massificado das tecnologias, e que exigem novas competências, com a finalidade de apoiar o ensino, permitindo a melhoria da sua qualidade, e facilitar a autoinstrução e a adequação permanente.

2.5 SITUAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTUGAL

Em Portugal, o primeiro movimento de desenvolvimento das bibliotecas escolares ocorreu em 1991, com a abertura de concursos destinados aos estabelecimentos de ensino, em que estes se auto propunham a um financiamento, que lhes permitia colocar em funcionamento mediatecas, e centros de recursos educativos.

Este programa, que durou um ano, foi sempre alvo de críticas, tendo posteriormente criado um grupo de trabalho do Ministério da Educação, com vista a repensar modelo, e a propor medidas tendentes a incentivar a utilização do livro e das metodologias de ensino escolar, e o desenvolvimento das bibliotecas escolares como forma de incrementar a leitura.

Em 1996, foi publicado um relatório criado pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Cultura, intitulado Lançar a Rede de bibliotecas escolares, que posteriormente deu origem ao Programa nacional Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (1996) que representa o movimento mais recente de criar condições para instalar bibliotecas escolares ou centros de recursos educativos em qualquer escola pública em Portugal de forma a servir toda a Comunidade educativa. Paralelamente a este Programa foi também criado o Sistema Integrado de Bibliotecas do Ministério de Educação (SIBME) composto por um catálogo coletivo da rede das Bibliotecas dos serviços centrais e regionais.

Estas unidades de informação seriam geridas com orçamento próprio, num espaço físico adequado, e com recursos informacionais de qualidade e em quantidade, de acordo com o número de alunos e a restante Comunidade educativa.

Em termos de recursos humanos, seriam geridas por uma equipa de professores e de técnicos com formação adequada, para o desempenho das funções. Esta realidade completamente inovadora, irá provocar alterações na organização escolar no seu todo, *tanto* para alunos, em termos da sua maior autonomia e responsabilização, como para os professores, na medida em que sentiram mais, a necessidade de comunicarem e colaborarem mais, dentro das próprias escolas e para fora delas, estabelecendo ligações com outras escolas.

Este programa, que entrou em funcionamento no ano letivo 1996/1997, deveria estar concluído em nove anos, mas em 2007, faltavam ainda integrar algumas escolas do primeiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Não obstante estas dificuldades, as bibliotecas escolares têm vindo a assumir um papel preponderante no seio educativo (Canário *et al.*, 1994) constituindo um caso de sucesso no sistema biblioconómico português.

Neste sentido, Conde (2006) refere que treze anos depois da implementação do Programa RBE, muitas das bibliotecas escolares tornaram-se lugares privilegiados das atividades escolares <<onde o trabalho em grupo, a aprendizagem autónoma e diferenciada, têm lugar>>.

Neste sentido destacamos:

1. O Programa

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) foi lançado em 1996 (Veiga *et. al*, 1996) pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital.

2. A Coordenação

Coordenado pelo Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares (RBE), o Programa articula a sua ação com outros serviços do Ministério da Educação (ME), direções de serviços de região, autarquias, bibliotecas municipais e outras instituições - universidades, centros de formação, fundações e associações nacionais e internacionais.

3. Os Recursos Humanos

Considerando que a RBE tem como principal objetivo instalar e desenvolver bibliotecas e serviço de biblioteca nas escolas, afigura-se indispensável constituir e garantir o elo de ligação entre o Gabinete da RBE, as escolas e as diferente parcerias locais. Esta ligação cabe aos coordenadores

interconcelhios das bibliotecas escolares que coordenam um número de agrupamentos e escolas não agrupadas, a definir pela RBE, conforme as circunstâncias e a geografia do território, assegurando ainda o apoio técnico e pedagógico aos professores bibliotecários e às equipas das bibliotecas.

Os professores bibliotecários asseguram na escola, o funcionamento e gestão das bibliotecas, as atividades de articulação com o currículo, ao desenvolvimento das literacias e de formação de leitores. Compete-lhes gerir as bibliotecas do agrupamento enquanto espaços agregadores de conhecimento, recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania. Compete-lhes, ainda, garantir serviços de biblioteca a todas as escolas do agrupamento.

4. Formação

Desde o início do PRBE, a formação dos professores coordenadores e professores da equipa da biblioteca escolar foi considerada um aspecto estruturante, tendo o alargamento da Rede sido condicionado por este fator. A legislação referente à função de Professor Bibliotecário. Ministério da Educação e Ciência, Portaria n.º 192-A/2015 (Diário da República, 2015) garante que recursos qualificados e especializados, nesta área, assegurem a gestão e dinamização dos recursos da biblioteca.

5. Candidaturas

A construção da Rede tem-se processado por candidaturas, sendo selecionadas as escolas que apresentam melhores condições e projetos mais consistentes, quer para a instalação, quer para a criação de serviços de biblioteca no agrupamento. A RBE financia, igualmente, a requalificação de bibliotecas escolares já integradas na Rede e todas as escolas sede de agrupamento e de ensino secundário beneficiam do PRBE.

6. Projetos

A RBE tem promovido projetos de inovação e excelência em diferentes áreas, que evidenciam uma intervenção mais qualificada, na melhoria das aprendizagens, das literacias e no envolvimento da comunidade educativa a realçar ideias com mérito; a *Ler em parceria com o PNL* e, *Ler é para já*, são alguns dos projetos apoiados.

O Programa continua a sua ação prosseguindo a integração, em diferentes modalidades, das escolas do 1.º Ciclo. Mais recentemente, tem vindo a alargar-se a outros públicos, designadamente escolas com contrato de associação com o Ministério da Educação e Instituições Particulares de Solidariedade Social. Neste sentido, a RBE, têm vindo a desenvolver, desde o ano letivo de 2011-2012, a iniciativa *Todos Juntos Podemos Ler*.

7. Parcerias

A RBE procura desenvolver-se numa filosofia de Rede, através de parcerias com os diferentes agentes educativos, nomeadamente, o poder local, a sociedade civil e outros projetos do ME, designadamente o Plano Nacional de Leitura. O PRBE tem procurado afirmar-se no espaço internacional, participando em diferentes fóruns, encontros e conferências e integrando os organismos e associações mais reconhecidos nesta área, de que destacamos a IASL e a IFLA.

8. Difusão

A criação de documentos e ferramentas para a difusão de informação, comunicação, intercâmbio de experiências e ideias, tem constituído outra das áreas de trabalho deste Programa. O PRBE oferece um conjunto de serviços através do portal Web (<https://www.rbe.mec.pt/np4/home>) e catálogos individuais das escolas. Para além destes últimos, têm vindo a ser desenvolvidas redes concelhias de bibliotecas, com os respetivos portais e catálogos coletivos.

9. Avaliação

A avaliação das bibliotecas escolares é realizada através de um modelo desenvolvido por este Programa em aplicação em todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário e, em

algumas escolas do 1.º ciclo, tem constituído um referencial de gestão e um instrumento de orientação e melhoria interna, assente, ao longo dos anos, na constatação que o nível do trabalho realizado pelas bibliotecas evidencia um conjunto de práticas cada vez mais centradas no uso da informação e no conhecimento, destacando o papel transversal que a biblioteca escolar ocupa, atualmente, no apoio ao Currículos e na melhoria das aprendizagens.

No âmbito do apoio dado às escolas que desenvolvem programas de leitura de qualidade reconhecida, a Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura 2027 divulgam os projetos selecionados para integrar a rede de escolas a Ler+2027 (s.a.):

1. Com o intuito de incentivar o trabalho destas escolas a criação de uma candidatura *Ideias com mérito* que tem como objetivo identificar e apoiar as experiências mais consistentes e difundir as práticas concretizadas pelas bibliotecas.
2. Mantendo o objetivo de promover práticas e competências de literacia, a RBE, 2027 propõem-se reformular e alargar o programa a novos públicos, dando maior e mais cuidada a atenção aos alunos em situações de risco, exclusão, insucesso ou marginalização.
3. Pretende também, que o projeto *Todos Juntos Podemos Ler* constitua um projeto de continuidade, nas bibliotecas escolares, tendo como meta construir e consolidar a existência de uma rede alargada de escolas inclusivas.
4. Para esta fase de expansão, foi selecionado um conjunto de escolas não agrupadas, em conformidade com critérios que englobam a existência de projetos de leitura que respondam à diversidade das competências leitoras, promovam a inclusão e a cidadania com base num trabalho colaborativo, e, evidenciam práticas consistentes de leitura e escrita com impacto na escola e na comunidade.

5. Este projeto visa cumprir um duplo objetivo: estimular o gosto pela leitura e promover o exercício da cidadania, valorizando a importância do voto como forma de expressão da opinião e de intervenção cívica.

CAPÍTULO 3 - AS CULTURAS COLABORATIVAS NAS ESCOLAS

3.1 INTRODUÇÃO

Nesta parte teórica, temos como objetivo esclarecer alguns aspectos que estão por detrás desta situação algo paradoxal ” –o louvor permanente da colaboração versus a prática persistente do modo individual de trabalho” (Roldão, 1999). A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores, vai no sentido de perceber que a sua razão de ser resulta de um conjunto de fatores organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja decomposição e diferenciação é necessária para se transformar o paradigma do trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz, na terminologia de Andy Hargreaves (1998).

Importa assim discutir alguns aspectos que estão por trás da referida situação paradoxal, nomeadamente no sentido de compreender se a introdução de lógicas colaborativas traz, ou não, mais-valias à qualidade do ensino, contribuindo para uma melhor aquisição das aprendizagens.

Problematizar a referida situação pode, de acordo com Roldão (2005), ser realizado a partir de algumas questões prévias, nomeadamente:

- Em que se fundamenta a alegada bondade do trabalho colaborativo?
- Em que domínios teóricos se sustenta a sua eficácia?
- O que distingue o conceito de colaboração de outros termos equivalentes ou sinónimos?
- Em que consiste e como se caracteriza o trabalho colaborativo no contexto particular da utilização dos modelos de envolvimento entre o professor bibliotecário e os restantes docentes
- Como se explica a sistemática resistência à prática colaborativa?

O objetivo de termos colocado as referidas questões têm a ver com o facto de centrarmos a nossa atenção sobre a problemática do conceito de colaboração como termo omnipresente, definido de múltiplas formas e em diversos campos e referir autores que se debruçaram sobre o tema, privilegiando a adaptação das taxonomias do bibliotecário e do professor de sala de aula realizada por Patricia Montiel-Overall (2005) a partir das quais desenvolveu 4 modelos.

3.2 O CONCEITO DE “COLABORAÇÃO”, TERMOS EQUIVALENTES OU SINÓNIMOS

A necessidade cada vez maior da sociedade trabalhar em conjunto, deslocando a relevância dos esforços individuais para o trabalho de grupo ou da independência para a comunidade. Neste sentido, a colaboração tornou-se uma tendência (Leonard e Leonard, 2003) e um termo omnipresente definido de múltiplas formas e em diversos campos.

Apesar de possuírem o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos diferenciam-se em virtude da sua origem etimológica que permite compreender a complementaridade das ações, refletida na construção da colaboração e da execução da cooperação. Se considerarmos a sua etimologia, colaborar, do latim *collaborare*, significa cooperar, trabalhar na mesma obra concorrendo para um fim em vista.

Todavia, é importante salientar a diferença entre os dois conceitos com base nos pressupostos definidos por Day (1999), nos quais salienta, como características específicas da colaboração a negociação, a tomada conjunta de decisões, a comunicação e aprendizagem mútuas.

Tais disposições estão ausentes nos processos cooperativos. Acrescenta ainda que, enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidadosa e tomada conjunta de decisões.

Mencione-se ainda, a distinção entre os conceitos de cooperação e colaboração da autoria de Carr e Kemmis (1986), que associam o primeiro à investigação prática, na qual o papel do investigador é fundamentalmente de estímulo da participação e da autoreflexão, ficando o segundo, reservado para a investigação que confere ao investigador o papel de moderador do processo, partilhando com todos os participantes, igual responsabilidade.

A partir das considerações tecidas podemos verificar que elas não são incongruentes com a análise dos significados de *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar) que, juntamente com o prefixo (*co*), entram na constituição das palavras colaborar e cooperar. A pertinente clarificação

dos conceitos é importante para todos os que discutem as vantagens associadas ao trabalho colaborativo, na medida em que, na falta de clareza dos conceitos reside parte da justificação para as fracas evidências que caracterizam os processos colaborativos entre o bibliotecário e os restantes colegas, razão pela qual a terminologia realiza um melhor trabalho em clarificar a real essência do trabalho colaborativo, segundo Lima (2002). Este não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados.

O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo, na linha de pensamento de Roldão (1999) joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico. Por outro lado, estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensamento em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração, implicando, conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo de modo:

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

Outras questões, relacionadas com a questão da re-significação do conceito que nos ocupa, estão amplamente tratadas nos estudos de Carol A. Doll (2005) e de Patricia Montiel-Overall (2005) que vamos utilizar no nosso trabalho, porque neles encontramos uma abundante investigação que auxilia a nossa compreensão acerca da introdução do trabalho colaborativo nas escolas ser claramente mais visível a nível do discurso do que a nível das práticas.

3.2.1 Redefinição do conceito

No ambiente de trabalho das escolas de hoje, a definição do conceito necessita de ser mais aprofundada se desejamos transmitir a magnitude do relacionamento entre os docentes e o bibliotecário. Uma definição que transmite realmente a ideia base está expressa no dicionário *Webster New World College* (2014), no qual o conceito de "Colaboração" é definido como o ato de trabalhar em conjunto.

Para Montiel-Overall, (2005) a colaboração é um processo no qual dois ou mais indivíduos trabalham em conjunto para integrar as informações de modo a aumentar a aprendizagem do aluno. Uma definição que recebe a concordância de Doll (2005), acrescentando ao trabalho conjunto o sentido de um fim comum. Nesta procura de aprofundamento conceptual, outros autores construíram definições para especificar o sentido do conceito de "Colaboração" para os docentes e o bibliotecário. Nomeadamente, Schrage (1990), John-Steiner, Weber e Minnis (1998), citados por Montiel-Overall (2005).

Schrage (1990) define a colaboração nos seguintes termos: <<A colaboração é o processo de *criação partilhada*: dois ou mais indivíduos com capacidade complementares interagem para criar um entendimento que nenhum deles possuía anteriormente ou poderia ter vindo sem a relação de partilha. A colaboração cria um significado partilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Nesse sentido, a rotina dá lugar a algo que não existia antes [...] é um relacionamento com uma dinâmica substancialmente diferente da comunicação normal>>.

De acordo com Montiel-Overall (2007), John-Steiner, Weber e Minnis (1998) apresentam uma definição semelhante expressa nos seguintes termos:

<<Os princípios de uma colaboração representam domínios complementares de especialização. Como colaboradores, não só planificam, decidem e agem em conjunto, mas também pensam juntos, combinando esquemas conceptuais independentes para criar quadros originais>> (John-Steiner, Weber e Minnis, 1998).

Além disso, <<Numa verdadeira colaboração, existe um compromisso de recursos partilhados, energia e talento: nenhum ponto de vista individual domina, a autoridade de decisões e ações reside no grupo, e os produtos do trabalho refletem uma mescla de contribuições de todos os participantes >>(John-Steiner, Weber e Minnis, 1998).

Para Montiel-Overall (2007), estas definições começam a especificar o sentido de colaboração para o bibliotecário e para os docentes, mas ainda não refletem a colaboração plenamente desenvolvida, o que leva a autora a propor uma nova definição:

<<A colaboração é uma confiança nas relações de trabalho entre dois ou mais participantes igualmente envolvidos no pensamento partilhado, no planeamento e criação partilhada de ensino integrado>>.

A referida definição, traz para o trabalho colaborativo não só, a planificação, a execução e a avaliação partilhadas, permitindo aos profissionais o envolvimento cognitivo e a vivência de responsabilidades e objetivos comuns, mas também o domínio de relações interpessoais propícias a um trabalho colaborativo.

A nova definição reforça as percepções da autora, nomeadamente:

1. No foco da parceria que gira em torno de objetivos comuns e não de questões de poder;
2. Nas relações colaborativas onde parceiros iguais resolvem os seus conflitos pela via da discussão e construção de consensos;
3. No papel da liderança do bibliotecário refletido na vontade de trabalhar com os docentes em vez da força ou da coação.

3.3 MODELOS DE COLABORAÇÃO

No âmbito do trabalho desenvolvido entre o bibliotecário escolar e os docentes, a colaboração caracteriza-se por vários graus de envolvimento, segundo Doll e Web, 1999; Loertscher, 1999; Montiel-Overall, 2005; Doll, 2005 (cit. por Freire, 2007).

Doll e Web (1999) verificaram, num estudo para aferir o impacto que o programa American Library Power teve nas práticas de colaboração entre os docentes e o bibliotecário escolar, a existência de vários graus em que a colaboração ocorre e David Loertscher (1999) traçou quatro taxonomias¹⁷ relacionadas com a biblioteca escolar. Nelas constam a taxonomia do aluno, do administrador da escola, do professor e do bibliotecário. Uma taxonomia muito utilizada como método para medir pelo menos 10 níveis de envolvimento do bibliotecário e nove do docente.

Dos vários autores que referiram as taxonomias de David Loertscher, destacaremos a adaptação das taxonomias do bibliotecário e do professor de sala de aula realizada por Patricia Montiel-Overall (2005) a partir das quais desenvolveu 4 modelos, perspectivando um enriquecimento, na presente investigação, sobre as relações de trabalho entre docentes e bibliotecário escolar, frequentemente utilizadas para descrever a colaboração.

Neste sentido, vamos debruçar-nos sobre cada um dos modelos, e da sua análise destacar as afirmações que, no entender da autora, tentam estabelecer um quadro para a compreensão das características da colaboração que contribuem para o seu sucesso.

Por ordem crescente de influência nas aprendizagens dos alunos, a autora distingue os seguintes modelos: O Modelo A: Coordenação; O Modelo B: Cooperação/Parcerias; O Modelo C: Ensino integrado; e Modelo D: currículo integrado.

¹⁷ Como o Autor refere, «*taxonomy is an array of concepts or principles in an order reflective of difficulty, achievement, level and depth, or some other meaningful measure*» (Loertscher, 1999:15)

3.3.1 Modelo A: Coordenação

Este modelo representa uma prática comum de troca de informação ou de atividades alternativas. Neste modelo, as pessoas reúnem-se para se ajudar mutuamente ou para fazer o seu trabalho de forma mais eficiente (níveis 2 e 4 referência à taxonomia do professor bibliotecário de Loertscher).

A coordenação é uma forma menos intensa de colaboração, exige menos relações formais, compromissos, recursos, tempo entre os participantes e, portanto, pode ter menos efeito sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Representa, ainda, a ideia de eficiência na produção conjunta de materiais em vez de um envolvimento unicamente centrado nos resultados dos alunos. Na verdade, poderia tornar-se num catalisador de relações mais intensas, através do desenvolvimento de confiança entre os participantes.

Os esforços conjuntos podem ou não estar relacionados com a aprendizagem dos alunos. No entanto, a coordenação pode incluir recursos partilhados, tempo, espaço, permitindo, também, reduzir a duplicação de eventos (Loertscher, 1999).

3.3.2 Modelo B: Cooperação/Parceria

Este modelo é frequentemente associado à literatura de gestão. Cooperação e parceria envolvem a definição de objetivos e refletem uma filosofia de trabalho que se desenvolve entre parceiros e exige maior desenvolvimento que a coordenação (níveis 5 e 6 referência à taxonomia do professor bibliotecário de Loertscher).

Na taxonomia de Loertscher, a cooperação reflete-se na vontade e capacidade do bibliotecário escolar para recolher materiais ou recursos de apoio à docência. A cooperação não implica

necessariamente partilha de poder ou uma visão equitativa do poder, nem reflete forçosamente a opinião partilhada ou planificação partilhada.

A noção de parceiros iguais não é evidente nas palavras utilizadas por profissionais e na literatura. Por exemplo, termos como apoiar, ajudar e contribuir encontram-se nas discussões sobre a cooperação, o que indica uma direção de relação unilateral, embora mutuamente benéfica.

Para Montiel-Overall (2005), na cooperação as relações entre os participantes baseiam-se no trabalho com objetivos semelhantes. A cooperação, mais do que a coordenação, exige compromisso, originando um envolvimento mais ativo, gerador de confiança nas capacidades do bibliotecário e dos docentes.

O bibliotecário é um suporte tanto para os alunos como para os docentes, e as relações de cooperação estabelecidas propiciam o desenvolvimento de relações colegiais e de um ambiente amigável que pode conduzir a um grau de envolvimento maior entre parceiros.

Doll (2005) refere um grau de envolvimento inferior àquele que é apresentado por Montiel-Overall. Para a autora, a cooperação revela-se na tentativa de o bibliotecário chegar junto da comunidade escolar, através da divulgação de materiais existentes na biblioteca escolar e conversar com os professores quando os encontra nos espaços escolares.

Nestes encontros ocasionais pode haver algumas tentativas de identificar temáticas que estão a ser estudadas, no sentido de as mesmas poderem ter expressão na coleção da biblioteca. Além disso, pode estar definido que o bibliotecário deverá ensinar aos alunos as competências em literacia da informação. Neste sentido, o bibliotecário ensina, recorrentemente e de forma automática, algumas competências aos alunos, em certas alturas do ano e para turmas determinadas. Mas esta instrução pode não estar sincronizada com as atividades e necessidades das aulas (Freire, 2007).

3.3.3 Modelo C: Currículo integrado.¹⁸

Neste modelo há envolvimento do bibliotecário escolar com os docentes na partilha do pensamento. Planificam em conjunto, criando aprendizagens integradas. (níveis 8 referência à taxonomia do professor bibliotecário de Loertscher).

No seu esforço de colaboração, promovem a interligação da aprendizagem de conteúdos curriculares e do desenvolvimento de competência de literacia da informação. São parceiros que co planificam, co implementam e co avaliam as aulas, as unidades de ensino ou atividades em conjunto, para desenvolverem situações de aprendizagem que individualmente não conseguiriam realizar (Montiel-Overall, 2005). A finalidade destes processos no seu conjunto, constituem o cerne da colaboração, distinguindo-se de parcerias de cooperação e partilha.

O exercício de cada um dos referidos modelos sugere relações progressivamente mais complexas entre os indivíduos que têm funções e posições de autoridade diferentes, apesar de partilharem objetivos comuns. Contudo, os papéis dos colaboradores são redefinidos em função das necessidades de cada um e dos seus alunos, o que torna o processo mais rigoroso e mais dependente de características individuais para suportar o esforço (Montiel-Overall, 2005).

Concordado com Freire (2007), os diferentes modelos fornecem um sentido útil para garantir que a colaboração se torne numa possível tendência do nosso século. Aos docentes e ao bibliotecário cabe a decisão de praticarem os modelos conforme o esforço e o tempo disponíveis (modelos B e C), o esforço necessário na negociação, quando o número de pessoas envolvidas é em maior número e com quem é preciso estabelecer relações de reciprocidade, respeito e confiança.

¹⁸ Designação adaptada da expressão usada por Montiel-Overall, *integrated instruction* (2005).

Na linha de pensamento de Carol Doll (2005), o poder da colaboração reside na atitude de parceria que promove e desenvolve dois papéis familiares – coordenação da sala de aula e atividades dos centros bibliotecários escolares para assegurar a coordenação de atividades.

Ainda segundo Carol Doll, a colaboração não é cooperação; é mais do que isso, colaboração é um Partnership, onde cada um traz para o trabalho em equipa o seu saber e a sua exigência para partilhar com os restantes elementos. Um envolvimento que pode aumentar se o bibliotecário conhecer o currículo e o que é ensinado em cada nível de ensino

Esta visão e entendimento do conceito tornam mais claro o princípio defendido por Doll, esclarecendo que o seu propósito não é que o bibliotecário escolar assuma responsabilidades da competência dos docentes, pelo contrário, o bibliotecário escolar assumiria total responsabilidade pelo desenvolvimento de competências na orientação dentro da biblioteca e informação de literacia de instrução, não numa atitude de isolamento da biblioteca, mas de integração no currículo escolar, conforme é defendido pelo American Association of School Librarians (AASL) em *Information Power: Building Partnership for Learning* (1998).

3.4 NÍVEIS DE COLABORAÇÃO

3.4.1 Utilização isolada e fechada da biblioteca escolar

Quando a biblioteca é utilizada pelos estudantes de forma regular para as aulas ou consulta literária e/ou de lazer, ou ainda recebe turmas trazidas pelos docentes para realização de aulas com características próprias, a biblioteca é utilizada de forma Isolada e fechada e o bibliotecário escolar não possui conhecimento do que se passa nas aulas, faz um trabalho isolado, concentrando-se na manutenção, organização, e atualização da biblioteca.

3.4.2 Cooperação

Neste nível de envolvimento, o bibliotecário escolar relaciona-se com a maior parte da comunidade escolar divulgando os materiais existentes na biblioteca e conversando informalmente com os docentes na sala de Professores ou nos corredores sobre determinadas unidades de ensino.

Na cooperação, pode estar definido que o bibliotecário escolar ensinará aos alunos competências em literacia da informação, ensinando recorrentemente de forma automática algumas competências aos alunos, em certas alturas do ano e para certas turmas. Contudo, esta instrução pode não estar sincronizada com as atividades e as necessidades das aulas, o que pode parecer confortável, mas é também perigoso, porque o ensino repetido e automático de certas competências pode tornar-se institucionalizado, sem que, por isso, o bibliotecário escolar seja aceite como membro do corpo docente da comunidade escolar.

3.4.3 Coordenação

Este é um nível em que o bibliotecário escolar, baseado em informações adquiridas, pode fornecer uma variedade de materiais, Websites e bibliografias de apoio que às unidades didáticas. Também adota modelos de ensino de competências em literacia da informação, mas este ensino preocupa-se apenas em implementar o que os alunos estão a aprender nas aulas.

A troca de informações é essencial neste nível, docentes e bibliotecário escolar ajudam-se mutuamente na planificação de atividades e na elaboração de materiais para os alunos, permitindo um melhor alinhamento com o currículo, onde o foco do trabalho, em vez de apontar para os resultados dos alunos ocupa-se, essencialmente, com a eficácia do trabalho desenvolvido em conjunto

Apesar de o papel do bibliotecário ser mais ativo e participante na comunidade escolar, não há total compreensão ou aceitação do papel vital que o bibliotecário pode ocupar no currículo.

3.4.4 Colaboração

Para Carol Doll (2005) a colaboração é o nível de envolvimento mais completo, porque o bibliotecário colabora ativamente com os docentes na planificação de aulas, unidades de ensino, ou do próprio currículo, sendo a execução e a avaliação da responsabilidade de ambos. Quando oportuno, os dois profissionais dão uma ou mais aulas em conjunto, facilitando-se, assim, a comunicação acerca dos conteúdos da lição, eliminando-se a duplicação desnecessária de materiais, e dando aos estudantes a ideia da complementaridade dos papéis de todos os elementos envolvidos.

A avaliação dessas aulas ou unidades de ensino permitirá a cada um dos colaboradores uma reflexão que viabilize a continuidade de uma instrução de qualidade para os estudantes. Esta colaboração não se limitaria a questões de curto prazo, mas concentrar-se-ia em resultados de longo prazo, havendo uma visão holística e dinâmica do currículo (Doll, 2005).

Porém, como afirma Doll (2005), a colaboração na biblioteca escolar restringe-se, frequentemente, à construção e manutenção de uma coleção que sirva de apoio ao currículo, e ao auxílio prestado aos docentes na seleção de materiais para as suas aulas. Apesar de as escolas começarem a estar preocupadas com as questões de literacia da informação, o seu tratamento é geralmente uma tarefa da biblioteca, que a promove desligada do currículo, restringindo a importância da colaboração apenas à promoção das competências nessa área.

Embora reportando-se à situação vivida nos Estados Unidos da América, no início do século XXI, a afirmação de Doll está muito próxima da realidade das bibliotecas escolares portuguesas, conforme apontam diferentes estudos, onde o treino dos alunos na identificação das suas necessidades de informação, localização, seleção e utilização, se restringe a ações pontuais dos docentes e da equipa da biblioteca escolar que as desenvolvem, geralmente, em trabalho isolado e desligadas dos conteúdos disciplinares.

Aceites que estão as vantagens associadas ao trabalho colaborativo, referiremos, de forma sumária, a alguns fatores que podem estar na génese da inibição ou da prática do trabalho de colaboração, porque pensamos que pode ajudar a compreender as escassas evidências de trabalho colaborativo entre docentes e bibliotecário.

3.5 PERFIL DOS COLABORADORES

3.5.1 Relações interpessoais

As relações que os colaboradores estabelecem entre si, relações que dependem não só das características pessoais, como do comportamento profissional de cada um, constituem um dos traços que influencia o sucesso do trabalho colaborativo. Alguns dos traços que desenham o perfil do professor colaborador declaram-no como um bom ouvinte, capaz de respeitar e comunicar de modo crítico e criativo, criando o espaço mental sem egos, e assim, promover a integração de novas informações, potenciadoras de melhores soluções para os problemas colocados.

3.5.2 Estilo cognitivo

Outro traço que pode influenciar o processo de colaboração é o modo pelo qual os indivíduos organizam o seu pensamento. Freire (2007) cita Paula Montgomery (1991) referindo que cada indivíduo tem tendência para adotar um “estilo cognitivo”, uma maneira própria de pensar e organizar o ambiente em que desenvolve a sua ação, as suas preferências sensoriais e o seu modo específico de formular e comunicar ideias.

A autora estabelece, ainda, a distinção entre dois estilos cognitivos: os indivíduos que são independentes em relação ao contexto de trabalho e os que são dependentes desse contexto. Os primeiros usam as suas competências internas para estruturar os contextos ambientais em que se movem, os segundos apoiam-se mais nos elementos sociais e ambientais conforme a autora, os segundos revelam mais eficácia na resolução de conflitos.

No trabalho colaborativo o conhecimento do estilo cognitivo de cada um dos indivíduos com quem se vai colaborar, bem como uma autoanálise do seu próprio estilo cognitivo, podem facilitar a antecipação de estratégias que permitam mitigar os aspectos negativos e fraquezas de cada um, contribuindo para a criação dum clima de mútuo respeito.

3.5.3 Estilo de Planificação

Existe também uma relação estreita entre a prática do trabalho colaborativo e o estilo de planificação dos professores. Antoinette Oberg (1999) defende que, para que o professor bibliotecário possa colaborar com os professores, ajudando-os na sua planificação, do conhecimento do próprio processo de planificação, o currículo deverá ter uma compreensão do modo como os professores planificam.

A planificação adequada exige, por um lado, uma apreensão teórica do assunto da aula ou unidade de ensino, por outro, uma sensibilidade para adequar a planificação ao tipo de alunos a que se destina; por outro ainda, uma consciência dos fatores contextuais que enquadram a situação de ensino, e o conhecimento do próprio processo de planificação.

Haycock (1999) propõe uma planificação do currículo mais «naturalista e orgânica» que parta de um conhecimento prático pessoal formado a partir da experiência na sala de aula ou na biblioteca, para uma planificação assente nas deliberações dos parceiros da colaboração. Tais deliberações seriam guiadas por esse conhecimento mutuamente respeitado.

De acordo com Montiel-Overall (2005), à medida que os processos de colaboração evoluem para uma maior exigência em relação às necessidades de cada um e dos seus alunos, maior é a dependência das características individuais de cada colaborador que permitem sustentar esse esforço, revelando-se, assim, a pertinência do conhecimento do perfil dos colaboradores.

Estamos perante uma interligação de processos de atuação assentes no diálogo resultado de uma escuta ativa entre colaboradores, proporcionando um feedback que faz crescer a capacidade de reflexão e aumenta as oportunidades de aprendizagem encorajando o aperfeiçoamento mútuo e contínuo.

3.6 FATORES QUE FACILITAM OU INIBEM A COLABORAÇÃO ENTRE O PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO E O CORPO DOCENTE

Segundo Roldão (2007), <<o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico>>. A sua estrutura assenta num processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. Implica, ainda, conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas de ensino e organizar adequadamente os dispositivos dentro do grupo que permitam:

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

Uma poderosa estratégia de conversão da característica predominantemente individualista do trabalho docente, construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas, rumo a um novo paradigma, o paradigma reflexivo, já neste estudo considerado, que exige que nos mantenhamos na abordagem crítica desenvolvida por diferentes investigadores, quer nacionais, quer de outros países.

3.7 UMA CONCLUSÃO

Se no plano discursivo, o trabalho colaborativo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores, quer no que se refere à sua promoção nas práticas de trabalho propostas aos alunos quer, no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes. Todavia, não são muito numerosas, e muito menos fáceis, as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo.

Na investigação sobre a aprendizagem relatam-se algumas práticas que se enquadram nessa modalidade, geralmente apresentando bons resultados de aprendizagem, mas também sempre referidas como excepcionais e difíceis de introduzir com regularidade na vida quotidiana de escolas e professores, como documentam várias revisões de investigação recentes.

Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início, no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina.

Neste quadro, dificilmente se pode pedir que o trabalho 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. Argumentar-se-á que se trata de uma ruptura. Certamente que o é, e seguramente complicada; mas uma ruptura geradora, e sobretudo necessária, que poderá iniciar e sustentar uma lógica organizativa mais produtiva de sucesso e mais emancipadora para os próprios professores, reforçando-os como grupo profissional produtor e regulador do seu saber e da sua ação.

Há ainda a considerar uma outra situação que explica a resistência à prática do trabalho colaborativo: mais do que a normatividade curricular e organizacional - uma "atitude" ou seja, estamos a falar de tradições, de referências, mas fundamentalmente, tratamos de conhecimento, de cultura e de trabalho docente, que, neste contexto do ensinar e do aprender, orientados para levar alguém a apropriar-se do saber e competências tidas como necessárias e expressas num dado currículo é, surpreendente que a escola tenha instalado e mantido, ao

longo de quase dois séculos, um modo de organização do trabalho docente, supondo como boa a prática de segmentar o ensino, distribuindo-o em parcelas, cujos responsáveis são tratados como independentes, raramente comunicando, observando ou discutindo as práticas uns dos outros, para melhorar, com base no saber coletivamente construído.

Por outro lado, a prática de ensinar, entendida como fazer aprender, assenta na organização de estratégias que possam responder à complexidade cada dia mais evidente à medida que a escolarização se amplia e generaliza. Por isso, não deve ser trabalhada sem uma colaboração colegial real, entre docentes da mesma área que partilham dificuldades e especificidades de fazer apropriar aquele conhecimento particular entre docentes do mesmo grupo que partilham o trabalho com os mesmos grupos; entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional, ético e socioinstitucional da atividade de ensinar e aprender.

Tratar-se-ia, assim, não apenas de "cumprir programas" sem assegurar a eficácia do aprendido, mas de cumprir a aprendizagem curricular de que os programas são instrumento tal solicita a colaboração na planificação das aulas; a realização da docência em conjunto, na observação mútua; a colegialidade nas decisões e a prestação de contas coletiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.

Dando voz a Hargreaves (1998), é tempo de os reformadores relacionarem a profissão de ensinar com o saber da investigação, trabalhando com os professores para construir culturas profissionais fortes de aprendizagem partilhada e sustentada no empenhamento colaborativo.

Neste sentido, a investigação tem de continuar a dois níveis: ao nível reflexivo por parte dos professores sobre a prática colaborativa, e ao nível da investigação, sobre o olhar do professor investigador nas práticas educativas. Assim, a biblioteca escolar pode tornar-se o espaço onde são ampliadas as competências desenvolvidas em sala de aula ensaiando processos de investigação que procurem esclarecer as dúvidas dos alunos, através de um exercício de questionamento que estimula a sua ousadia intelectual e facilita a sua intervenção pessoal num ambiente emocional e intelectual confortável, como é o espaço da biblioteca.

Nesta linha de pensamento, o significado da expressão colaboração, ao arripio de toda a máquina organizacional que envolve os docentes e os professores bibliotecários, tem vindo a impor-se na construção conjunta e colaborativa do novo saber, como escreveu John Dewey em 1938 (Dewey,2010).

CAPÍTULO 4 - O PROJETO EDUCATIVO DE MATTHEW LIPMAN: “FILOSOFIA PARA CRIANÇAS”

4.1 INTRODUÇÃO

A Filosofia para Crianças nasce procurando oferecer um modelo de intervenção educativa para fazer frente a alguns problemas que afetaram as escolas nos finais dos anos sessenta, e que continuam a afetar no presente. Estes problemas, não se reduzem à falta de rendimento académico, mas, na essência, ao esforço real que a escola está a realizar na integração dos alunos em sociedades complexas e para a prática dos princípios democráticos que constituem a fonte de legitimidade das sociedades atuais.

No sentido de uma mudança educativa e pedagógica, a Filosofia para Crianças proporciona um conjunto de padrões de desempenho, sugestões de estratégias e exemplos práticos de aplicação, que ajudam a desenvolver e a avaliar as aprendizagens em sala de aula, com inevitáveis repercussões na conduta dos alunos na biblioteca, no domínio das competências cognitivas, afetivas e operacionais.

4.2 O QUE É A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que visa desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, as capacidades de verbalização e aspectos cruciais da construção da comunicação, como o confronto de ideias e a reflexão em grupo.

Mesmo situando-se no quadro de um ensino mais "convencional", a Filosofia para Crianças propõe uma conceptualização da sala de aula como Comunidade de Investigação, que traz benefícios importantes para a aprendizagem cognitiva e formação pessoal.

Estruturalmente, a Filosofia para Crianças é uma aposta no valor formativo da filosofia, desde o Jardim-infância, e é sustentada por um método baseado no diálogo construído a partir das perguntas dos alunos;

- Um conjunto de materiais didáticos constituídos por um conjunto de histórias adaptadas aos diversos níveis educativos, que incluem aspectos particulares da investigação filosófica, como o pensar sobre a atividade de pensar, sobre a natureza, sobre a linguagem, ou o pensar de forma ética, estética e política.

As referidas histórias servem de motivação e modelo para a investigação filosófica em cada sessão, a partir das quais as crianças aprendem a formar a referida comunidade de investigação onde se envolvem num discurso filosófico a propósito de assuntos extremamente variados.

Deste conjunto de materiais didáticos, fazem ainda parte os manuais do professor, um currículo de Filosofia ou uma proposta de conteúdos de reflexão adaptado a cada nível etário, focado nos processos de domínio das competências básicas do pensamento e dos valores democráticos.

O objetivo pedagógico, não é informar as crianças da existência dos filósofos, das suas ideias e obras, mas antes contribuir para o desenvolvimento e compreensão da linguagem e das competências críticas e criativas das crianças, de modo a promover o seu pensamento autónomo.

4.2.1 Como surgiu?

A Filosofia para Crianças, originalmente desenvolvida por Matthew Lipman, Sharp e Oscayan (1980) nos Estados Unidos da América no fim dos anos sessenta do século XX. Nas suas aulas, na Universidade de Columbia, Matthew Lipman apercebeu-se que os alunos não tinham adquirido a capacidade de pensar por si próprios, tendo concluído que era preciso fornecer aos alunos, modos de desenvolver a capacidade de pensar, antes de chegarem ao ensino universitário.

O desafio era então o de criar ambientes educativos, propícios ao desenvolvimento do pensamento, bem como de atitudes e competências democráticas na sala de aula, logo a partir do Jardim-de- infância.

Para a construção da sua metodologia, Matthew Lipman recorre às reflexões sobre filosofia da educação de John Dewey reconhecendo que foi ele a prever, nos tempos modernos, que a filosofia tinha de ser redefinida como o cultivo do pensamento, e não a transmissão de conhecimento.

Além de Dewey, podemos identificar como influências teóricas de Lipman, a tradição filosófica no seu conjunto, desde o método socrático usado nos diálogos veiculados nas obras platónicas, até à tradição pragmatista que realça a importância da investigação em comunidade e do processo de conhecimento.

Entre os autores influentes, encontra-se também o psicólogo russo Lev Vygotsky (1978), que defendia que aprendemos a pensar tal como aprendemos a falar, ao eternizar os padrões linguísticos e de reflexão à nossa volta. Neste sentido, Lipman desenha o seu programa tendo em conta que, se pensar é, até certo ponto, assimilar a linguagem dos outros que nos rodeiam para aprender a falar connosco próprios, então, é necessário dar toda a atenção a esse processo de aprendizagem, sendo extremamente importantes os processos de questionamento no desenvolvimento das capacidades de raciocínio.

A partir desta visão sobre a educação do pensar, Lipman criou um modelo pedagógico baseado no conceito de comunidade de investigação, onde tanto alunos como o professor colaboram na reflexão sobre o mundo que os rodeia. Em colaboração com Lipman¹⁹ Ann Sharp criou os manuais do professor que apresentam não só atividades de apoio à exploração das histórias de Lipman, como também questões para a autoavaliação do professor referentes às mesmas atividades.

Face a este contributo, desde os anos 80, a filosofia para crianças espalhou-se pelo mundo inteiro, sendo uma metodologia utilizada numa variedade de contextos. Muitos países, começaram a desenvolver o seu próprio material para as sessões, o que levou à formação de uma comunidade internacional (ICPIC) que partilha o modo como aplica a metodologia, e ao mesmo tempo reflete sobre os seus aspectos teóricos e o seu impacto nas ideias pedagógicas das ciências da educação.

Ainda que diferentes países tenham começado a divergir, no uso de material para dinamizar as sessões, todos mantêm em geral os princípios da comunidade de investigação tal como Lipman os desenhou.

4.2.2 Objetivos da Filosofia para Crianças

A Filosofia para Crianças desenhada por Lipman assenta em promover:

- 1) a pergunta como modo de expor, problematizar e construir saberes;
- 2) a investigação criativa como modo de pensar sobre o indivíduo e a sociedade;
- 3) o debate participativo, aberto e fundamentado como prática de conhecimento;
- 4) a democracia como forma de respeitar e valorizar as nossas diferenças;
- 5) o trabalho solidário e colaborativo como modo de ser em educação;
- 6) a resistência crítica face a toda a a forma de imposição.

¹⁹ Apesar da ideia original ter partido de Lipman, foi valiosa a colaboração estreita de Anne Margaret Sharp desde os primeiros momentos. Tal como afirma o próprio Lipman, numa entrevista concedida após o falecimento de Anne Sharp em julho de 2010 (Kennedy, 2010).

4.2.3 Comunidade de Investigação

Esta noção²⁰, possivelmente criada por Peirce (2017), foi atribuída, desde a sua origem e de forma restrita, aos praticantes de uma investigação científica, enquanto sujeitos de uma comunidade que têm em comum, o uso de procedimentos semelhantes na procura de objetivos idênticos.

No entanto, desde Peirce a expressão ganhou abrangência, incluindo qualquer tipo de investigação, científica ou não, por isso, podemos utilizar agora a expressão "converter a sala de aula numa comunidade de investigação".

Com a filosofia para crianças não basta dominar processos lógicos para que se promova o desenvolvimento do pensamento crítico, já que este não é um mero resultado ou produto técnico, mas um tipo de pensamento processualmente exercitado pela práxis da comunidade de investigação, o mesmo será dizer, um pensamento exercitado pelo trabalho de investigação, no qual estudantes e professores se escutam mutuamente, constroem as suas ideias com base nas ideias dos outros participantes, questionam as suas próprias crenças e imperfeições à luz da crítica que reciprocamente realizam, contrastam os argumentos apoiados nas suas opiniões e com os pontos de vista dos outros, para encontrar boas razões, ajudam-se nos processos inferenciais e esforçam-se para identificar as suas descobertas e as dos outros.

Em linha com os referidos objetivos, a Filosofia para Crianças procura dinamizar uma comunidade de investigação de modo a que:

1. se pratique o fazer perguntas e explicá-las;
2. se aprenda a ouvir as perguntas e comentários dos outros participantes;
3. se aprenda a identificar contradições, consequências e coerências das ideias expostas;

²⁰ No original, *Community of inquiry*. Traduzimos *inquiry* por "investigação", seguindo as versões castelhanas e portuguesas das obras de Lipman, mas advertindo de que se trata de uma investigação que não se reduz à científica ("research"), uma vez que inclui processos de pesquisa e indagação, que pretendem dar respostas às perguntas que os seres humanos fazem para entender e dar sentido à nossa experiência. Outras versões traduzem por "Comunidade de indagação", "Comunidade de procura" ou "Comunidade de diálogo".

4. se aprenda a saber enunciar o tipo de intervenção que se faz no diálogo (concordando, contra-argumentando, etc.);
5. se saiba concretizar o que se diz através de um exemplo e se cultive a procura de contra-exemplos;
6. se aprenda a estabelecer relações entre ideias (de sessão para sessão, e de uns participantes para outros);
7. se exercita o respeito pela diferença sem indiferença.

4.2.4 O que acontece numa sessão de Filosofia para Crianças

A sessão começa normalmente com a leitura de uma história filosófica ou um pequeno episódio de uma história filosófica. Estas histórias foram escritas de modo a suscitar perguntas sobre temas filosóficos, e muitas vezes as personagens são crianças que fazem perguntas e conversam sobre os mesmos temas. No momento seguinte, os participantes da sessão colocam perguntas sobre a história.

As perguntas são escritas num quadro de modo a serem visíveis por todos os participantes. Normalmente esta parte da sessão termina, porque já não há mais espaço para escrever perguntas e não porque não haja mais perguntas. Depois, lêem-se as perguntas e dá-se início à sua organização, agrupando as que se relacionam e construindo uma ordem de prioridade à medida que se analisa o que a pergunta está a pedir.

Estabelece-se então um diálogo, em que as crianças encontram um espaço para dar voz aos seus pensamentos, às suas interrogações, enquanto aprendem a ouvir-se umas às outras. Neste sentido, o material de trabalho não oferece uma conversa "filosófica" sem que se cultive a construção de uma comunidade de investigação onde se criam hipóteses explicativas, se clarifica vocabulário, se pede e oferece razões, se dão exemplos de contra-exemplos, se questiona sobre o que está na base dos comentários dos outros participantes, onde se procura fazer inferências, e, seguindo o caminho da discussão de modo declaradamente social.

Os participantes têm de trabalhar as suas diferentes perspetivas sem se acomodarem simplesmente ao facto de aceitarem que existem opiniões diferentes, mas procurando ouvir-se uns aos outros, compreender discórdias, desafiando-se entre si, apontando falhas de raciocínio e reconstruindo as suas próprias ideias face ao diálogo.

Com a metodologia de Lipman, o cultivo do pensamento crítico não é um exercício vazio, mas uma prática feita de forma viva e contextualizada. Com a conversa sobre as perguntas, é escolhida uma primeira para refletir em conjunto. Aí a reflexão em grupo começa por pedir à pessoa que colocou a pergunta que explique porque a formulou e o que acha poder fazer com a possível resposta. Rapidamente os outros membros da comunidade, começam a sugerir possíveis respostas. Aqui o papel do professor é crucial porque é da sua responsabilidade apontar contradições que apareçam na conversa, assim como ajudar a aprofundar o diálogo entre os participantes.

Por exemplo, numa sessão com alunos do jardim de infância, uma participante começou a sessão dizendo que achava que não havia magia, e depois de muita conversa, acabou por afirmar que conhecia um mágico que era o seu pai. Neste momento o professor deve perguntar-lhe se ela continua a afirmar que não há magia, uma vez que acaba de dizer que o seu pai é mágico.

Com a prática das sessões é frequente que os participantes se ajudem uns aos outros a pensar, e por isso é natural que, como aconteceu nessa sessão, uma Carolina venha explicar que o pai da Rita é um mágico especial e diferente, abrindo assim a conversa para a possibilidade de existirem vários significados para o conceito de magia.

Antes de se dar por terminada a sessão é importante fazer um resumo do que aconteceu, apontando, se necessário, para uma continuidade temática numa próxima sessão. O ponto final da sessão é dado ao pedir à pessoa que formulou a pergunta escolhida, que faça uma avaliação do modo como a conversa contribuiu ou não para a sua resposta.

No entanto, o objetivo final das sessões de Filosofia não é encontrar respostas conclusivas e finais para as perguntas colocadas, nem o de alcançar um consenso confortável entre os membros da comunidade. As sessões guiam-se por duas linhas condutoras: por um lado, aprender a conviver com as perguntas (clarificando as questões, revendo crenças, levantando novas hipóteses para futuras verificações, etc.). e, por outro lado, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige.

4.2.5 O pensamento crítico – um conceito multidimensional

Apesar de as competências lógicas de raciocínio se encontrarem no coração do programa de Filosofia para Crianças, nunca foram entendidas como o único veio estruturante dos programas concebidos para as crianças.

A proposta de Lipman, destaca-se pela natureza integrada com que apresenta o pensamento crítico, entendido como um dos eixos estruturantes do que designa como pensamento multidimensional (*critical, creative, caring*). Por essa razão, não pode ser considerado como a única dimensão relevante, para promover um bom pensamento, mas configura-se como um dos critérios ou modalidades que constitui a "trindade" do pensamento (Lipman, 2003).

O pensamento crítico completa-se, necessariamente, com competências da ordem do criativo e do valorativo ou de cuidadoso (*caring*). E, de acordo com Lipman, Sharp e Oscanyan (1980), o pensamento bom ou excelente é aquele que promove uma relação igualitária e intra-referencial, e não hierárquica, entre essas três dimensões. Ciente da projeção que o pensamento crítico ganhava nos meios educativos americanos, Lipman alerta para vários equívocos, que considerava necessário esclarecer: o pensamento crítico não pode ser reduzido a um conjunto de competências lógicas porque alia o cognitivo às dimensões afetiva e valorativa (Lipman, 2003).

Por isso, não se pode atribuir ao pensamento crítico a responsabilidade de melhorar a formação educativa dos alunos, porque pensar bem não depende exclusivamente de competências lógicas, nem as três modalidades do pensamento multidimensional podem ser entendidas como

tipos distintos e desligados de atividade mental, uma vez que se implicam e interligam de forma complexa no modo como pensamos.

O bom juízo (*good judgments*) é uma determinação ou decisão que se pode traduzir num ato discursivo (mental e ou de fala) ou numa ação propriamente dita. Esta "boa decisão" implica uma deliberação cognitiva prévia, temperada pelo juízo crítico e pelo pensamento criativo, e uma conseqüente materialização da mesma em termos axiológicos ou valorativos (*caring thinking*).

Neste contexto, o pensamento crítico é, então, um pensamento prático que, só se concretiza plenamente quando o juízo cognitivamente produzido se torna guia para uma efetiva ação transformadora, ou seja, quando ocorre uma mudança real no comportamento dos indivíduos, sendo mais um processo do que um resultado.

Quando a comunidade de investigação consegue uma interpretação e uma tradução críticas do pensamento em ação, promove uma atitude responsável, isto é, o espírito crítico que se exerce em pensamento. Neste sentido, discurso e ação processa-se num quadro de compromisso e envolvimento da comunidade de investigação com os procedimentos, bem como, com a matéria filosófica do diálogo deliberativamente produzido.

A corresponsabilização pelo conhecimento produzido traduz-se na interiorização dos procedimentos daí decorrentes e na sua transposição para a esfera da ação. É este o significado pleno da natureza filosófica, do pensamento crítico, tal como a encontramos na Filosofia para Crianças de Lipman e Sharp.

Neste sentido, o pensamento crítico constitui um critério fundamental que permite construir juízos válidos na medida em que:

1. se baseia em critérios para avaliar as afirmações feitas pelo grupo;
2. é autocorretivo, de modo a promover uma procura ativa e atuante face aos erros de cada membro;

3. é sensível ao contexto, mostrando como diferentes situações exigem aplicações distintas das regras e dos princípios válidos.

Porém, a natureza prática do pensamento crítico é mais do que a sua dimensão aplicada, apontando ainda para uma práxis ética. Para Lipman, o pensamento produzido de modo crítico estende-se para além da construção cuidada de um juízo logicamente correto, ou nas palavras do autor, trata-se de uma forma de facilitar um bom juízo (*good judgments*).

Feita a incursão pelos pressupostos e pela matriz filosófica do conceito de pensamento crítico, de acordo com a Filosofia para Crianças, e tendo-se compreendido a importante articulação entre o pensamento e a ação desenvolvida, impõe-se agora compreender o que significa ser eticamente crítico.

Como vimos, o pensamento crítico, tal como Lipman e Sharp (2002) o concebem, é mais do que um instrumento de retórica competitiva para melhorar o desempenho dos alunos, uma vez que procura o desenvolvimento global da pessoa. Nesse contexto, a noção de boa decisão (*good judgment*) estende a sua semântica à práxis ética. Lipman apresenta dois critérios para a classificação de uma decisão como boa: em termos formais deve respeitar os procedimentos lógicos da investigação filosófica da comunidade; em termos substantivos, deve a médio e longo prazo, assumir um papel exemplar para experiências futuras.

<<There are judgments we can live with, the kind that enrich the lives we have yet to live>> (Lipman, 2003). É a este segundo critério que o autor concede maior peso, o que evidencia que uma valorização estritamente pedagógica da Filosofia para Crianças, enquanto utensílio ou metodologia para aprendizagens escolares, descarta o seu papel na formação dos alunos enquanto pessoas e cidadãos.

As boas decisões desenvolvidas com a Filosofia para Crianças entendem-se enquanto expressões caracterizadoras da identidade do indivíduo, isto é, da sua personalidade ou carácter ético (Lipman, 2003).

De facto, na Filosofia para Crianças, a comunidade de investigação filosófica não é um modelo pedagógico confinado à sala de aula, mas uma prática ética enquanto forma de vida (Splitter e Sharp, 1995). Razão pela qual a filosofia para crianças não pode ser entendida como um mero laboratório ou ensaio da vida real, mas como um exercício inserido no quotidiano dos alunos, enquanto seres humanos.

Interessa, por isso, recuperando a questão orientadora da nossa reflexão, centrarmo-nos no enriquecimento ético proporcionado pelo exercício crítico, criativo e valorativo do pensamento e da ação, tal como propõe a Filosofia para Crianças.

Nesse âmbito, é necessário articular o significado de "boa decisão" com um outro conceito estruturante a que Lipman e Sharp se reportam com frequência: a noção de razoabilidade (*reasonableness*). A operacionalização da dimensão crítica do projeto de Filosofia para Crianças decorre da confluência entre a boa decisão (*good judgment*) e a ideia de razoabilidade (*reasonableness*).

Na linha da tradição ética anglo-saxónica, quando nos referimos à conduta humana, é necessário substituir um modelo de raciocínio científico dedutivo, baseado no rigor e na precisão de regras formuladas e aplicadas de forma rígida e inflexível, pelo modelo de razoabilidade (Clifton, 2016).

O razoável ou, de acordo com as traduções espanholas, o sensato (Garcia-Moryión, 1998), configura-se como uma das ideias reguladoras da comunidade de investigação filosófica, sendo também designada na Filosofia para Crianças como a sua pedra angular (Splitter e Sharp, 1995). Por isso, as narrativas que Lipman e Sharp conceberam para trabalhar com as crianças são a peça fundamental do Programa e obedecem a uma opção metodológica central do mesmo: apresentar a Filosofia de modo narrativo. A sua prática baseia-se num vasto conjunto de documentos, constituído fundamentalmente por três tipos: Narrativas; manuais do professor e outros documentos de fundamentação teórica; comunicação de experiências e reflexões sobre diferentes aspectos da Filosofia para Crianças.

Apesar de em cada novela surgirem múltiplas questões, cada história centra-se num tema principal que serve de eixo interno, à volta do qual se articulam outras questões, procurando corrigir uma lacuna que os autores encontravam na literatura infantil: oferecer às crianças o modelo do que entendiam ser uma criança razoável. Ajustando o modo de investigação filosófica que se pretende que as crianças adquiram após a exploração filosófica do texto.

As histórias de Lipman e Sharp apresentam-nos personagens que questionam, procuram sentidos, desconstróem conceitos, recriam-nos mediante uma atitude exploratória e autocorretiva, descobrem suposições escondidas nos seus discursos, fundamentam pressupostos considerados válidos, ou seja, descobrem em conjunto que a melhor forma de lidar com qualquer questão que as perturbe será mediante um modo crítico de pensar e de agir.

E uma vez que estas histórias pretendem ser apenas estímulos para o pensar e guias para o agir, isto é, alvos de escutas ativas, Lipman e Sharp procuram apresentar aos seus leitores crianças razoáveis que produzam decisões razoáveis.

A “razoabilidade” aqui terá de ser entendida no pleno sentido que o vocábulo transporta na língua portuguesa: razoável é o sensato, no sentido do que é adequado ou justo (de justiça, mas também de justeza ou adequação); é o que se apresenta como apropriado ou conveniente, evidenciando uma criatividade na sua adequação ao contexto (criativo); é o que foi formalmente ponderado ou analisado, estando fundamentado criticamente (crítico); e, finalmente, é o que se torna admissível pelo outro e pela comunidade, numa dinâmica de preocupação e valorização da alteridade (*caring*).

A razoabilidade não é, portanto, a pura racionalidade, mas a racionalidade temperada pela boa decisão (*good judgment*) (Lipman, 2003). A criança razoável que as histórias de Lipman e Sharp visam apresentar é, então, aquela que, fazendo parte de um grupo, estende os procedimentos cognitivos da comunidade de investigação ao seu próprio caráter, uma vez que ser crítico, não é apenas um pensamento orientado por regras e critérios da lógica formal, mas também uma

conduta que promova o outro enquanto elemento fundamental para a prática autocorretiva dos procedimentos.

Neste sentido, uma criança tornar-se-á razoável mediante um exercício de investigação filosófica contínuo, autocorretivo e não linear. É o que podemos encontrar na história de Pimpa (*Pixie*, no original). Pimpa é uma criança, com aproximadamente 8 anos, que vai contando autoreflexivamente ao leitor o processo de transformação ética pelo qual vão passando as relações que mantém consigo própria, com os acontecimentos que não consegue dominar e, sobretudo, com os outros (Glaser, 1996). Aprende, então, a lidar com os contextos que a envolvem na procura pelo sentido do apropriado para cada situação e torna-se progressivamente mais crítica a atribuir prioridades e a determinar o que deve contar nas suas tomadas de decisão.

A “razoabilidade” que a Filosofia para Crianças pretende atingir envolve uma consciência do eu como um todo multidimensional e integrado socialmente. É que, nas palavras de Lipman, o alvo do pensamento crítico deve ser precisamente a razoabilidade (Lipman, 2003). O pensamento crítico situa-se, assim, no caminho de uma práxis que se compromete com os procedimentos da investigação filosófica, isto é, a falibilidade, o exercício autocorretivo, a sensibilidade aos contextos e a equidade que respeita os direitos do outro como se fossem seus. A razoabilidade assume, então, a racionalidade formal crítica, mas estende-se para além dela, enquanto ideal ético: a razão temperada pela boa decisão.

Com esta caracterização do pensamento crítico, Lipman transporta-nos de novo para a necessidade de reforçar o carácter multidimensional do pensamento e ainda chama a atenção para a natureza multidimensional do próprio pensamento crítico, que não sobrevive fora do domínio afetivo e da corresponsabilização valorativa e cuidada pelo outro, pela comunidade e, sobretudo, pelos benefícios da investigação filosófica do grupo, enquanto modeladores de experiências futuras.

Na Filosofia para Crianças não se concebem indivíduos razoáveis que promovam decisões razoáveis (*reasonable judgments*) fora de uma comunidade de investigação estruturada de

modo razoável. Daí que uma atitude cognitiva e eticamente crítica não se possa coadunar com exercícios puramente formais de retórica, em que os participantes treinem uma capacidade de argumentação desligada de compromissos éticos reais.

Para além disso, para que seja eficaz, esta prática dificilmente poderá ser desenvolvida em sessões esporádicas e pontuais do diálogo e da investigação porque exige um amadurecimento continuado de um mesmo grupo de pessoas (as crianças, bem como o professor enquanto facilitador) no exercício filosófico.

E, por último, a capacidade de pensar por si mesma que a criança adquire na comunidade de investigação filosófica torna-se incompleta se for entendida em termos individuais, já que é pela pertença ao grupo que a autorregulação e o polimento das ideias e das decisões têm lugar.

Ser eticamente crítico ou razoável é deixar-se cativar pelo outro naquilo que a comunidade considerar necessário e válido, num percurso que não é linearmente construído, antes se pauta por avanços e retrocessos.

No âmbito da Filosofia com Crianças, o pensamento crítico não pode ser avaliado de modo isolado, sob pena de se desvirtuar o que Lipman (2003) entende com a própria noção de "pensamento", isto é, "o processamento consciente da experiência prática".

Uma vez que na Filosofia com Crianças, não basta dominar processos lógicos para que se promova o desenvolvimento do pensamento crítico, já que este não é um mero resultado ou produto técnico, mas um tipo de pensamento processualmente exercitado, como já foi referido pela práxis da comunidade de investigação.

Estamos, assim, na presença de uma proposta polifacetada, isto é, uma proposta necessariamente crítica e criativa, uma vez que permite, conjuntamente, a diferentes interlocutores, com visões distintas sobre as situações, produzirem uma visão mais objetiva e menos parcial que a que obtém um só indivíduo focado apenas no seu ponto de vista particular ou na mera reprodução de conteúdos programáticos.

4.2.6 Os Efeitos da Filosofia para Crianças

Ao longo dos anos 70, Lipman (1976; 1978), enquanto professor, observou e escreveu sobre o efeito da implementação do seu programa de Filosofia para Crianças nas próprias aulas mostrou que as crianças não só melhoravam as suas capacidades de raciocínio, mas também que os participantes aumentavam as suas capacidades matemáticas e de leitura.

Além disso, os professores que trabalhavam com a metodologia testemunham frequentemente que a Filosofia para Crianças é um momento na sala de aula em que se cria um espaço onde se promove a autoestima e a capacidade de comunicação disciplinada.

CAPÍTULO 5 - COMUNIDADES DE PRÁTICA

5.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende trazer à discussão os princípios teóricos associados às Comunidades de Prática (CoP) e mostrar de que modo é que este conceito pode ser perspectivado no contexto da organização e gestão das bibliotecas escolares, favorecendo a melhoria dos serviços e a apropriação da BE pela comunidade escolar.

5.2 O CONCEITO

Um dos aspectos mais frutuosos da reflexão e discussão que tem sido feita em torno do conceito de comunidades de prática, é a ampliação da compreensão sobre a construção partilhada e distribuída do conhecimento e, conseqüentemente da aprendizagem. Esta compreensão tem sido feita maioritariamente através de estudos sobre comunidades de prática desenvolvida em âmbitos e contextos que não se explicita e deliberadamente desenhados com preocupação educativa.

As comunidades de prática, em si não são uma ideia nova (elas foram as nossas primeiras estruturas sociais baseadas no conhecimento), mas a necessidade de as organizações serem mais intencionais e sistemáticas acerca da "gestão" do conhecimento, e, portanto, darem a estas estruturas antigas, um papel central (Wenger, McDermott e Snyder, 2002).

À medida que este conceito vai sendo utilizado numa diversidade de domínios, têm surgido expressões distintas que revelam focos de reflexão distintos, mas que apresentam algumas proximidades conceptuais. É o caso, por exemplo, da expressão "comunidades de aprendizagem", que se encontra com larga expressão no âmbito da educação e da formação, ou "gestão do conhecimento" mais usual no domínio das organizações e dos recursos humanos.

Conceptualmente, Comunidades de Prática é uma expressão utilizada para definir, identificar ou descrever certos tipos de organizações sociais com características específicas, nomeadamente

na partilha, preocupação ou paixão por alguma coisa que fazem e que aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem com regularidade.

De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), o desenvolvimento de práticas no contexto da BE poderá configurar um trabalho mais sustentado e consistente se houver uma organização partilhada por diferentes atores que se agrupam e envolvem.

A ligação da BE à sala de aula em atividades diversas, como a promoção dos recursos tecnológicos e de informação, a promoção da leitura e das literacias, o desenvolvimento de atividades cívicas e culturais, a avaliação dos serviços da BE, os projetos com outras instituições representam áreas de trabalho em torno das quais se podem desenvolver Comunidades de Prática, onde o papel da BE ganha importância (Wenger, McDermott e Snyder, 2002).

De acordo com Santos (2012), este trabalho requer uma atenção redobrada das equipas com vista à identificação dos centros de interesse ou de práticas às quais a biblioteca se pode juntar, explorando sinergias coletivas. Em alguns casos pode ser a BE a criar esses espaços ou núcleos comuns, procurando capitalizar oportunidades de partilha e de trabalho estruturado através de comunidades de Prática.

Esta atuação promove canais de comunicação e de interatividade, que projetam a biblioteca e a tornam um núcleo de debate e de ação ao serviço da escola ou dos seus parceiros. Acrescenta ainda a autora, que as dinâmicas que se desenvolvem em CoP podem ser poderosos recursos, tanto para a aprendizagem dos elementos que dela fazem parte, como para o desenvolvimento da organização (no caso BE) de uma forma sustentada e integrada nas redes de relações em que esta se enquadra (por exemplo, a escola, a comunidade, outras bibliotecas).

Mas para que se tire o máximo proveito das suas potencialidades é importante que se compreenda o conceito – Comunidade de Prática, e que no aprofundamento que se vá fazendo se "dialogue" com ele, contextualizando-o nos espaços de prática e participação em que nos situamos (por exemplo, BE).

Por isso, o conceito que aqui recuperamos é particularmente útil enquanto conceito analítico, para nos ajudar a compreender melhor como é que as pessoas, coletivamente, desenvolvem, aprendem e partilham o conhecimento, ampliando as possibilidades de melhorar a comunidade de investigação em cada BE ou em cada sala de aula, através de uma organização partilhada por diferentes atores que se agrupam e se envolvem com a BE de forma intencional num equilíbrio entre o formal e o informal (Wenger, McDermott e Snyder, 2002).

Razão pela qual seja crucial conhecer os princípios teóricos associados ao conceito em causa e mostrar de que modo pode ser perspectivado no contexto da organização e gestão das bibliotecas escolares, favorecendo a eficácia dos seus serviços e a sua apropriação pela comunidade educativa.

No início dos anos 90, Wenger e Lave (1991) usaram a expressão Comunidades de Prática para falar de aprendizagem de uma forma que lhes permitisse chamar a atenção para dois aspectos – *comunidade e práticas* (sociais), a que até aí não se tinha reconhecido um papel tão forte na reflexão sobre a aprendizagem e sobre o conhecimento. Para os autores, o conhecimento não é visto como um corpo estático de informações, mas com <<um processo vivo que reside nas ações, pensamentos, interações e recursos de comunidades de prática, que são pensadas como um repositório vivo desse conhecimento>> (Wenger e Lave,1991).

Assim, estamos perante uma visão dinâmica de conhecimento que:

1. realça a sua natureza tácita, reconhecendo-a tão relevante quanto a natureza explícita;
2. dá visibilidade aos elementos de natureza social e aos de natureza individual na construção desse mesmo conhecimento. Com esta conceção do conhecimento, a aprendizagem entende-se como fortemente enraizada em processos de participação em práticas sociais.

Apreciar as potencialidades das CoP significa igualmente compreender que não são uma panaceia universal. Mas quando o seu papel é bem compreendido, elas serão reconhecidas

como um dos importantes contributos para o sucesso de uma economia do conhecimento. (Wenger, McDermott e Snyder, 2002).

Estamos perante dois tipos de estruturas ou unidades, por um lado, as CoP, estruturas em que as pessoas se organizam socialmente, por outro, a BE uma vertente da organização escolar, também vivida individualmente pelos que nela trabalham e usufruem do seu serviço. Equacionar estes dois níveis, o social e o individual, valorizando o que os aproxima em vez do que os separa, é desenhar a transição da BE enquanto espaço que serve o utilizador, para a BE que é núcleo de trabalho e debate segundo uma organização partilhada por diferentes atores que se agrupam e envolvem a diversos níveis de intervenção, como participantes, decisores e gestores, entre outros.

5.3 DIVERSIDADE

As CoP são tão diversas quanto as situações em que surgem, quanto as pessoas que as povoam. (Wenger, McDermott e Snyder, 2002). Podem apresentar uma variedade de formas e dimensões e podem surgir com diferentes propósitos e funções, por exemplo:

- a. Podem ser mais ou menos homogêneas quanto à sua composição e, por outro lado, mais centralizadas ou mais distribuídas;
- b. O cotidiano vivido pelos seus membros pode ser partilhado fisicamente,
- c. Presencialmente ou, pelo contrário, partilhado on-line;
- d. Podem ter um enquadramento institucional ou, ao invés, manter uma afiliação voluntária e sem ser reconhecida ou legitimada institucionalmente;
- e. Podem desenvolver-se essencialmente no interior de um dado contexto ou, pelo contrário, privilegiar a participação em redes alargadas de partilha entre organizações diferentes;
- f. Podem dedicar-se a um domínio de interesses muito amplo e até indefinido, ou visar um foco muito específico de preocupação e partilha.

Embora estejamos na presença de uma variedade de funções e propósitos, as CoP, revelam como traço comum o cumprimento de funções relativas ao aprender e ao fazer. O que mantém os seus membros em interação de forma mais ou menos continuada, numa relação estreitas com as suas práticas e com a necessidade de as melhorar.

No entanto, há um certo grau de formalização que, com o tempo, acaba por acontecer de forma mais ou menos intencional, conferindo ao grau de informalidade resultante de iniciativas espontâneas dos participantes que sentem necessidade uns dos outros enquanto pares, e, por isso, se entendem e atuam como parceiros de aprendizagens, o necessário esforço de estabelecer critérios de atuação e criação de rotinas que permitam definir onde se quer ter visibilidade e voz. Sendo esta última muito importante para ajudar a CoP a ter consciência da sua razão de existir, dos interesses que persegue, das metas que pretende atingir (coletivamente), auxiliando a CoP a situar-se, de forma mais global, nos padrões estabelecidos.

O equilíbrio entre o formal e o informal é delicado e fulcral para o desenvolvimento da CoP e, por isso, deve ser objeto de reflexão tanto para a liderança (quando existe formalmente) como pelos membros da própria CoP (Santos, 2012).

Um outro ponto importante diz respeito ao tempo de vida de uma comunidade, é neste sentido que se fala em cultivar comunidades de prática e não tanto em gerir comunidades de prática. A sua relevância não é uniformemente sentida por todos os membros, dependendo dos seus interesses ou da dimensão temporal da sua participação. Por isso deve-se evitar a tentação de determinar externamente à CoP, quando e como é que ela deve evoluir ou que novos elementos ou desafios introduzir de uma forma não partilhada e negociada com todos os membros. O mais importante é saber reconhecer o conhecimento e a aprendizagem como um valor central para a continuidade do processo e equilíbrio entre os aspectos formais e informais.

5.4 BENEFÍCIOS E VALORES ASSOCIADOS

Apreciar o valor que as CoP criam, depende de se estabelecer expectativas realistas. As CoP não são uma panaceia universal, mas, quando o seu papel é bem compreendido, elas serão reconhecidas como um dos principais contributos para o sucesso de uma economia do conhecimento. O valor da participação não é, em si mesmo, um valor neutro. Ele é atribuído socialmente e é legitimado pelo sentido que tal participação tem nos coletivos em que os indivíduos e as organizações se situam.

É exemplo disso, a participação de alunos em atividades da BE, e o convite/desafio para assumirem aí papéis relevantes, podendo ser encarados como positivos pelos professores e até por alguns jovens.

Da participação em CoP pode emergir um conjunto de benefícios para a organização e para os membros, ao nível de discussão de ideias, na escuta de opiniões, na comparação de histórias e forma de fazer e atuar, no entendimento de diferentes pontos de vista e na conquista de uma perspetiva mais rica, completa e crítica da prática em comunidade de pesquisa.

Das relações que se estabelecem pela participação neste tipo de estruturas não ajudam só quem participa a nível individual, mas acabam por ter repercussões positivas para lá da comunidade, pois, à medida que nos tornamos mais eficazes, acabamos por contribuir, mesmo que indiretamente, para a melhoria do que se faz e se sabe noutros campos de ação.

Respeitando a dinâmica das Comunidades de Prática exemplificamos nos quadros seguintes, 3 e 4, alguns valores que podem ser associados às CoP, sendo uns mais visíveis e outros mais subtis.

A curto prazo	A longo prazo
Resposta rápida a questões	Amplia a retenção de talentos
Melhoria da qualidade das decisões	Alianças baseadas no conhecimento
Ampliação da perspetiva dos problemas	Emergem capacidades inesperadas
Coordenação, proximidade e Sinergias entre as unidades	Capacidade de avançar para desenvolvimentos tecnológicos
Melhoria na gestão dos recursos	Amplia o reconhecimento pelo exterior
Maior confiança para correr riscos. Melhoria da experiência	Fomenta o desenvolvimento profissional

Quadro 3. Benefícios para a organização. (Fonte - elaboração própria)

A curto prazo	A longo prazo
Ajuda nos desafios	Espaço para ampliar as suas competências e saberes
Acesso a pessoas competentes	Rede que ajuda a sentir-se bem no campo de ação
Melhora a capacidade de contribuir para a equipa	Melhora a reputação profissional
Confiança na abordagem dos problemas	Forte sentido de identidade profissional
Prazer em estar com e em pertencer	
A participação tem mais significado	

Quadro 4. Benefícios para os membros. (Fonte - elaboração própria)

A leitura dos quadros 3 e 4 permite-nos salientar algumas características chave das Comunidades de Prática:

1. A atenção é dedicada primordialmente à construção e partilha de conhecimento entre os participantes.
2. Os participantes apoiam-se em factos de natureza informal (relações, experiências partilhadas, empenhamento).
3. Porque o que muda nos processos de pertença à CoP é o apelo ao alinhamento com um sentido global, que se traduz na proximidade de modos de fazer e de interpretar o mundo, as dinâmicas que acompanham os processos de pertença à CoP.
4. Desenvolvem-se quando os participantes assumem compromisso e empenhamento com outros para pôr algo em ação com o objetivo de melhorar as suas práticas e refletir sobre elas, o que em geral não é fácil.
5. Como Wenger, McDermott e Snyder (2002) referem <<o conhecimento envolve identidade, relações e competência, significado, pertença e ação. Uma comunidade de prática combina essa complexidade>>.

Étienne Wenger (1999) identifica três dimensões estruturais nas comunidades de prática :²¹

Domínio, Prática, Comunidade. E é da força dessas dimensões que depende a eficácia da comunidade de prática enquanto sistema social de aprendizagem.

Domínio – refere-se os focos de interesse e de questionamento que os membros identificam como centrais (por exemplo desenvolver a literacia dos alunos) e ao sentido de identidade que os membros têm com o tópico em questão.

²¹ O termo, comunidade de práticas foi criado por Étienne Wenger nos seus estudos sobre a teoria da aprendizagem, para se referir ao processo de aprendizagem. Para Wenger, a aprendizagem envolve relações sociais, abrangendo neste contexto, muito mais do que a relação mestre e estudante.

Prática – consiste essencialmente num repertório que inclui não só as ferramentas, rotinas, sensibilidades, metodologias de trabalho, vocabulário e estilos desenvolvidos ao longo do tempo, mas também numa forma de abordar as coisas visando a aprendizagem e a melhoria.

Comunidade – inclui as relações sociais e profissionais entre os membros e a natureza das suas interações, como, por exemplo, o sentido de pertença, o nível de confiança em si. Estes elementos são dinâmicos e não existem de forma independente, estão interligados.

Para o desenvolvimento das comunidades de prática, de uma forma sustentada e satisfatória, as três vertentes devem evoluir em equilíbrio, conforme sustentam os seus autores defensores, considerando que os três elementos proporcionam um modelo prático para desenvolver comunidades de prática, porque ajudam a garantir que nos foquemos nas questões relevantes e mantenhamos um equilíbrio apropriado entre os elementos, e refletir individualmente ou dentro do grupo, sobre questões, como por exemplo, será útil olhar para o grupo que me convida a colaborar. O que as liga? Que interesses manifestam? Como me relaciono com esses interesses? As pessoas trazem a sua prática para a comunidade? Como e com que propósitos? Que contributo é que a minha participação pode ter para o aperfeiçoamento dessa prática?

O conjunto das questões colocadas realça uma vez mais o desenvolvimento de dinâmicas onde os participantes assumem um compromisso e empenhamento com os outros não só para pôr algo em ação, mas particularmente para melhorar as suas práticas e, refletir sobre elas criticamente, num processo de abertura à diferença e à criatividade. Práticas que precisam de ser permanentemente sustentadas em novas investigações com base na prática em evidências, para que não se perca a inspiração e o entusiasmo numa relação permanentemente complexa, que supera a presença do paradoxo expresso no desejo de mudar em simultâneo com a rejeição à mudança.

E é neste contexto que partimos para a terceira parte do nosso estudo.

PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO, FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

6.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo explicitar os princípios epistemológicos e os procedimentos metodológicos seguidos no presente trabalho de investigação. Partindo da apresentação da problemática da investigação, define-se posteriormente a matriz teórica e a metodologia da investigação que foi adotada.

6.2 PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Os professores em Portugal vivem atualmente um período de grande exigência profissional (uma espécie de missão impossível) devido a um conjunto de fatores provenientes não só da realidade conjuntural da sociedade portuguesa, mas também da capacidade de resposta às expectativas que os pais e Diretores nutrem sobre a sua docência, esperando que ensinem, que eduquem, que inspirem e que mantenham a serenidade em toda e qualquer situação.

É certo que não é fácil corresponder a tanta expectativa, mas num ponto, todos concordam – os professores moldam vidas e são eles o coração do sistema de ensino. Se tivermos de lhes pedir alguma coisa seria que se dedicassem a conhecer realmente as crianças que têm pela frente. O que as faz espantar e o que lhes faz sono.

O principal objetivo deste trabalho é confirmar algumas das hipóteses para as quais a literatura científica nos encaminhou, na perspetiva de contribuir para o enriquecimento da tendência observada do valor do Programa de Matthew Lipman, Filosofia para Crianças, em sala de aula, para neste estudo poder avaliar o seu impacto nas condutas dos alunos nas suas práticas na biblioteca escolar e construir um conhecimento tão aprofundado quanto possível, da referida realidade no contexto específico do Ensino Particular.

6.3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

A investigação pedagógica diz respeito ao conhecimento do universo humano, qualquer que seja a sua especificidade e abrangência, mas este conhecimento só pode ser obtido através de uma normativa metodológica que defina um conjunto de regras e procedimentos conducentes a construção desse mesmo conhecimento.

Numa primeira aproximação metodológica é importante adotar o conceito de método numa perspetiva filosófica, como um conjunto de operações intelectuais, que são independentes de qualquer investigação e que permitem que o conhecimento possa ser demonstrado e validado, tornando acessível a realidade que se quer compreender.

Segundo Kuhn (2006) o conceito de paradigma designa uma perspetiva teórica, que é partilhada por uma comunidade científica de uma determinada disciplina e que é orientadora da investigação. Neste sentido, serve para definir o que se deve estudar, que perguntas devem ser feitas e como devem ser respondidas, permitindo também preparar os métodos e as técnicas de investigação necessários para obter e interpretar as respostas.

Uma vez mais, o paradigma na investigação, determina o agir de quem investiga ao nível das questões que formula, e da interpretação que faz dos problemas.

Ao longo do século, XX foram surgindo na investigação científica paradigmas distintos, desde os mais clássicos, como o racionalista, positivista e pós-positivista, até aos mais recentes, nomeadamente: o estruturalismo; etnometodologia; teoria crítica; teoria étnica; teoria feminista; interacionismo simbólico; construtivismo; teoria enraizada (Bogdam e Biklen, 1994; Lessard-Herbert, Goyette e Boutin, 1994; Flick, 2007).

Apesar da variedade de nomenclaturas, na literatura especializada podem ser identificados dois grandes paradigmas: o quantitativo e o qualitativo. O significado destes dois conceitos não tem sido consensual. O que permite distinguir os dois tipos de investigação, segundo Van Der Maren (1987), verifica-se ao nível das teorias, do processo de investigação e do tipo de dados.

Na linha do autor, na investigação qualitativa, as teorias são interpretativas e prescritas, o processo é sobretudo indutivo exploratório e os dados não são métricos, porque se consideram as palavras, as imagens, os textos e os gráficos. Na investigação quantitativa, as teorias são formais e descritivas, e o processo é sobretudo hipotético-dedutivo e os dados são métricos.

6.3.1 Investigação qualitativa

Bogdan e Biklen (1994), referem que a investigação qualitativa, possui cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação é descritiva, pois os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou imagens, e não de números; os investigadores interessam-se mais pelo processo, do que simplesmente pelos resultados; os pesquisadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, em que o conhecimento é construído à medida que os dados particulares se vão agrupando; os investigadores estabelecem estratégias, que lhes permitem tomar em consideração as suas experiências, uma vez que na abordagem qualitativa o significado é de importância vital.

Em termos de métodos e técnicas, a investigação qualitativa utiliza a observação não participante e participante, a entrevista individual ou de grupo, a história de vida, os métodos de dados visuais e o estudo dos documentos (Bogdan e Biklen, 1994; Flick, 2005).

6.3.2 Investigação quantitativa

Ao contrário da investigação qualitativa, a abordagem quantitativa, tem o seu fundamento no positivismo lógico, que procura descrever as causas dos fenómenos, dos processos e dos acontecimentos, de forma a poder formular generalizações dessa mesma realidade.

A referida abordagem, utiliza métodos quantitativos que não obstante as diferentes técnicas, preconizam o conhecimento sistemático, comprovável e comparável, mensurável e replicável. Os estudos são desenhados de forma a poder excluir a influência do investigador, a fim de controlar no máximo, os fenómenos e as relações entre eles, de forma a garantir a maior clareza e validade nas relações causais (Flick, 2005).

Para Boudon (1990), mais do que o estudo de fenómenos, a investigação quantitativa tem como característica suporem uma população de objetos de observação, normalmente indivíduos, que são comparáveis entre si. Esta população observada, pode ser constituída por grupos de indivíduos, por instituições ou mesmo sociedades, a quem se aplicam métodos quantitativos, que permitem "obter informações tão minuciosas e complexas quanto desejarmos".

As informações obtidas através dos métodos quantitativos visam a generalização. Como referem Ghiglione e Matalon (1993) <<não são os indivíduos, pessoalmente, que nos interessam, como no caso de uma entrevista-diagnóstico ou de uma entrevista de recrutamento, mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais vastas>>. A técnica mais utilizada na investigação quantitativa, é o inquérito por questionário, cuja conceção requer um trabalho muito cuidadoso, de forma a fornecer a informação desejada pelo investigador.

6.3.3 Triangulação

O termo triangulação, proveniente de outras áreas do conhecimento, como a topografia e a navegação, assenta na convicção de que existe uma pluralidade de caminhos e metodologias, para aceder a uma mesma realidade.

Bell (1997) designou a triangulação como um método de aproximação múltipla, que permite que um investigador, possa contornar os pontos fracos da sua investigação e ultrapassar as dificuldades que surgem, quando se utiliza apenas um tipo. Patton (1990) defendeu que a forma de tornar um plano de investigação mais sólido, era através da combinação de metodologias de estudo nos mesmos fenómenos ou programas, um tipo de dados, uma teoria e um método.

6.4 OPÇÕES DE ABORDAGEM METODOLÓGICA

No presente projeto de investigação, optou-se pela realização de um estudo de caso, uma vez que se pretende essencialmente, aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo, e não obter apenas um conhecimento generalizável das regularidades a partir da observação direta, por uma abordagem compreensiva e pragmática do objeto a ser estudado, e por uma metodologia de triangulação, feita através do recurso a métodos qualitativos e quantitativos.

Na impossibilidade de aplicar os dois procedimentos metodológicos em simultâneo, definiu-se como procedimento de partida, a realização de entrevistas semiestruturadas ao Diretor do Colégio Valsassina (objeto do nosso estudo de caso) e à responsável pela biblioteca escolar e como técnica subsequente a aplicação de um inquérito por questionário a todos os docentes do 2º Ciclo de escolaridade.

Como referem Bogdan e Biklen (1994) e Bell (1997), o método de estudo de caso, proporciona uma oportunidade para observar e investigar de forma mais ou menos aprofundada, um determinado problema ou indivíduo no seu contexto.

Na perspetiva de Yin (2005), um estudo de caso constitui a estratégia preferencial, quando se quer responder a questões de "como" ou "porquê", focalizando-se o estudo na investigação de um determinado fenómeno no seu contexto, em que o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos. Este autor define o estudo de caso como uma abordagem empírica, que investiga um fenómeno desconhecido e atual no seu contexto real, em que são utilizados dados de vária ordem, podendo ser de natureza qualitativa ou quantitativa. A metodologia de estudo de caso, pode utilizar diferentes técnicas de recolha de dados, destacando-se entre elas, a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

A metodologia adotada neste trabalho de investigação é de tipo exploratório e descritivo²². Considera-se que é um trabalho de tipo exploratório, porque de acordo com a definição deste conceito, um trabalho de tipo exploratório, assenta a sua investigação em temas sob os quais pouco se conhece.

Não obstante a existência de estudos no estrangeiro sobre o impacto do Programa de Lipman aplicado na sala de aula, não se encontrou em Portugal nenhum trabalho de investigação, que tivesse como objetivo avaliar o impacto do programa na conduta dos alunos nas suas práticas na biblioteca escolar.

Considera-se também um trabalho de tipo descritivo, porque a partir das metodologias utilizadas, o objetivo é descrever evidências da inserção do Programa de Lipman em sala de aula, na conduta dos alunos nas suas práticas na biblioteca escolar.

A estratégia da entrevista e do inquérito por questionário utilizada nesta investigação torna possível a partir de um grupo de questões, estabelecer um conjunto de unidades de análise e de variáveis, que permitem descrever a população em estudo, as práticas dos docentes nos processos de utilização e valorização da biblioteca escolar, e dos seus recursos humanos.

No que diz respeito à dimensão temporal da investigação, e à quantidade de momentos em que num determinado período de tempo se recolhem dados, pode afirmar-se que esta é uma investigação não experimental de carácter transaccional, porque os dados foram recolhidos uma única vez. Só foi realizada uma entrevista a cada entrevistado, e o inquérito foi respondido apenas uma vez, tendo por isso a exploração, a descrição e a correlação da informação obtida estado circunscrita a um único momento.

²² No que diz respeito ao alcance dos estudos de investigação, é de algum modo consensual a classificação em três tipos de estudos: exploratórios; descritivos, explicativos.

CAPÍTULO 7 - INSTRUMENTOS, POPULAÇÃO, RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

7.1 INTRODUÇÃO

Na continuidade do capítulo anterior, onde foi apresentada a fundamentação metodológica deste estudo, apresentam-se agora, as técnicas selecionadas para a elaboração e validação dos instrumentos de recolha dos dados: a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário e a observação não interventiva. Apresenta-se também a população em estudo, determinam-se os critérios de amostragem utilizados na entrevista, no questionário, e a observação não interventiva, e o modelo de análise que foi construído com referência aos métodos selecionados.

Finalmente, expõem-se os procedimentos da aplicação e realização das entrevistas, do questionário e da observação não interventiva, bem como da recolha e do tratamento dos dados da investigação.

7.2 AS TÉCNICAS DA RECOLHA DE DADOS

As técnicas de investigação, são junções de procedimentos definidos e delimitados, que se destinam a produzir resultados na recolha e tratamento dos dados da investigação. Na perspetiva de Sampieri, Collado e Lúcio (2006) a recolha de dados implica o desenrolar de três atividades estreitamente vinculadas entre si: seleção de um ou mais instrumentos ou métodos de recolha de dados; aplicação desses instrumentos de forma a obter observações, registos ou medições de variáveis, que são do interesse do investigador; análise e tratamento.

Independentemente da técnica de recolha de dados adotada, esta deve reunir dois requisitos essenciais: a fiabilidade e a validade.²³

Na sua complexidade, estes dois requisitos são fundamentais na escolha de qualquer instrumento de pesquisa, porque a finalidade destes instrumentos é obter um conjunto de respostas que permitam ao investigador cumprir os objetivos do seu estudo.

No presente trabalho de investigação, optou-se pela técnica do inquérito, para proceder à recolha de dados, por considerar-se que esta metodologia designa na sua abrangência o conjunto de processos de <<recolha sistematizada no terreno, de dados suscetíveis de poderem ser comparados>> (Carmo e Ferreira, 2008).²⁴

²³ A fiabilidade de uma técnica de recolha de dados, consiste na capacidade dessa técnica, fornecer resultados semelhantes, sempre que em qualquer ocasião, se manifestem as mesmas condições. A validade, é um conceito mais complexo, que indica se determinada técnica é verdadeiramente válida para aquilo que avalia.

²⁴ Na perspetiva de Carmo e Ferreira (2008), existem vários tipos de inquéritos sociais, que podem ser diferenciados em função de duas variáveis: presença do investigador no momento em que se procede ao Inquérito; grau de diretividade das perguntas. Relativamente à presença ou ausência do investigador no momento da inquirição, existem dois tipos de inquérito: inquérito por questionário, em que o investigador está ausente, e, entrevista em que o investigador está presente, desenvolvendo com o entrevistado um processo de interação direta. Quanto ao grau de diretividade das perguntas, podem existir diversos tipos de questionários, que vão do pouco estruturado, até um questionário fechado, em que o inquirido tem pouca margem para aprofundar as suas respostas. O mesmo sucede com a entrevista, que pode clarificar-se em função da estrutura rígida das questões e do máximo e do mínimo de liberdade, concedida ao entrevistado.

De acordo com os objetivos deste trabalho, e pela necessidade de combinar técnicas de recolha de dados de tipo qualitativo e quantitativo, optou-se por a entrevista semiestruturada, pela estruturação de um inquérito por questionário e pela observação não interventiva.

7.2.1 Inquérito por entrevista semiestruturada

A entrevista implica sempre a existência de um processo de comunicação, em que o entrevistador e o entrevistado, podem de forma consciente ou inconsciente, influenciar-se mutuamente. No entanto, a entrevista não pode considerar-se um processo natural e espontâneo, porque o entrevistador delinea uma estratégia que é de certa forma artificial.

Para Bell (1997) a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade e a capacidade que esta técnica tem, de poder explorar determinadas ideias e de investigar motivos e sentimentos. Qualquer resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada, permitindo consolidar muitas vezes as respostas obtidas nos inquéritos.²⁵

A entrevista, sendo uma técnica de recolha de dados, segue na sua conceção e implementação, procedimentos científicos que devem ser previamente delineados: selecionam-se os tópicos e as unidades de análise; definem-se os objetivos; elaboram-se as perguntas; constrói-se o guia da entrevista; preparam-se os métodos de análise; elaboram-se o plano (Bell, 1997).

Neste trabalho de investigação, optou-se pela tipologia de entrevista semi estruturada, ou semi directiva, na medida em que, partindo de um conjunto de perguntas guias relativamente abertas (Ver Anexos 3, 4, 5 e 6), o objetivo foi obter dos entrevistados a informação desejada ²⁶.

²⁵ Carmo e Ferreira (2008) referem que o objetivo de qualquer entrevista, é abrir as áreas livres do entrevistado e do entrevistador, reduzindo por consequência a área secreta do entrevistado, e, a área cega do entrevistador.

²⁶ Nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistado fala abertamente sobre as questões colocadas, e o investigador orienta a entrevista para os objetivos delineados no guião da entrevista.

7.2.2 Inquérito por questionário

Um questionário consiste num conjunto de perguntas rigidamente definidas e estandardizadas, tanto no texto das questões como na sua ordem, que é entregue a um conjunto de indivíduos previamente selecionados a fim de ser respondido (Ghiglione e Matalon, 1993).

Ferreira (1986) refere que na conceção de um questionário devem ser contempladas algumas questões: perguntar o quê? Perguntar como? Perguntar a quem?

O inquérito por questionário tem como objetivo, a obtenção de respostas a perguntas aplicadas a um número de indivíduos, garantindo que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos. O fim último destas respostas, é permitir que o investigador possa não só descrevê-las, mas também compará-las, relacioná-las e demonstrar pelas evidências, que certos grupos possuem determinadas características (Bell, 1997). Na perspetiva da autora, os questionários podem responder a perguntas "o quê, quando, como e onde", mas dificilmente respondem ao porquê dos factos.

Relativamente à sua forma, os questionários podem ser compostos por perguntas abertas e fechadas²⁷ ou de resposta fixa.

O questionário produzido neste trabalho de investigação (Ver Anexo 8) respeitou este critério, sendo composto maioritariamente por questões fechadas, de forma a facilitar a sua codificação e posterior exploração e análise estatística.

Optámos por um questionário licenciado como *Creative Commons* que o Grupo de avaliação da Rede de Bibliotecas Escolares tornou possível efetuar, incluindo na sua relação uma lista de

²⁷ Nas perguntas abertas, os inquiridos respondem como querem, utilizam os seus vocábulos e fornecem toda a informação que desejarem. Nas perguntas fechadas, o inquirido tem de responder às questões a partir de uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, devendo escolher a que melhor corresponde à sua realidade ou opinião. (Hill, M. e Hill, A. (2002).

indicadores de rendimento para a avaliação das bibliotecas escolares, envolvendo quer estabelecimentos de ensino não superior, quer o desempenho dos docentes.

Neste sentido, os questionários mereceram da nossa parte uma especial atenção, particularmente na seleção dos domínios de avaliação, que permitiam fazer a descrição da situação.

Entendemos que a opção pela utilização dos questionários da RBE, resultou da nossa identificação com o objetivo essencial do seu modelo de autoavaliação, desenvolvendo uma abordagem essencialmente qualitativa, orientada para uma análise dos processos e dos resultados, e numa perspetiva formativa, permitindo identificar as necessidades e os pontos fracos, com vista a melhorá-los, sem minorar os indicadores quantitativos, que permitem determinar o perfil de desempenho num determinado domínio.

Por se tratar de um questionário com questões do tipo fechado, foi possível recolher dados numéricos e proceder ao tratamento estatístico dos mesmos, e em simultâneo, que nos conduzissem à análise e interpretação da relação, entre as conceções e as práticas declaradas pelos estudantes, e as expectativas no que respeita à utilização da biblioteca no seu processo de aprendizagem.

A seleção dos domínios de avaliação, foi essencialmente de natureza prática. A verdade é que, a opção por apenas três domínios apresentou mesmo assim, um volume de informação a processar de tal forma elevado, que pensamos poder comprometer a validade da avaliação feita. Contudo, importa reforçar que o modelo foi pensado para que cada biblioteca utilize estes documentos como instrumentos de análise. Cabe assim às escolas a correta perceção do que se pretende.

A definição dos referidos domínios de avaliação para o nosso estudo, residiu na probabilidade de serem encarados não como normativos, objetivos, independentes dos contextos e generalizáveis, mas para serem assumidos como descritivos, em construção, subjetivos, dependentes dos contextos e não generalizáveis.

A escolha por este tipo de instrumentos de recolha é fundamentada em (Quivy e Van Campenhoudt, 2003), segundo os quais este tipo de instrumento é característico de uma observação não participante, e baseia-se numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o meio.

7.2.3 Observação directa e não interventiva

A Observação consiste no registo sistemático, válido e confiável, de comportamento ou conduta manifestados, podendo ser utilizada como instrumento de medição em diversas circunstâncias. Pode servir, para determinar a aceitação de um grupo em relação ao seu professor, assim como para analisar o comportamento de alunos.

De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006),²⁸ a observação pode ser participante ou não-participante, consoante o observador interage ou não com os indivíduos observados. A construção de um sistema de observação exige um conjunto de passos, nomeadamente:

1. Definir os comportamentos a serem observados.
2. Obter uma amostra representativa de comportamentos a serem observados
3. Estabelecer as unidades de observação.
4. Definir as categorias.

²⁸ Segundo os autores referidos, tanto a observação como a análise de conteúdos, possuem várias vantagens:

1. São técnicas de medição não obstrutivas, no sentido em que, o instrumento de medição, não "estimula" o comportamento dos indivíduos (as escalas de atitude e os questionários pretendem "estimular" uma resposta a cada item). Os métodos não obstrutivos, simplesmente registam algo que foi estimulado por outros fatores alheios ao instrumento de medição.
2. Aceitam material não estruturado
3. Podem trabalhar com grandes volumes de dados (material).

7.3 ESCOLHA DA POPULAÇÃO EM ESTUDO

Considerando uma população, como um conjunto de elementos constituintes de um todo, é imperioso seleccionar as unidades de investigação, de forma a limitar o campo de análise.

Pelo facto de ser um trabalho de investigação com recurso à observação, está implícita a existência de dois grupos diferenciados de análise, sob os quais se estabeleceram critérios de escolha distintos.

No que diz respeito ao estudo quantitativo e à amostragem do questionário, optou-se por inquirir todos os docentes do 5º ano (28 professores) de escolaridade, porque pela sua dimensão considerou-se que podia ser estudada na totalidade.

No que respeita ao estudo quantitativo e à amostragem da observação do impacto do Programa de Lipman, aplicado em sala de aula, na conduta dos alunos nas suas práticas na biblioteca escolar, o critério adotado na definição da amostra foi o de envolver um grupo que, na sua maioria, tem um período de experiência com a filosofia para crianças, igual ou superior a 3 anos e por isso, tem particular percepção do impacto da Programa nas suas diferentes dimensões, e nos resultados da aprendizagem.

Neste sentido, recorreremos, também a uma amostra de 20 docentes seleccionados por "conveniência" (Carmo e Ferreira, 2008), tomando em consideração, quer a sua disponibilidade, quer o facto de estes docentes utilizarem o Programa de Lipman nas suas aulas.

7.4 RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

O instrumento de coleta de dados que escolhemos para a primeira fase, foi o inquérito por questionário aos 28 docentes do 5º ano de escolaridade, e para as outras duas fases, entrevistas ao Diretor e à Responsável pela Biblioteca.

As fases descritas constituem as etapas de coleta e análise de dados julgados pertinentes, que permitiram ligar as questões de pesquisa que adiante apresentaremos, às respostas encontradas para essas questões e respetivas conclusões (Yin, 2005).

De acordo com as considerações metodológicas já explicitadas, a investigação realizada, implicou um conjunto de operações de recolha e tratamento de dados, em função das técnicas seleccionadas.

Em termos de desenvolvimento cronológico, a recolha e o tratamento de dados foram efetuados em dois momentos distintos, em função das técnicas de investigação escolhidas: a entrevista semiestruturada, inquérito por questionário e observação local.

7.4.1 Entrevista semiestruturada

No primeiro momento da pesquisa, foram seleccionados o Diretor do Colégio Valsassina e a Responsável pela Biblioteca Escolar, a quem se aplicou a técnica de entrevista. Os entrevistados foram contactados via email e por carta, tendo-lhes sido apresentados os objetivos da investigação, e relevada a importância da sua colaboração na prossecução destes objetivos (Ver Anexo 7).

7.4.2 Inquérito por Questionário

Foi realizado um questionário à totalidade dos docentes do 5º ano do Colégio Valsassina (Ver Anexo 8). Em termos de cronograma, definiu-se como prioritário a realização das entrevistas e sua respectiva codificação e análise. Terminado este processo, seguiu-se a preparação do questionário. Para tal, foi solicitado à direção do Colégio Valsassina os emails dos docentes do

5º ano. Após concedidos, foram enviados os questionários a todos os docentes do 5º ano do referido Colégio.

Numa fase posterior, procedeu-se à análise estatística dos dados recolhidos, utilizando sobretudo as técnicas da estatística descritiva, que têm como objetivo, descrever uma determinada situação, e identificar os padrões do grupo em estudo. As questões foram analisadas individualmente, e de acordo com os objetivos da investigação.

7.4.3 Processo e observação da atividade na BE

Em consonância com o programa de Lipman, o objetivo não é só a melhoria do rendimento escolar, mas também a formação de pessoas capazes de investigarem por si próprias de forma crítica, criativa e solidária. Estes objetivos, são sem dúvida na sua amplitude e ambição, os responsáveis pelo amplo reconhecimento da proposta de Lipman, assim como os resultados que segundo os dados se vão obtendo em todo o mundo:

- a) Uma atividade na biblioteca - A Professora define a atividade com os alunos: pesquisa e recolha de dados biográficos e bibliográficos da autora da obra que vão ler.
- b) Na Biblioteca, com os alunos sentados, pede-lhes que recordem qual a atividade agendada para aquela sessão, reforçando a interação com a pergunta: o que vamos fazer?
- c) Observação e registo dos dados obtidos de uma forma comparativa com o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo (Ver Anexo 9).
- d) Os dados da observação são comentados à luz do Programa de Lipman no desenvolvimento e aquisição das capacidades matriciais que mobilizam os processos do pensamento crítico, quer dizer, um pensamento que sabe utilizar critérios, que é sensível ao contexto e que é autocorretivo e criativo, quer dizer, um pensamento fluído, flexível e apropriado.
- e) Com base nos resultados obtidos a partir das observações e registos, obedecendo aos princípios essenciais que o Programa de Lipman propõe desenvolver, recordamos que a

hipótese consistia em provar que os alunos com experiência prolongada no Programa de Lipman apresentam competências cruciais produto do Programa de Lipman, confirmando a hipótese colocada.

7.4.3.1 Descrição da Atividade observada na BE

O presente estudo foi realizado com 49 alunos do 5º Ano de escolaridade, sendo 24 do Grupo Experimental e 25 do Grupo de Controlo.

PREVIAMENTE:

1. A Professora marca uma atividade com os alunos na biblioteca.
2. Define a atividade com os alunos: pesquisa e recolha de dados biográficos e bibliográficos da autora da obra que vão ler.
3. Na Biblioteca, com os alunos sentados, pede-lhes que recordem qual a atividade agendada para aquela sessão, reforçando a interação com a pergunta: o que vamos fazer?

Nesta parte inicial, a questão colocada pela professora tornou possível observar a variável 1.

(A) INTERAÇÕES

Interação disciplinada – os alunos colocam o dedo no ar e esperam a sua vez.

Interação não disciplinada – os alunos colocam o dedo no ar mas não esperam a sua vez.

4 - Na sequência da interação, uma nova questão é colocada pela professora: Como vamos fazer esta pesquisa?

Para a respetiva obtenção destes dados, os alunos terão de decidir como vão recolher essa informação utilizando os recursos disponíveis.

A questão colocada permitiu observar a variável 2.

(B) PROBLEMATIZAÇÃO

A capacidade de se trabalhar bem, quer com a nossa pergunta, quer, com a pergunta dos outros.

Esta condição tem de ser colocada, porque certo princípio deve "triunfar" sobre outro.

O resultado tem consequências no âmbito da capacidade dos alunos colocarem perguntas de âmbito geral, utilizando o "porquê", de investigação, utilizando o "como", de reflexão utilizando "O que é" (procura de sentido prático).

Importante reter que, de acordo com o programa de Lipman, não é a resposta que nos ensina, mas sim a pergunta. Nesta fase os alunos ainda se encontram num só grupo, procurando argumentos que justifiquem a forma que vão adotar, permitindo observar a variável 3.

(C) ARGUMENTAÇÃO

O resultado tem consequências, no âmbito do diálogo persuasivo ou de negociação, e de investigação, utilizando expressões como: "Quem"; "Quando" ; "Onde"; "Qual". Desta forma, a atenção é canalizada e/ou direcionada, dando origem a mais perguntas e promovendo novas abordagens, bem como a cooperação entre pessoas e equipas.

Se fazer boas perguntas é essencial, porque não dedicamos mais tempo e energia na criação de perguntas criativas e desafiadoras? As principais razões estão na nossa educação, focalizada mais no aprender a "resposta certa", através da respectiva memorização de respostas prontas e estereotipadas, ao invés de valorizar a arte de formular a pergunta "certa".

Os professores com um discurso mais dogmático, preocupam-se mais em disseminar as suas convicções, do que desenvolver habilidades de raciocinar e questionar com os seus alunos, uma vez que uma pergunta vigorosa:

- Desperta a curiosidade.
- Estimula a reflexão e a criatividade.
- Revela e desafia as suposições e crenças da situação vigente.
- Abre novas perspectivas e possibilidades.
- Gera energia e movimento.
- Canaliza a atenção e promove a investigação.
- Promove novas abordagens e cooperação entre pessoas e equipas, dando origem a mais perguntas.

7.4.4 Triangulação de Resultados

Estando este trabalho assente na metodologia da triangulação, no qual os resultados da investigação quantitativa e qualitativa, se correlacionam a fim de obter uma melhor apreensão da realidade observada, procedeu-se nesta etapa metodológica à elaboração das conclusões e considerações finais.

Esta fase, obrigou à releitura dos capítulos e resultados respeitantes à investigação empírica, a fim de complementar a informação obtida relativa ao objeto investigado.

A complementaridade de informações e percepções, permitiu a concretização dos objetivos, (gerais e específicos), definidos neste trabalho de investigação.

PARTE IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 8 - RESULTADOS DO TRABALHO EMPÍRICO

8.1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo, serão apresentados os resultados da abordagem qualitativa e quantitativa, dos aspectos considerados fundamentais na avaliação do impacto do Programa de Matthew Lipman, na conduta dos alunos, nas suas práticas na biblioteca escolar, no conhecimento dos processos de envolvimento, associados à utilização da biblioteca escolar e ao perfil profissional do/a responsável pela biblioteca escolar do Colégio objeto do nosso estudo de caso.

Como procedimento inicial utilizámos a técnica de entrevista semiestruturada e posteriormente a aplicação do inquérito por questionário aos docentes do 2º Ciclo de aprendizagem e a observação não interventiva.

8.2 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA AO DIRETOR DO COLÉGIO VALSASSINA, JOÃO VALSASSINA

Tendo em vista aprender «algo a partir do que o sujeito da investigação lhe confia» (Amado, 2000), das perguntas lançadas pela entrevistadora (ver anexos 3, 4, 5 e 6) e de recortes do discurso do entrevistado, João Valsassina, registamos os seguintes resultados.

Relativamente à perceção sobre a Biblioteca escolar século XXI, foi possível determinar um número apreciável de inferências, entre as quais se podem destacar:

- A perceção da BE como um valor simbólico e cultural, sinónimos de um espaço aberto e rico de recursos múltiplos;
- A defesa de um modelo de Biblioteca escolar, como um espaço onde os alunos podem escolher ir estudar, realizar os seus trabalhos, e contemplar, mesmo depois do fim das aulas;
- A perceção do sentido pragmático do espaço da BE, relativamente à flexibilidade dos seus horários, sem implicar a formalidade da sala de aula;
- A apologia de um trabalho da BE, em colaboração com os docentes num processo de aprendizagem, de disponibilização de conteúdos, e no trabalho individual, tendo o professor como guia.

Quanto à valorização da BE, o seu reconhecimento está, por um lado, em termos substantivos, expresso nos documentos normativos do Colégio, mas por outro, desvalorizado pelo facto do não reconhecimento do espaço da BE, na sua singularidade e autonomia, com metodologias e avaliação próprias.

Relativamente ao perfil profissional do /a responsável da biblioteca escolar, é possível apreciar um conjunto de inferências específicas, entre as quais se destacam:

- A importância atribuída à competência cognitiva, e à maturação de experiência, em vez da formação em biblioteconomia;
- A dependência das dinâmicas, promovidas pela responsável da BE, da avaliação e aprovação da Direção Pedagógica;
- O desconhecimento do modelo de BE, definido na Rede de Bibliotecas Escolares, por falta de ligação do Colégio à Rede.

8.3 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA À RESPONSÁVEL DA BE DO COLÉGIO VALSASSINA

1- Relativamente à percepção da necessidade de mudança na relação de subserviência do modelo de BE ao modelo da Escola, é possível determinar um número apreciável de inferências entre as quais se destacam:

- A concordância da responsável pela BE (ao contrário do Diretor) com a possibilidade de mudança na relação entre os dois modelos, se forem dados importantes passos nesse sentido, nomeadamente:
- A desmistificação da ideia da BE como um espaço periférico dentro da escola, colocando-a num espaço mesmo no coração da mesma; o reconhecimento da Direção, da nova localização da BE, enriquecendo a percepção do seu lugar como espaço para ocupação dos tempos livres, religando-o a práticas educativas inovadoras, propostas ou não pela sala de aula.

2- Quanto à percepção sobre o modelo de Biblioteca Escolar do século XXI, é igualmente possível determinar um conjunto de inferências, como por exemplo:

- A defesa de um modelo de BE que una o seu valor simbólico e cultural, a um espaço aberto rico de recursos múltiplos;
- A defesa de um modelo de BE que confere ao seu responsável, autonomia para criar, sugerir atividades que possam tocar os alunos, respeitando as suas escolhas;
- A defesa de um modelo de BE, que responda de modo muito específico, às necessidades evidenciadas pelos docentes, quer ao nível dos copiosos recursos materiais, quer ao nível da sua utilização;

- A defesa de um modelo de BE como um espaço central na geografia da escola, onde os alunos podem escolher ir para estudar, realizar trabalhos e contemplar, mesmo depois do fim das aulas;
- A defesa de um modelo de BE, que aposta em pessoas, que tenham qualidades humanas e cognitivas, que procedam tendo em vista preparar os aprendizes na construção das suas questões.

3- Sobre a categoria valorização da BE, o seu reconhecimento, além de estar expresso em termos substantivos nos documentos normativos do Colégio, a entrevistada realçou as coordenadas e passos a realizar, para ser possível desenhar um novo Modelo de Biblioteca Escolar, que possibilite:

- Dar realce ao fator localização e organização da BE;
- Enfatizar a ideia de BE como mais um espaço de ocupação de tempos livres, local de referência para a aprendizagem;
- Apostar nos recursos humanos com motivação e competência para tornar o seu espaço, uma referência de leitura, convívio e diálogo reflexivo.

4- Relativamente à perceção sobre ser responsável da BE, é possível realçar um conjunto de inferências específicas:

- A dependência das dinâmicas promovidas pela responsável da BE , da avaliação e aprovação da direção pedagógica;
- O desconhecimento do modelo de BE definido pela Rede de Bibliotecas Escolares, por falta de ligação do Colégio à Rede;
- A importância da motivação e formação contínua nos novos modelos de trabalho colaborativo, nomeadamente a Comunidade de Investigação, enquanto dinâmica de desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva.

8.4 REFLEXÕES A POSTERIORI: ALGUNS ASPECTOS A MELHORAR

A maioria dos autores refere-se à análise de conteúdo, sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva, produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto, replicáveis ao seu contexto social.

Porém, a entrevista apenas nos pode oferecer dados subjetivos, na medida em que os mesmos se relacionam com os valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados.

Neste sentido, procurámos duas pessoas com familiaridade no tema pesquisado, com cargos diferenciados ao nível da responsabilidade e poder de decisão, na convicção de que reflectiriam diferentes percepções e opiniões, sobre a mais valia da BE no quadro social e académico, da atual Sociedade da Informação e Comunicação.

Categorizámos algumas unidades de texto (palavras ou frases) que se evidenciavam ou repetiam, para inferirmos a posteriori indicadores que julgámos serem úteis à compreensão do paradoxo, que coloca lado a lado a facilidade em definir metas de aprendizagem, com a excessiva dificuldade em torná-las exequíveis.

Neste sentido, é de salientar:

A - Indicadores que facilitam a definição de metas de aprendizagem em interação com a BE:

1. Planificação conjunta de atividades;
2. Definição de boas práticas;
3. Liderança forte e autónoma da BE (responsável pela BE);
4. O trabalho colaborativo entre docentes e responsável pela BE;
5. Flexibilização de horários (responsável pela BE);
6. Enfoque em estratégias, que remetem para a identificação das causas de sucesso e insucesso da aprendizagem.

B - Indicadores que dificultam a afirmação da BE como o coração da escola:

1. Ser espaço de ocupação de tempos livres;
2. Ser mais um espaço de apoio à aprendizagem;

3. Ser um espaço periférico na geografia da escola;
4. Ser mero lugar de consulta de manuais para a elaboração de trabalhos, ou como local de consulta de livros obrigatórios;
5. Ausência de liderança forte e autónoma da BE (responsável pela BE);
6. Falta de Formação contínua e especializada do/a responsável da BE.

A análise do conteúdo das entrevistas ao Diretor do Colégio Valsassina e à responsável da Biblioteca Escolar, permitiram responder ao conjunto de questões levantadas neste trabalho de investigação. Para uma melhor compreensão do objeto estudado, decidiu-se sintetizar estes resultados, de forma a facilitar a triangulação com os resultados da investigação quantitativa.

Neste sentido, verificou-se que é uma direção que valoriza a competência cognitiva da responsável da BE em ciências da comunicação e a maturação da experiência, em vez da formação em biblioteconomia.

No que concerne à perceção das dificuldades encontradas, no trabalho colaborativo entre docentes e professor bibliotecário, a apreciação da experiência em colaboração académica foi no geral muito positiva, tendo sido expressa nas palavras e expressões assertivas do Diretor.

8.5 UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: PROFESSORES DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE

8.5.1 Resultados dos inquéritos por questionário

Relativamente à análise, procurámos estabelecer relações entre os dados recolhidos através dos questionários, e os dados obtidos a partir das planificações, do projeto educativo do colégio Valsassina e da entrevista à responsável pela BE, contribuindo assim para uma visão mais holística e integrada do objeto de estudo. Por sua vez, considerando que este trabalho de investigação pode dar um contributo para ajudar a melhorar a consciência de todos os elementos envolvidos em relação às suas práticas, nomeadamente, a nível dos processos colaborativos, a "investigação avaliativa" pode ajudar a investigadora na interpretação dos dados através da "recompilação" e análise dos dados que aumentam a possibilidade de demonstrar, mais do que afirmar, o valor do estudo.

O procedimento utilizado para o tratamento da informação recolhida através dos questionários baseou-se na construção de diagramas de barras e gráficos circulares a partir dos quais é possível fazer uma leitura entre as variáveis testadas (sinteticamente descritas nas legendas). Estamos conscientes que, embora a recolha da informação através de escalas eminentemente quantitativas facilite a integração e transformação dos dados, ela implica também alguma perda de parte da informação. No entanto, procurámos que nessa recolha se perdesse apenas a informação julgada irrelevante no sentido em que a sua representatividade era extremamente reduzida.

Neste sentido, apresentamos em seguida os resultados do questionário aplicado e após os mesmos as interpretações dos dados e conclusões retiradas das informações obtidas em cada um dos gráficos. Nestas conclusões estabelecemos relações entre algumas variáveis, de modo a evidenciar a sua relação com os objetivos do questionário.

8.5.2 Resultados Questionário aos Professores – Colégio Valsassina

Os questionários realizados no âmbito deste trabalho, tentam mostrar qual a relação desenvolvida entre professores e a Biblioteca Escolar. O objetivo seria encontrar se há dependência entre o progresso da actividade lectiva e a utilização da BE.

Neste apartado analisaremos os resultados obtidos através de questionário entregues a 51 membros do corpo escolar, sendo 39 docentes do 5º ano, 20 docentes de vários outros anos, 1 responsável da BE e o director do Colégio Valsassina. Todos responderam.

Os gráficos (elaboração própria) vão sendo apresentados à medida das perguntas efectuadas, como se pode ver no Anexo 8.

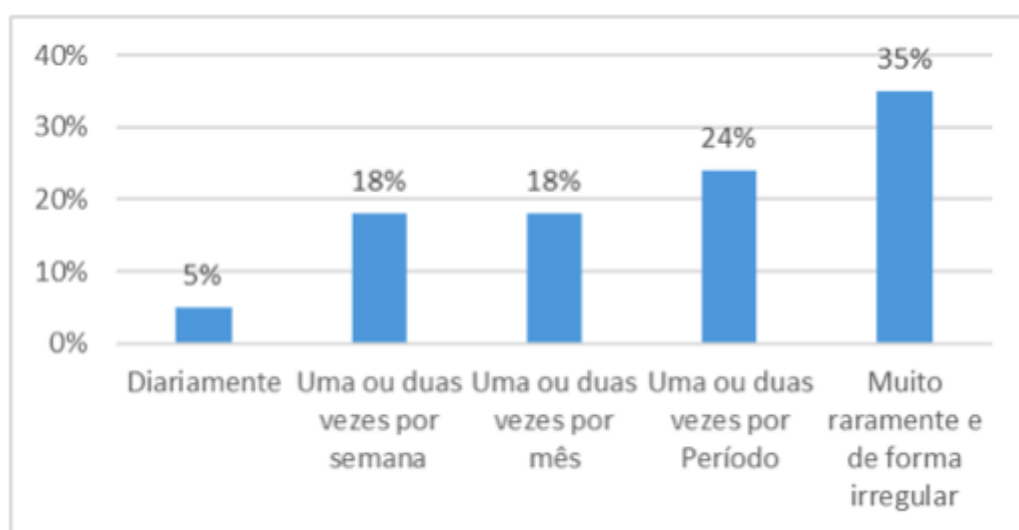


Figura 1. Frequência de uso da BE de forma espontânea.

Com referência à frequência do uso da BE de forma espontânea (Figura 1), a maioria dos docentes são utilizadores espontâneos pouco frequentes da BE, sendo que apenas 5% dos inquiridos utiliza a BE diariamente chegando a 35% os que utilizam muito raramente e de forma irregular. A partir destes resultados podemos afirmar que, não obstante da realização de projetos cooperativos de trabalho, esta prática não faz parte das preocupações dos docentes inquiridos.

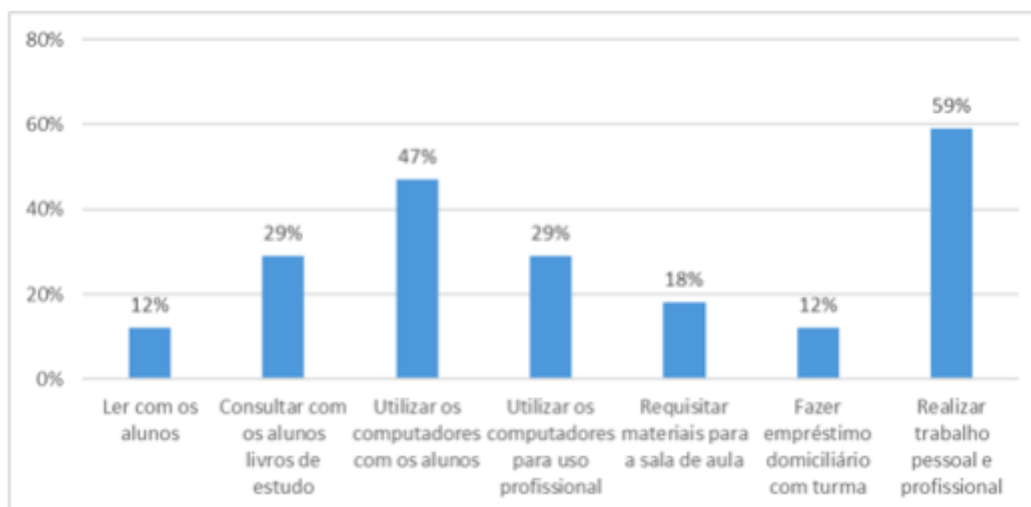


Figura 2. Objetivo de uso da BE para funções docentes.

Fazendo referência ao objectivo de uso da BE para as funções docentes (Figura 2), a partir destes resultados, podemos concluir que as razões mais frequentes que levam os docentes a recorrer à BE estão relacionadas com a organização e realização das suas tarefas, quer a nível académico quer pessoal. Desta forma, 59% dos inquiridos realiza na BE trabalho de âmbito profissional, 29% para consulta com os alunos e obras de referência ou obras específicas. De referir que, 29% utiliza material informático para uso profissional, ao passo que 47% utiliza os computadores para apoio aos alunos. A leitura com alunos tem uma representatividade reduzida com 12% das respostas, havendo ainda um destaque pouco evidente (12%) na utilização da BE para empréstimo domiciliário.

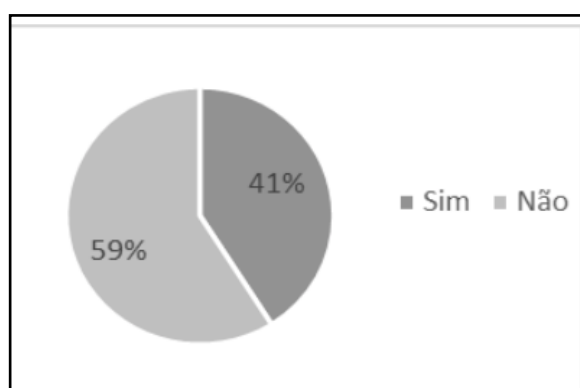


Figura 3. Planificação de actividades com a responsável da BE.

Verificamos (Figura 3) que 41% dos docentes costuma articular e/ou planejar com a responsável /equipa BE, identificando claramente nesta variável uma área de melhoria, visto que nem metade da amostra apresenta esta motivação para complementar o seu método de ensino e de passagem da mensagem. Em análise aos inquéritos, chegou-se à conclusão de que os docentes que executam o respectivo planeamento com o responsável da BE não atribuem um papel de relevo a essas mesmas atividades, tendo em conta que o fazem apenas uma vez por período.

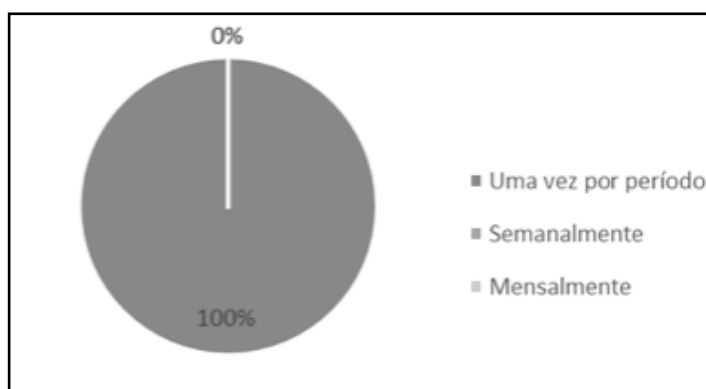


Figura 4. Periodicidade da planificação de actividades com a responsável da BE.

Os docentes que executam o respectivo planeamento com o responsável da BE (Figura 4) não atribuem um papel de relevo a essas mesmas atividades, tendo em conta que o fazem apenas uma vez por período.

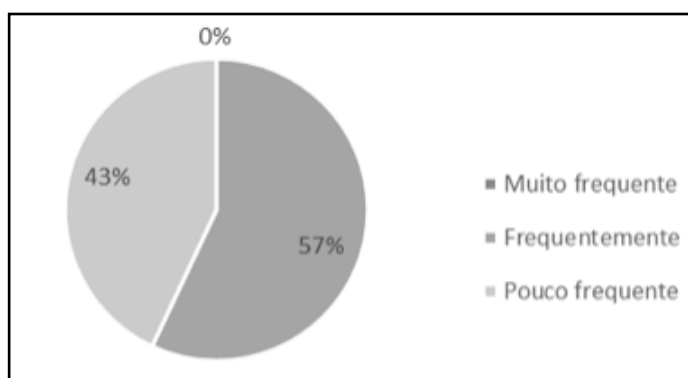


Figura 5. Frequência de uso de recursos da BE para a planificação de actividades.

Reforçando a ideia expressa no gráfico anterior, apenas 43% dos docentes que efectuam o planeamento do seu trabalho, utilizam os recursos disponibilizados pela BE, um valor considerado reduzido (Figura 5).

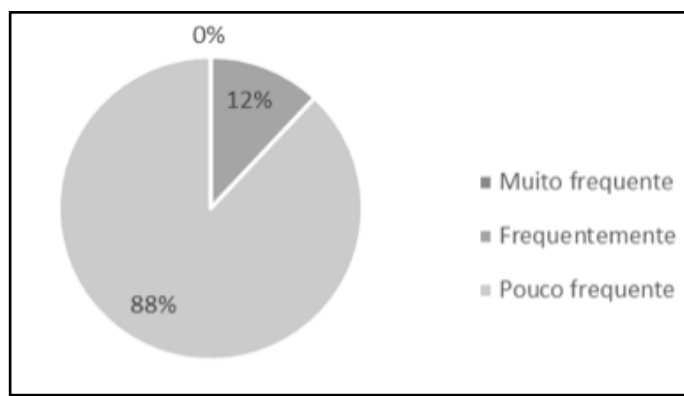


Figura 6. Frequência de avaliação de meta de aprendizagem que impliquem a BE em ambientes digitais.

Apenas 12% da amostra revela, como muito frequente a utilização da biblioteca escolar no âmbito digital (Figura 6). Este valor é inferior ao expectável, visto estarmos presentemente numa era digital, em que processos de pesquisa e de organização de informação recolhida numa BE, não têm o suporte atualizado que permite uma maior eficiência em todo o processo de investigação e recolha de dados.

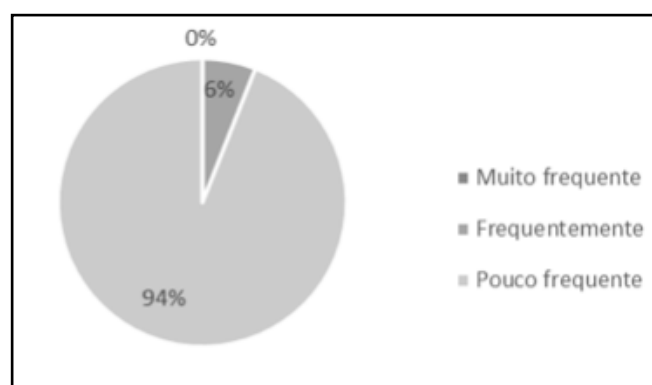


Figura 7. Frequência de avaliação de metas de aprendizagem que impliquem a BE em dinâmicas socioculturais.

Um valor muito reduzido de 6% é o registo apresentado para em relação às variáveis dinâmicas socioculturais (Figura 7). Este é um valor residual que claramente expressa a praticamente nula utilização da BE no âmbito sociocultural.

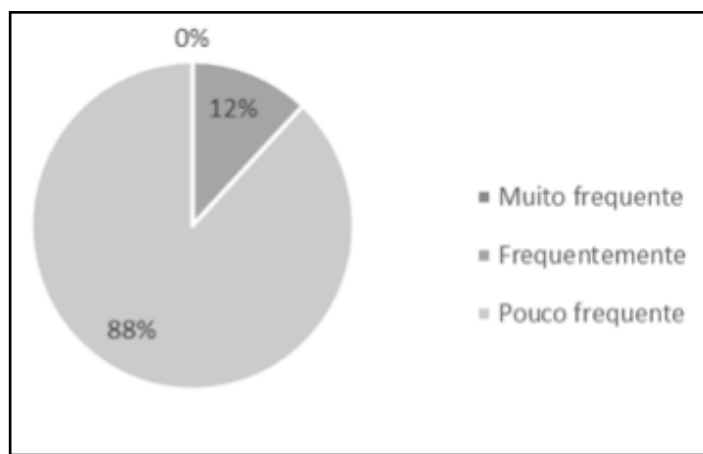


Figura 8. Frequência de avaliação de metas de aprendizagem na formação dos usuários da BE.

Na variável formação de utilizadores para um correcto e eficiente uso da BE, verificamos uma vez mais, que este não é o foco dos docentes na utilização e apoio da BE na avaliação das metas de aprendizagem (Figura 8).

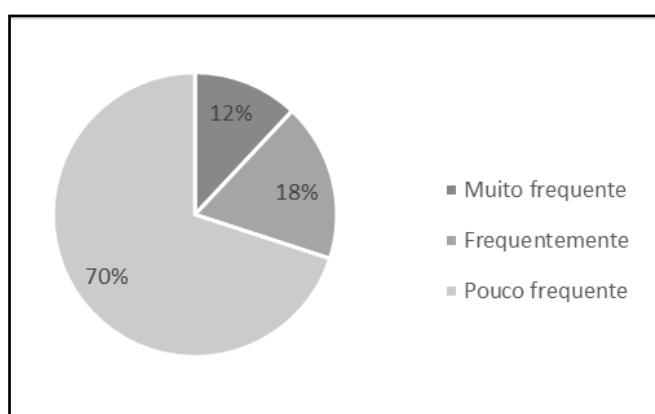


Figura 9. Frequência de utilização da BE no apoio aos docentes no âmbito do trabalho/projecto.

30% dos inquiridos utiliza frequente ou muito frequentemente a BE para as suas metas de aprendizagem no âmbito de um trabalho e/ou projecto (Figura 9). Valor mais acentuado

comparando com as variáveis anteriores, mas ainda considerado reduzido, considerando o potencial da BE no apoio aos docentes.

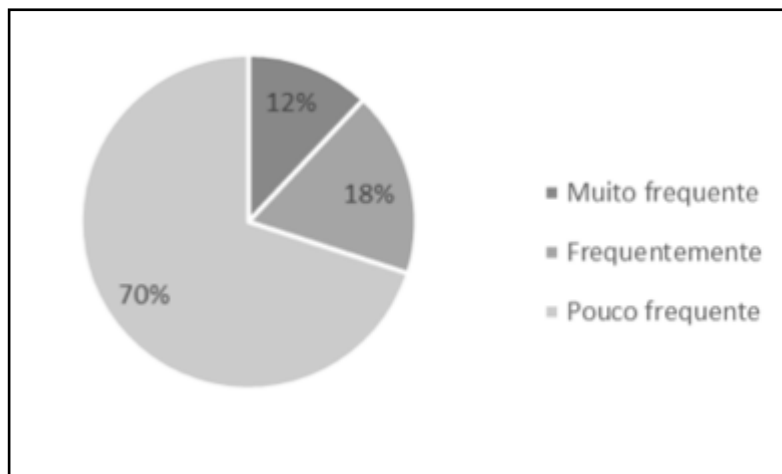


Figura 10. Frequência da utilização da BE no âmbito da investigação.

30% dos docentes também utiliza no mesmo peso /frequência a BE no âmbito da investigação (Figura 10). Esta variável está diretamente relacionada com a realização de um trabalho/projecto específico, valor considerado baixo, mas coerente face à percepção dos docentes na utilização da BE para apoiar o seu método de ensino e definição das metas a avaliar.

Em suma, na análise dos gráficos dos apresentados nas figuras 1 a 10, consideramos os valores reduzidos, face às perspectivas e à importância da BE na educação e respectivo desenvolvimento nas suas competências de leitura e investigação.

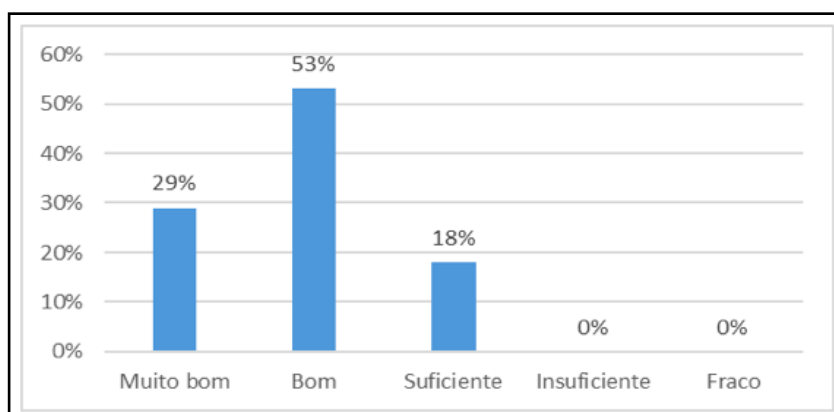


Figura 11. Valoração dos docentes sobre o trabalho da BE no âmbito da promoção da leitura.

No que diz respeito à valoração dos docentes sobre o trabalho da BE na promoção da leitura (Figura 11), podemos dizer que na perspetiva dos docentes a estrutura da BE e sua organização ao nível da promoção da leitura é boa ou muito boa atingindo uns elevados 82%, o que demonstra que os esforços envidados pelo conselho escolar em disponibilizar oferta, quantidade e variedade na BE, se traduz numa maior vontade em recorrer a este serviço.

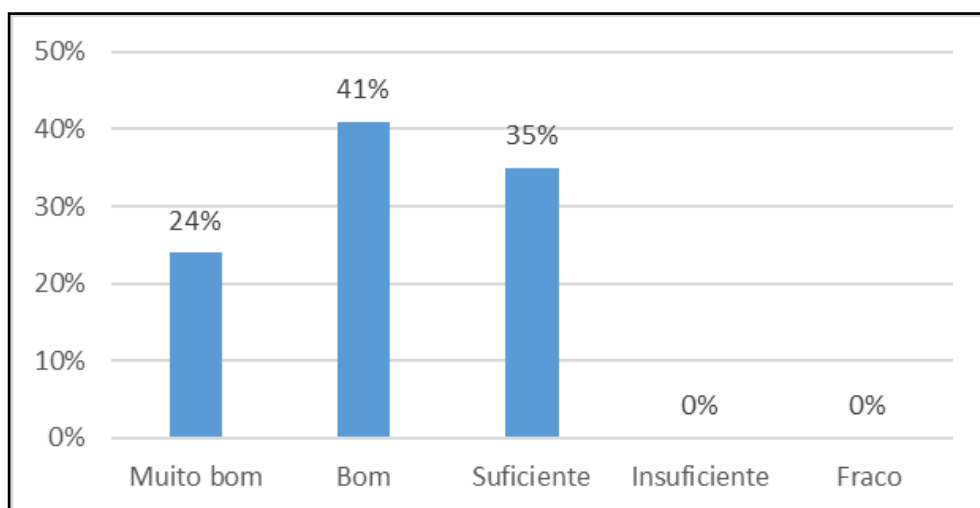


Figura 12. Valoração dos docentes sobre a disponibilização de recursos documentais adequados ao trabalho no âmbito da leitura e da literacia.

Relativamente à disponibilização de recursos documentais atualizados e adequados ao trabalho no âmbito da leitura e da literacia (Figura 12), os docentes têm uma opinião claramente favorável sendo que, 65% consideram bom ou muito bom.

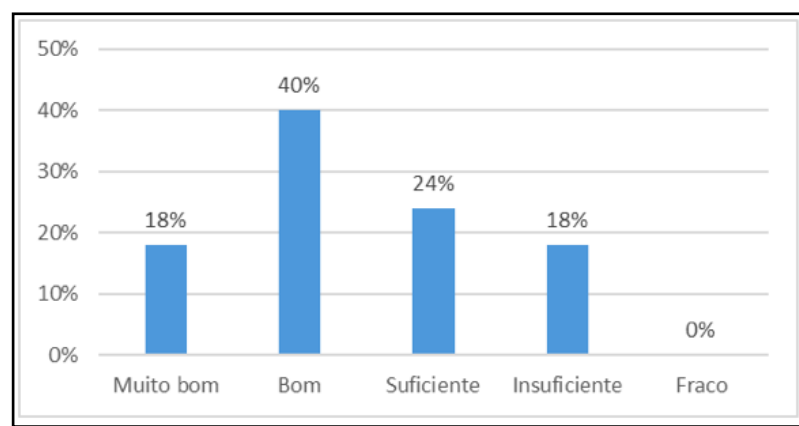


Figura 13. Valoração dos docentes sobre o trabalho conjunto no processo de pesquisa de informação e utilização das tecnologias.

No que concerne à valoração dos docentes sobre o trabalho conjunto no processo de pesquisa de informação e utilização das tecnologias (Figura 13), este registo é menos positivo que os indicadores anteriores. Embora haja 82% de opiniões favoráveis temos, nesta situação, um primeiro valor claramente negativo (18%), que consideram insuficiente ao nível da estrutura organizacional, que a BE apresenta para uma cooperação entre docente e responsável da BE.

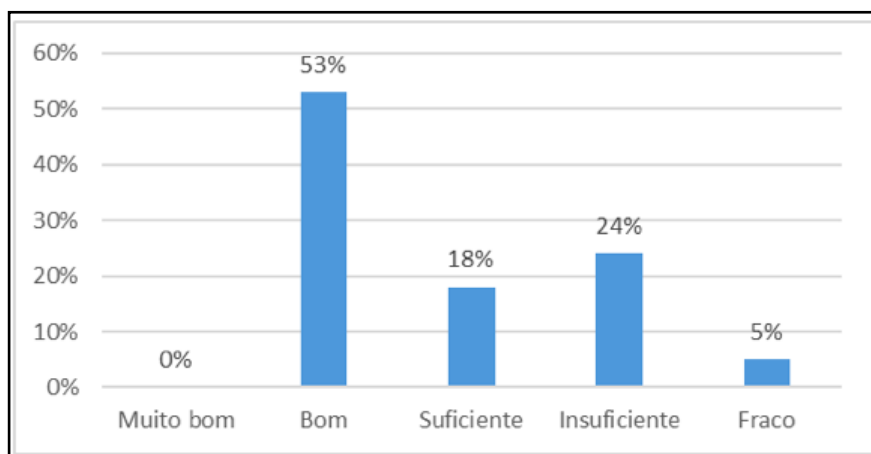


Figura 14. Valoração dos docentes sobre a promoção de atividades de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Os apoios para atividades de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (Figura 14), apesar de ter 71% de opiniões positivas, regista no, entanto, que as consideram insuficientes ou fraco. Não deixa de se fazer notar a percentagem nula dos docentes que consideram como sendo muito boa a promoção para o pensamento crítico e reflexivo.

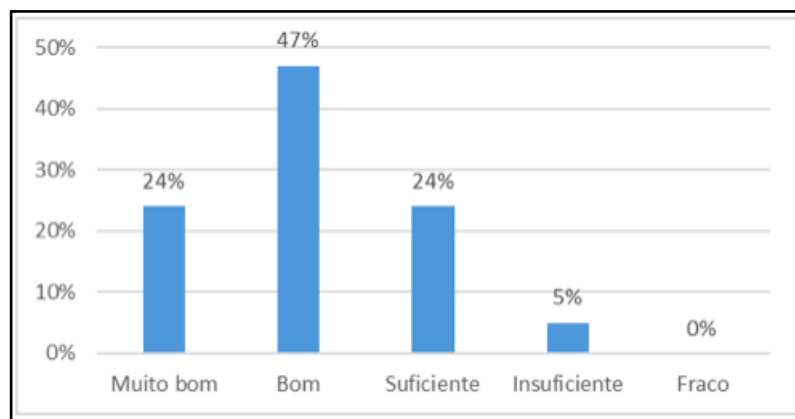


Figura 15. Valoração dos docentes sobre o acompanhamento aos alunos durante o acesso, seleção e utilização da informação com recursos tangíveis e intangíveis.

Em relação à Valorização dos docentes sobre o acompanhamento aos alunos durante o acesso, seleção e utilização da informação com recursos tangíveis e intangíveis (Figura 15), os docentes apresentam uma opinião positiva ou muito positiva (95%), sendo que, apenas 5% revelam como insuficiente o acompanhamento aos alunos durante os processos de acesso, seleção e utilização.

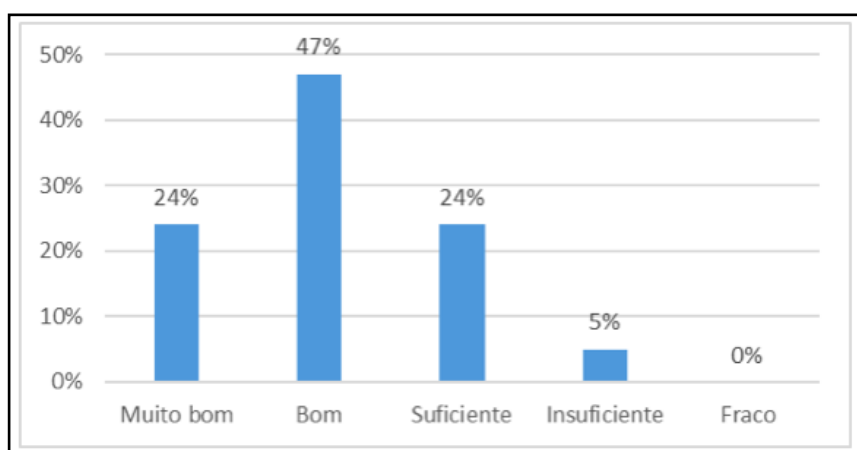


Figura 16. Valorização dos docentes sobre o desenvolvimento de actividades diversificadas no âmbito da animação sociocultural.

Sobre o desenvolvimento de actividades diversificadas no âmbito da animação sociocultural (Figura 16), os docentes registam aqui uma opinião francamente positiva, variando entre os 12% de muito bom aos 41% de suficiente, num representativo total de 88% de opiniões claramente satisfatória no âmbito sociocultural.

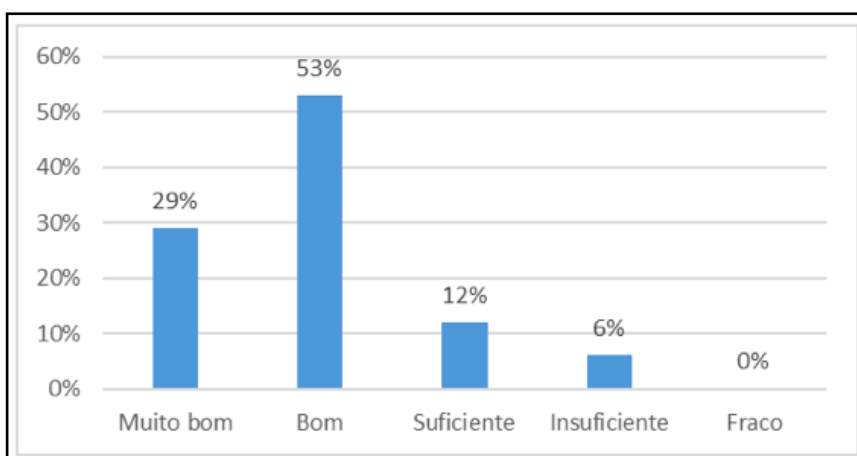


Figura 17. Valorização dos docentes sobre a criação das condições de tempo e espaço para a leitura individual e por prazer.

Os docentes consideram (Figura 17) que a BE e sua responsável apresentam condições bastante favoráveis de apoio aos alunos na cooperação directa e integrada com o docente. Apenas 6% a consideram insuficiente.

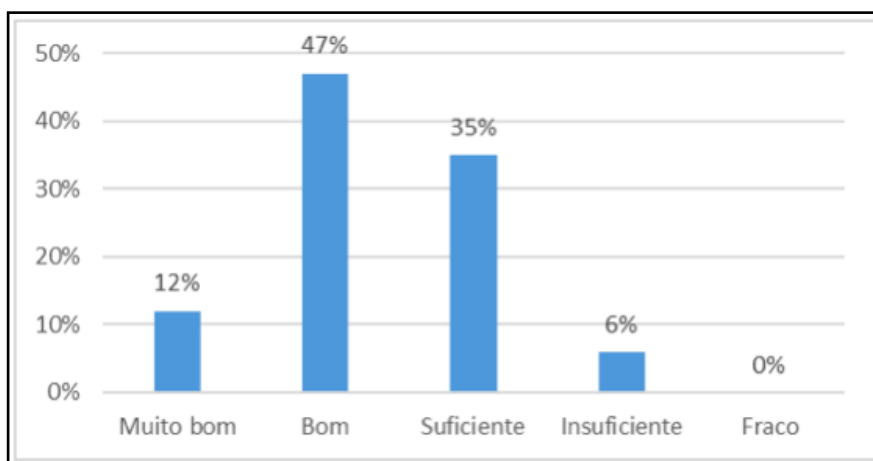


Figura 18. Valorização dos docentes sobre o desenvolvimento de competências de leitura.

Num grau ligeiramente inferior podemos considerar os mesmos comentários em relação à figura 17, ou seja, a BE e sua responsável apresentam condições bastante favoráveis de apoio aos alunos para o desenvolvimento das suas competências de leitura (Figura 18).

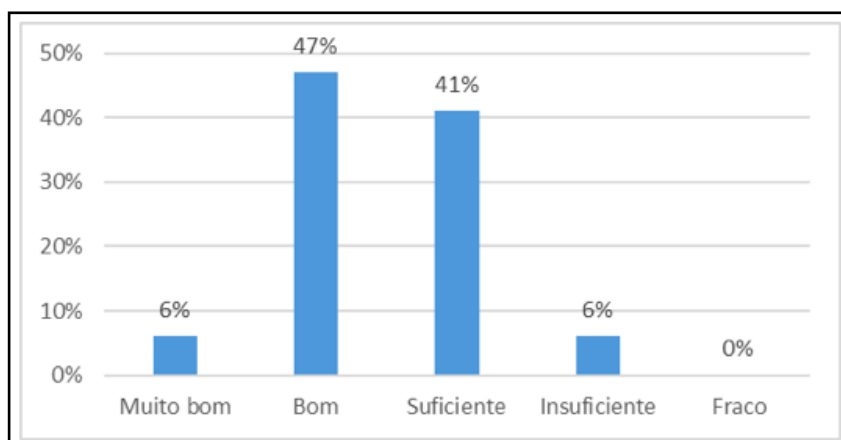


Figura 19. Opinião dos docentes sobre as competências dos alunos em leitura para uso autónomo da biblioteca.

Sobre a opinião dos docentes sobre as competências dos alunos em leitura para uso autónomo da biblioteca (Figura 19), os docentes manifestam a sua percepção sobre o uso autónomo dos alunos no espaço de BE, sobre as competências de leitura de um modo muito favorável, considerando o valor de 94%, sendo insuficiente para apenas 6%.

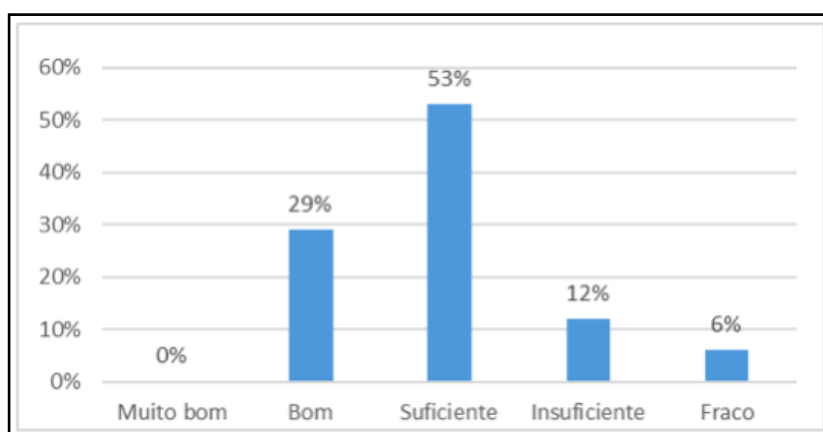


Figura 20. Opinião dos docentes sobre as competências de escuta e comunicação disciplinada.

Quanto às competências de escuta e comunicação disciplinada (Figura 20), os docentes apresentam uma opinião menos favorável, sendo que apenas pouca mais de metade dos inquiridos as consideram suficientes, e 18% consideram mesmo essas competências insuficientes ou fracas.

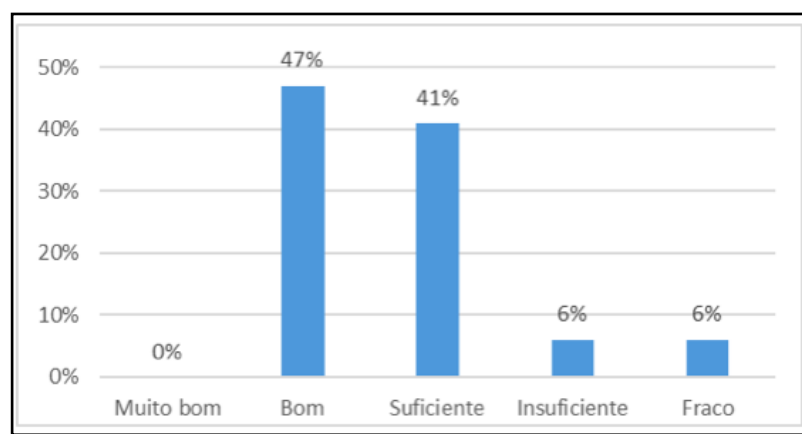


Figura 21. Opinião dos docentes sobre as competências de biblioteca.

Contrastando com a avaliação insuficiente apresentada nas figuras anteriores, a análise da figura 21 revela uma avaliação positiva para 88% dos docentes, com 12% de insuficiente ou fraca, revelando, possivelmente, que a biblioteca pode ser um espaço privilegiado para a agregação de diferentes aprendizagens.

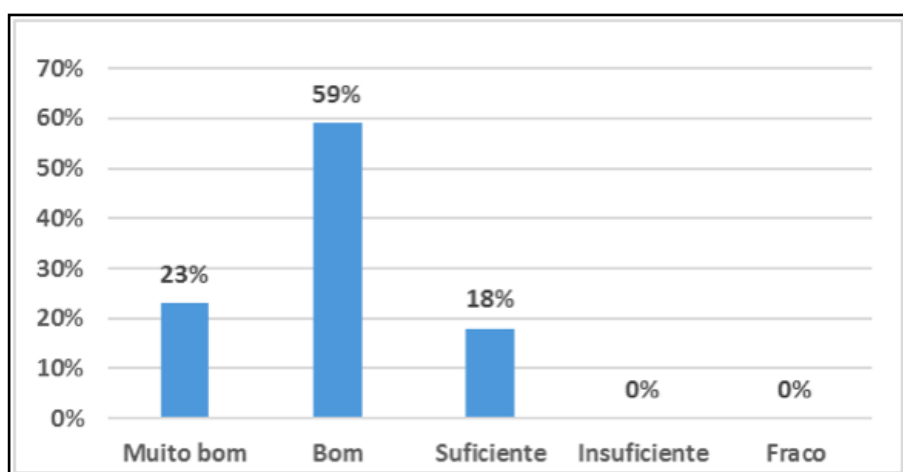


Figura 22. Opinião dos docentes sobre as competências tecnológicas.

Os docentes manifestam a sua percepção sobre o uso autónomo dos alunos nos espaços da BE sobre competências tecnológicas (Figura 22) de um modo totalmente favorável atingindo os 100% (Resposta suficientes, boas e muito boas).

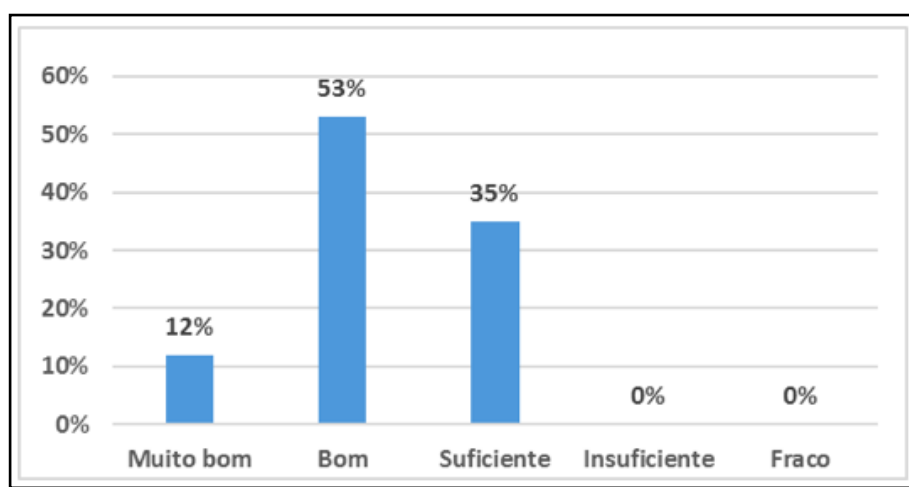


Figura 23. Impacto da biblioteca na melhoria das competências de compreensão de leitura.

Em relação ao impacto da biblioteca na melhoria das competências de compreensão de leitura (Figura 23), todos os inquiridos revelam que consideram suficiente, bom e até bom o impacto que causa a existência de uma BE, de maneira a promover a utilização do espaço como forma de desenvolver aptidões leitoras.

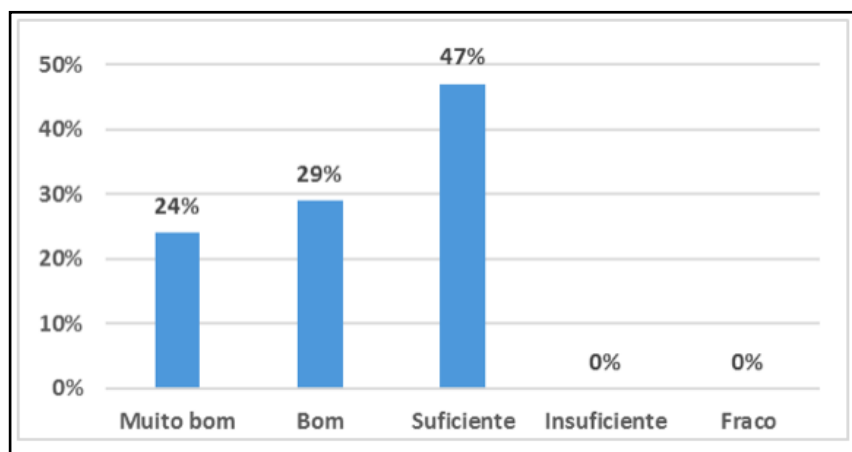


Figura 24. Impacto da biblioteca no aumento da diversidade de escolhas.

Em linha com os resultados do gráfico anterior, todos os inquiridos demonstram (Figura 24) que a diversidade de oferta apresentada na BE, auxiliam os seus utilizadores a variar os temas pelos quais se podem interessar e ampliar o leque de conhecimentos.

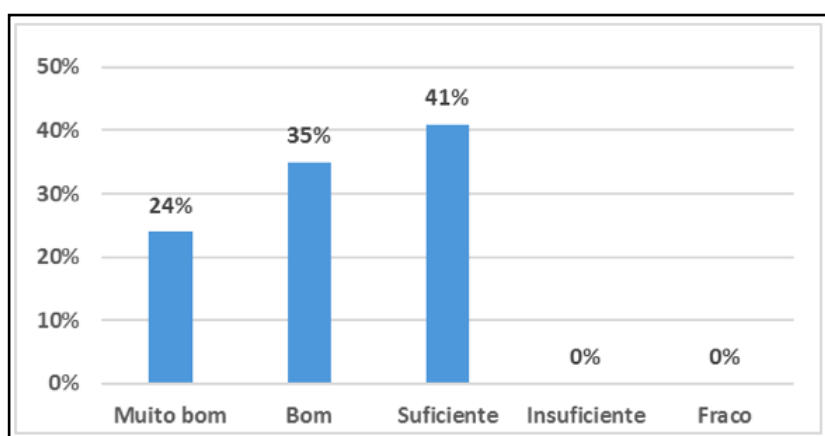


Figura 25. Impacto da biblioteca na opção por leituras mais extensas.

Os resultados obtidos sobre o impacto da biblioteca na opção por leituras mais extensas (Figura 25), demonstram que a existência de uma Biblioteca Escolar auxilia os seus utentes a escolher matérias que se adequam a um maior desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que a oferta disponibilizada impulsiona o gosto por livros mais complexos.

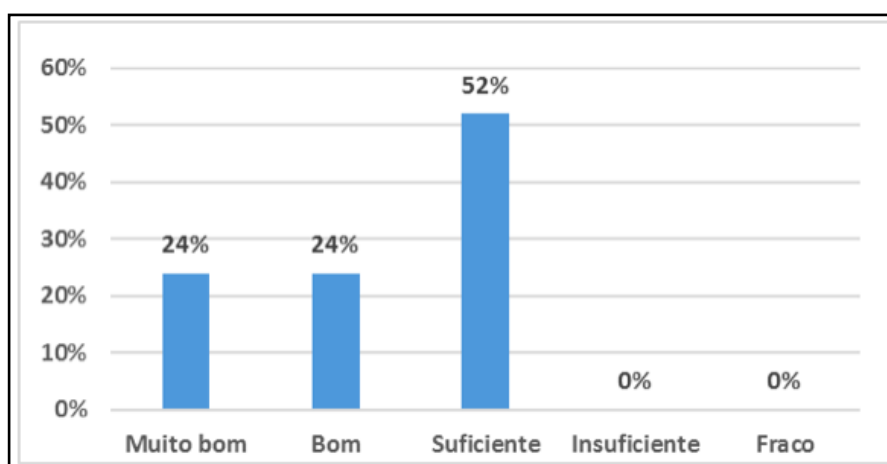


Figura 26. Impacto da BE nas melhorias das competências de comunicação oral e escrita

Tendo todos os inquiridos respondido de forma francamente positiva à questão colocada, na figura 26 podemos verificar que há uma apreciação generalizada por parte dos professores quanto à necessidade da BE no desenvolvimento do seu trabalho com os alunos, que se simplificam em competências recetivas (ouvir e ler) e produtivas (falar e escrever).

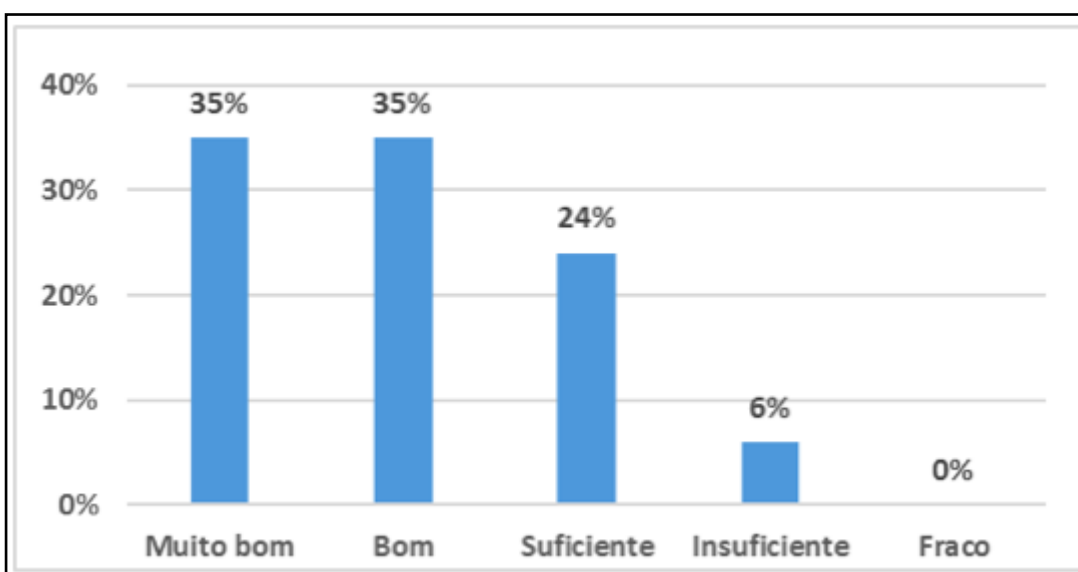


Figura 27. Impacto da BE na utilização das TIC.

No que concerne à interpretação do impacto da BE na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (Figura 27), 70% dos inquiridos considera-o como sendo “bom ou muito bom”, dando visibilidade à ideia de que um ambiente rico em recursos, como é uma BE, sim favorece não apenas o aumento da informação, mas também a possibilidade da utilização das competências aprendidas em sala de aula.

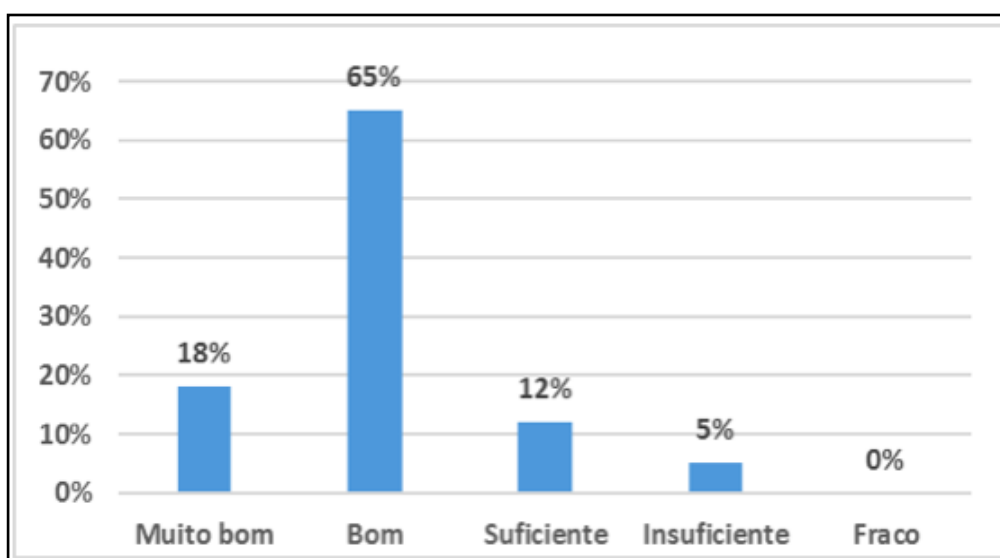


Figura 28. Opinião dos docentes sobre a gestão eficaz da BE em função da sua localização da escola.

Quanto às competências desenvolvidas pelos alunos em espaço de BE (Figura 28), a percepção dos docentes é claramente positiva. Existe uma clara noção que a BE e sua organização promovem junto dos alunos todas as condições para que, os mesmo, possam alargar as suas perspectivas pessoais num espaço que promove a partilha de conhecimentos e comunicação interdisciplinada, com claro impacto variáveis como "Melhoria das competências de compreensão e de leitura" , "Aumento da diversidade de escolhas", "Opção por leituras mais extensas", "Melhoria das competências de comunicação oral e escrita" atingindo os 100% em diversos pontos do questionário.

Quanto à eficiência da gestão do BE, os professores opinam com base na sua localização na escola, nas respostas analisadas, os docentes revelam considerar de grande importância a localização da BE, que se traduz em 95% de respostas claramente relevantes para a eficácia de gestão da BE.

Torna-se óbvio que a escolha de colocar a BE em caminho dos gabinetes de apoio ao professorado e na linha das salas de aulas para alunos, facilita e incentiva a sua utilização tanto por parte de alunos como de docentes.

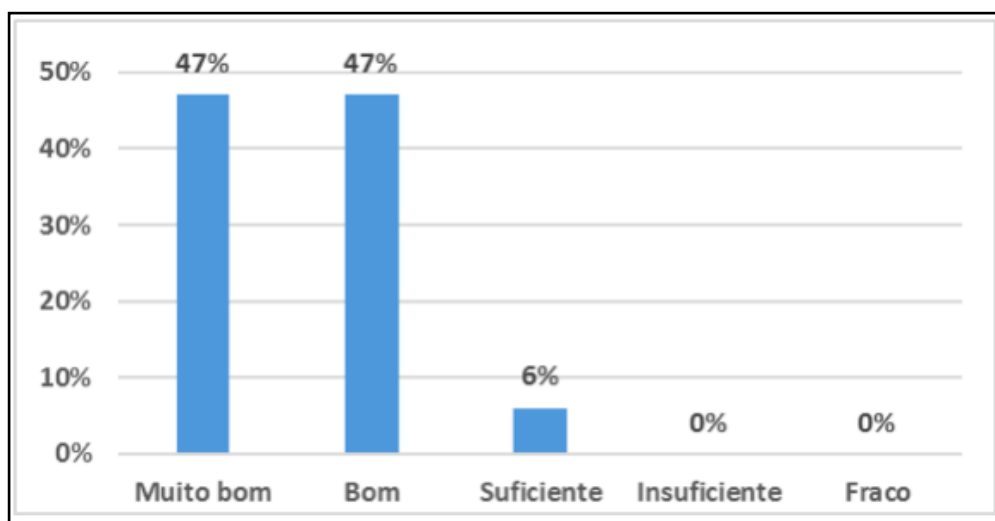


Figura 29. Opinião dos docentes sobre a organização dos espaços da biblioteca.

Os docentes consideram relevante a organização do espaço de BE (Figura 29), traduzindo esta percepção em 100% de respostas que dão relevo à organização do espaço BE para a eficácia da sua gestão.

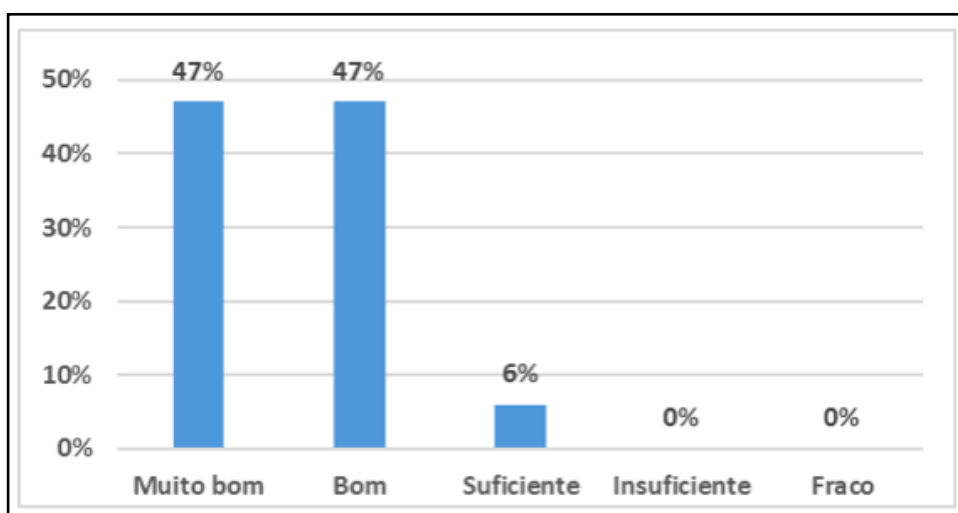


Figura 30. Opinião dos docentes sobre o horário da biblioteca.

A variável horária (Figura 30) revela-se para os docentes, com semelhante importância da organização do espaço BE visto que, a totalidade dos inquiridos revela que horário afecta bastante na eficácia da gestão da BE.

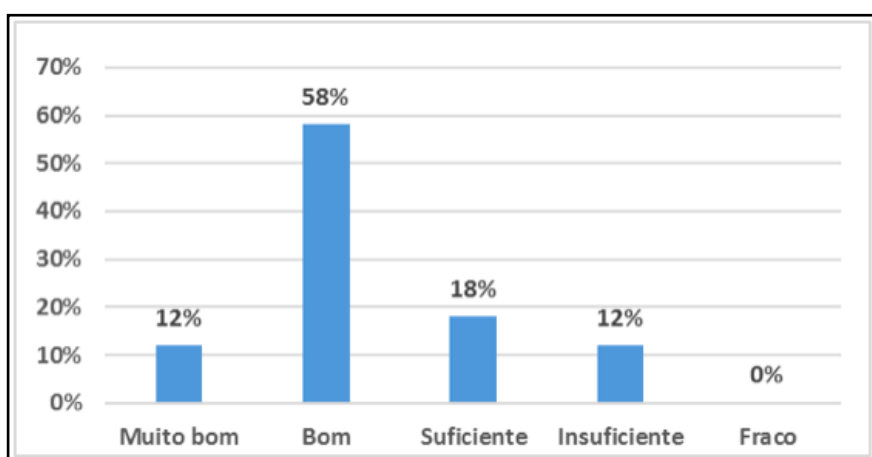


Figura 31. Opinião dos docentes sobre o número e atualização dos equipamentos tecnológicos.

Em relação ao número e atualização dos equipamentos tecnológicos (Figura 31), os pareceres dos docentes parecem mais divididos, embora 70% consideram bom ou muito bom e apenas 12% consideram insuficiente. Em 2020, no Colégio Valsassina, seria altamente expectável que estes 12% já não tivesse expressão.

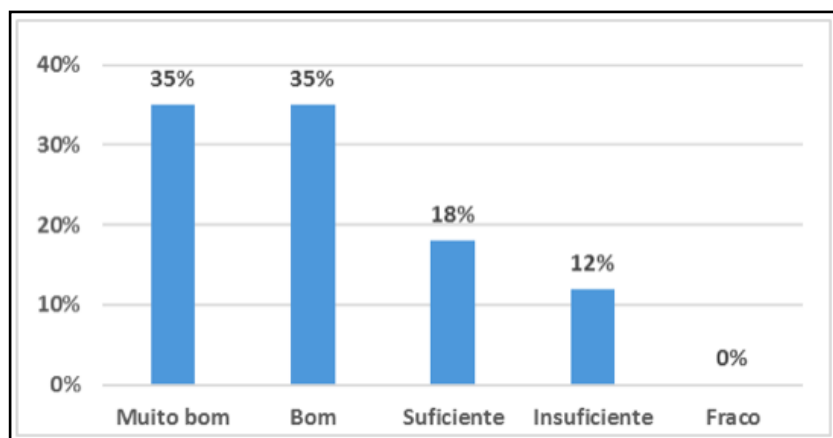


Figura 32. Opinião dos docentes sobre a coleção.

É de salientar que a grande maioria dos docentes inquiridos tem uma boa impressão sobre a variedade e qualidade das obras literárias que compõem a colecção da sua Biblioteca Escolar (Figura 32). 88% considera que a atual coleção da BE cumpre com os requisitos necessários para um suporte eficiente aos trabalhos curriculares e de pesquisa aos quais os alunos estão sujeitos.

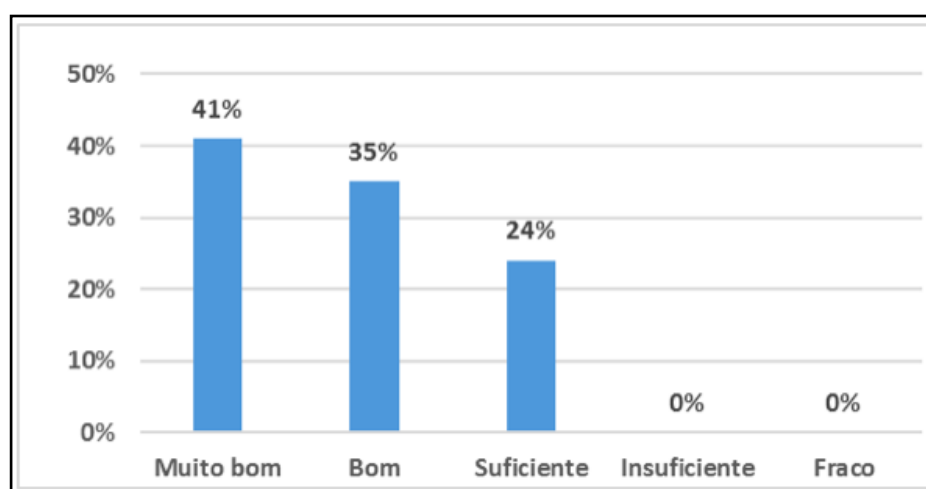


Figura 33. Opinião dos docentes sobre a liderança da biblioteca.

Relativamente à variável "liderança" (Figura 33), a totalidade da amostra inquirida revela se totalmente concordante com impacto da mesma na qualidade de serviços prestados. De relevar não existirem respostas negativas à variável em análise.

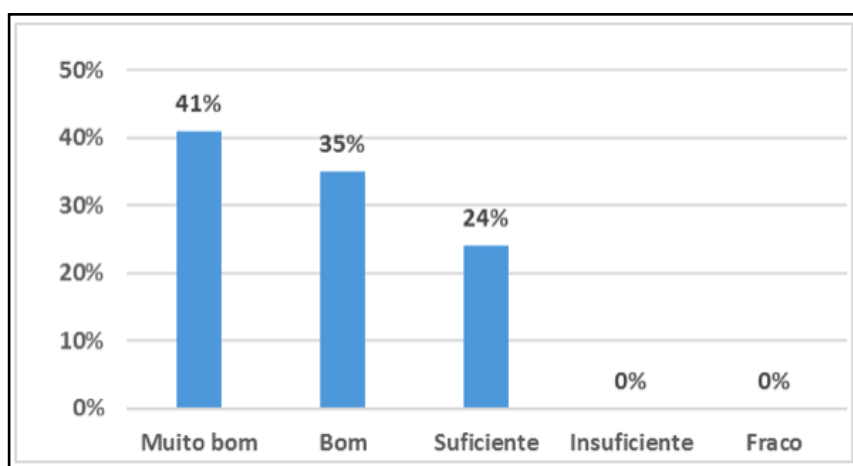


Figura 34. Opinião dos docentes sobre os serviços dispensados pelas BE sobre o trabalho articulado com os docentes.

Apesar da reduzida utilização da BE na articulação e cooperação dos docentes com os responsáveis da BE e respectivos recursos disponibilizados (Figura 34), a totalidade dos docentes revelou como bastante positiva o trabalho entre ambos (docentes e responsável da BE) quando o mesmo acontece.

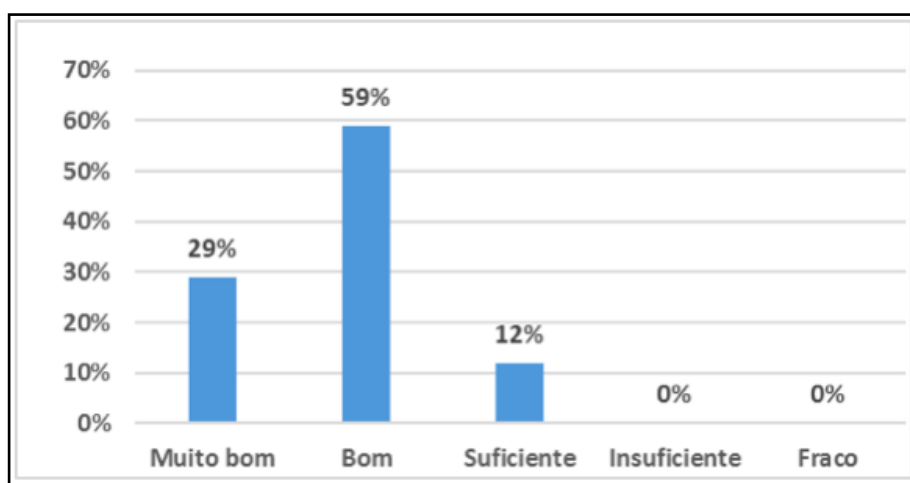


Figura 35. Opinião dos docentes sobre a interação com a comunidade escolar.

Os docentes consideram que a BE é absolutamente determinante na interação com a comunidade escolar atingindo os 88% de resposta bom e Muito bom (Figura 35).

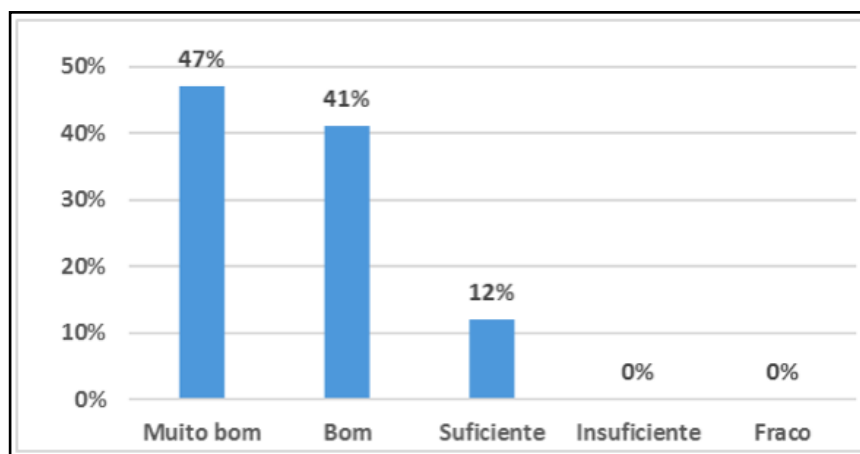


Figura 36. Opinião dos docentes sobre a criação de condições para a promoção da leitura e das literacias.

Pareceres muito semelhantes aos resultados obtidos e analisados na figura 35, atingindo também 88% de bom e muito bom na variável "Criação de condições para a promoção da leitura e das literacias" (Figura 36).

8.5.3 Interpretação dos dados do inquérito por questionário aos docentes de 5º ano

Tendo em conta as orientações da leitura e interpretação/análise dos dados considera-se que, estamos perante uma mudança de concepção do espaço da BE e sua liderança, tradicionalmente entendida como lugar de apoio à leitura para uma concepção da BE que é sempre informativa e pedagógica. Neste sentido, a BE já não é apenas um espaço físico munido de recursos documentais que disponibiliza, mas também como um espaço de formação para que, a informação não tenha apenas, valor em si mesma mas no seu uso e liderança.

Para o trabalho articulado com os docentes e a referida dinâmica, é necessário lembrar que a BE não deve funcionar como entidade isolada do programa da escola, mas como um instrumento vital do processo educativo envolvida no processo relacional de ensino e aprendizagem.

Na interação com a comunidade escolar, impõe-se com uma dinâmica que autoriza a BE a chamar a si o papel formativo e pedagógico, produtor de conteúdos informativos de qualidade, embora subordinada à estrutura administrativa e curricular.

8.5.4 Apreciação final aos inquéritos por questionários aos docentes de 5ª ano

Não é evidente retirar uma ilação conclusiva da relação entre docente-responsável pela biblioteca escolar, embora se verifique que o relacionamento é pouco significativo em termos quantitativos e extensivos, mas muito positivo em termos qualitativos e compreensivos.

Tais correlações foram esclarecidas através da recolha de dados com as entrevistas. No entanto, é possível verificar, que a percepção global dos docentes reside no facto que, o espaço BE é favorável ao desenvolvimento de competências de interação nos diferentes atos de aquisição (compreensão, execução e tradução).

De destacar que, apesar de uma pobre coordenação entre docente e responsável da BE os alunos apresentam níveis de autonomia bastante aceitáveis, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta coordenação tem de ser claramente desenvolvida e melhorada para que, o planeamento resultante possa ter um impacto correlativo e proporcional no desenvolvimento de outras competências para além das de leitura, pesquisa e investigação.

Encontramo-nos numa era digital, sendo que, a coordenação e planeamento com docente aliado à adaptação do espaço físico, infra-estruturas e equipamentos de suporte digital, irá dar um outro conjunto de ferramentas que irão promover o desenvolvimento das competências matriciais de acordo com o Programa de Lipman.

8.5.5 Ponto crítico

Os docentes do 2º Ciclo desenvolvem esporadicamente um trabalho cooperativo com a BE que, por referência aos modelos de colaboração de Montiel-Overall (2005), se situa ao nível restrito da cooperação, já que nas suas respostas sobre o relacionamento com a responsável da BE, os mesmos selecionam como um dos principais objetivos para recorrer à BE a necessidade de solicitar a sua colaboração no apoio aos alunos em tarefas escolares, apesar de não a referenciar nas suas planificações.

8.5.6 Recomendações

Como por decreto ninguém muda, aconselha-se a todos os que acreditam que os alunos não são para serem vistos, mas ouvidos, realizem o pequeno passo que pode levar o trabalho reflexivo à sala de aula e à biblioteca escolar, tão presente ao nível do discurso, para a sua dimensão prática, para que o modelo de biblioteca escolar se constitua o espaço paradigmático na construção do conhecimento. Aqui, residirá o cerne de uma experiência educativa, significando também que pensamento e prática deverão unir-se de novo.

É necessário reconhecer e conferir de novo ao pensamento a sua verdadeira função de resolver as situações indeterminadas ou problemáticas, transformando tanto o meio como o homem. E há pensamento quando existe uma resposta para o problemático, porque pensar, no fundo, é uma forma deliberada e consciente de reorganizar a experiência, isolar um acto do seu propósito ou intenção, é transformá-lo em algo de maquinal e rotineiro, paralisando a capacidade de investigação.

Para levar a cabo essa renovação, Lipman gera o seu programa com uma atenção fundamental à formação da pessoa e do cidadão, tentando fomentar, pela teoria e pela prática um tipo específico de atender à educação.

8. 6 RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NÃO INTERVENTIVA

De acordo com os dados observados e tratados estatisticamente, verificou-se uma alteração entre valores expressos para cada grupo, cujas percentagens, apesar de serem diferentes, não o são substancialmente. Assim, constatamos que os alunos com menos de 3 anos de experiência no Programa de Lipman (Grupo Controlo) não refletem mudanças nas características pessoais sobre as quais o Programa de Lipman, pretende incidir.

Observa-se ainda nos os alunos com mais de 3 anos de experiência no Programa de Lipman , (Grupo Experimental), uma melhoria estatisticamente significativa em relação ao grupo controlo (72%) acentuando a ideia de ausência de espírito associativo por parte do Grupo de Controlo. Isto pode ser, em princípio, a parte mais sensível, na medida em que o ponto de partida da nossa investigação, sustenta a hipótese que fazer filosofia para crianças é algo que vai ter consequências muito positivas no crescimento pessoal de todos e cada um dos alunos e dos professores.

Todavia a proposta de Lipman é muito mais ampla. Ele vê o Programa Filosofia para Crianças como "o protótipo de uma nova era na educação", isto é, vê a Filosofia para Crianças como um exemplo daquilo que a educação do futuro pode e deve vir a ser, inserindo este Programa no contexto mais vasto de um modelo de educação.

Esse novo modelo implica necessariamente várias alterações de fundo relativamente àquilo que se considera como o papel da escola, aquilo que aí deve ser promovido, aquilo que aí se ensina e o modo como pode ou deve ser ensinado.

8.6.1 Resultados e discussão – Impacto do programa da Filosofia para Crianças nas capacidades sócio-afectivas

A - Interações

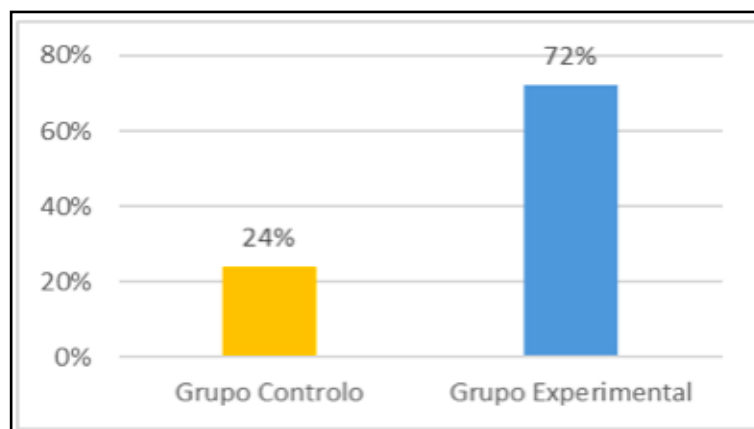


Figura 37. Interação Disciplinada. Pôr o dedo no ar e esperar a sua vez.

Conforme figura 37, se compararmos os dados obtidos nos dois resultados podemos observar que o grau de interação disciplinada corresponde ao número de anos de utilização do programa Filosofia para Crianças. O Grupo Experimental (com mais de 3 anos de experiência com o programa de filosofia para crianças) apresenta um valor significativamente superior (72% Vs 24%) ao Grupo de Controlo (alunos com menos de 3 anos de experiência com o programa).

O fator tempo é portanto, de grande importância, para reflectir as mudanças nas características pessoais, sobre as quais o programa de Lipman pretende incidir.

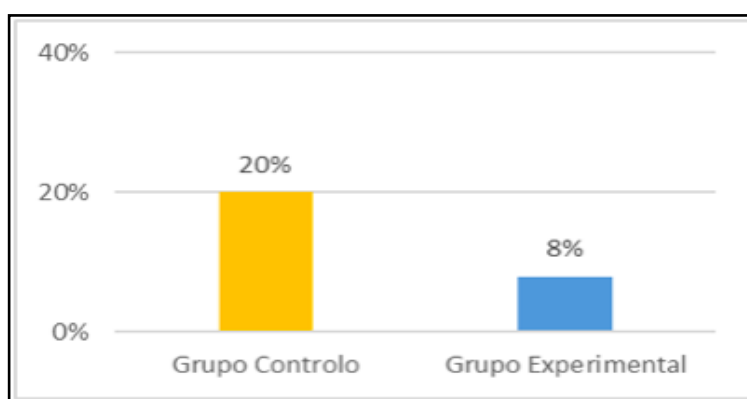


Figura 38. Interação não Disciplinada. Pôr o dedo no ar e esperar a sua vez.

Para a figura 38, os valores obtidos reflectem o quão importante é o factor tempo para o desenvolvimento do diálogo disciplinar. Apesar de não haver uma disparidade alargada entre os dois grupos, não deixa de ser notória a diferença de 12% entre grupos, pondo em evidência o auto-controlo que pode ser ensinado e aprendido.

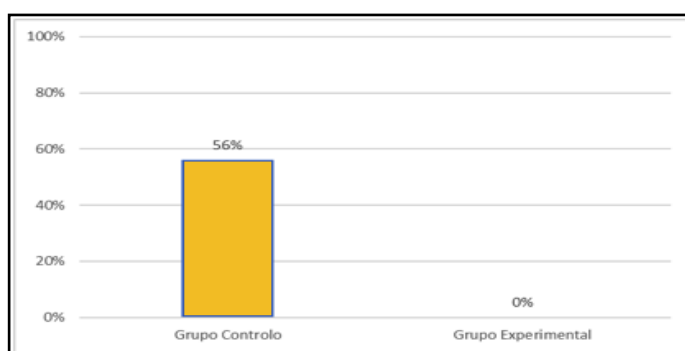


Figura 39. Interação não Disciplinada. Falar sem pôr o dedo no ar.

Os valores obtidos (Figura 39), merecem-nos o mesmo tipo de interpretação da figura anterior. Salienta-se o diálogo disciplinar como núcleo central do programa de filosofia para crianças. Neste contexto, é oportuno recordar, que a filosofia para crianças, nasce procurando oferecer um modelo de intervenção educativa, para fazer frente a alguns problemas que afectam a escolas em pleno século XXI, nomeadamente na integração dos estudantes em sociedades complexas e para a prática dos ideais democráticos que constituem a matriz das sociedades atuais.

B – Problematização

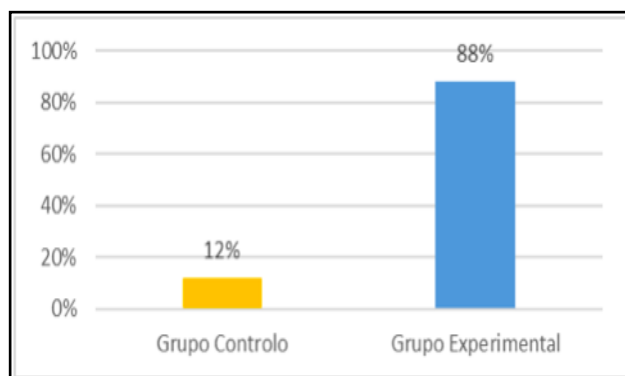


Figura 40. Colocação de perguntas.

Estes valores, tão díspares, traduzem fortemente o impacto de programa de Lipman na sensibilização aos problemas e colocação de perguntas relativas que permitem desenvolver o pensamento abstracto e crítico (Figura 40).

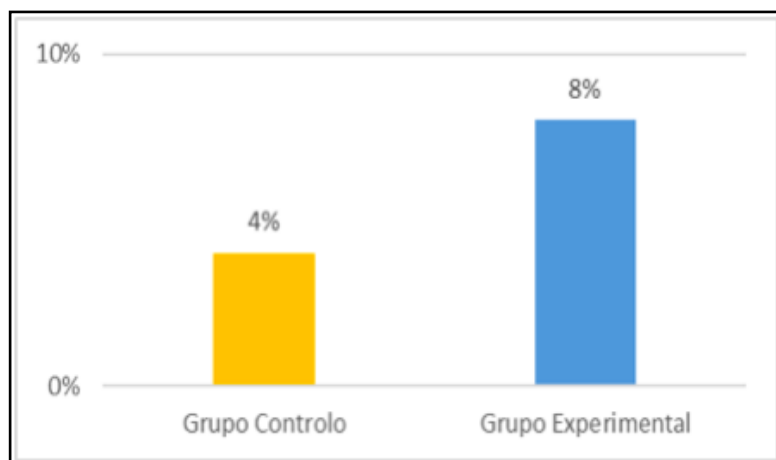


Figura 41. Colocação de perguntas âmbito geral.

No Grupo Experimental (Figura 41), o valor de 8%, representa apenas cerca de 10% do valor total traduzindo pouco interesse nas perguntas de âmbito geral. No Grupo de Controlo, a percentagem de 4% representa cerca de 33% do valor total.

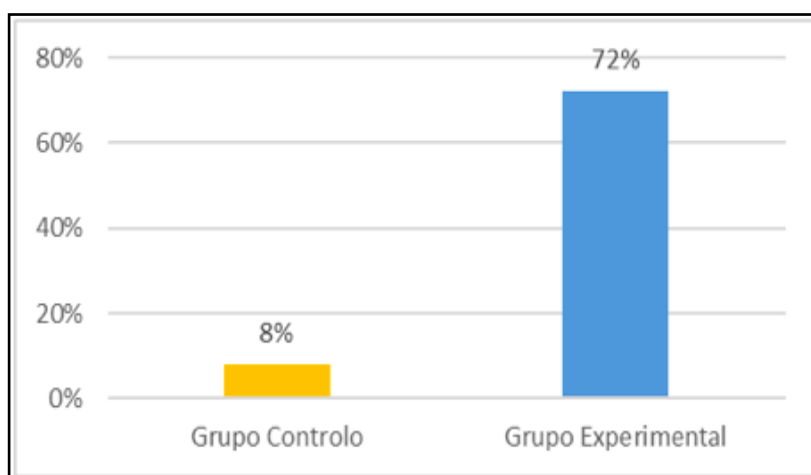


Figura 42. Colocação de perguntas de Investigação.

No Grupo Experimental, o valor encontrado (72%) para as perguntas de investigação (Figura 42), representa cerca de 80% do valor total, traduzindo grande interesse nesta categoria de perguntas, demonstrando que o estímulo da Filosofia para crianças oferece resultados palpáveis desde cedo.

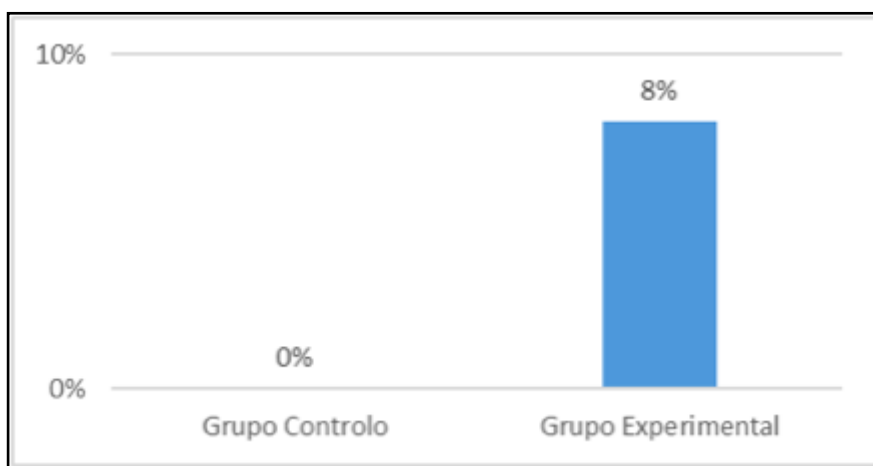


Figura 43. Colocação de perguntas de Reflexão (Filosóficas).

No Grupo Experimental a percentagem de 8% relativas a perguntas de reflexão (filosóficas) (Figura 43), representa cerca de 10% do total e consegue verificar-se que há curiosidade em colocar questões, ouvir respostas e formar juízos. O Grupo de Controlo não demonstrou qualquer interesse para este tipo de questões.

C - Argumentação

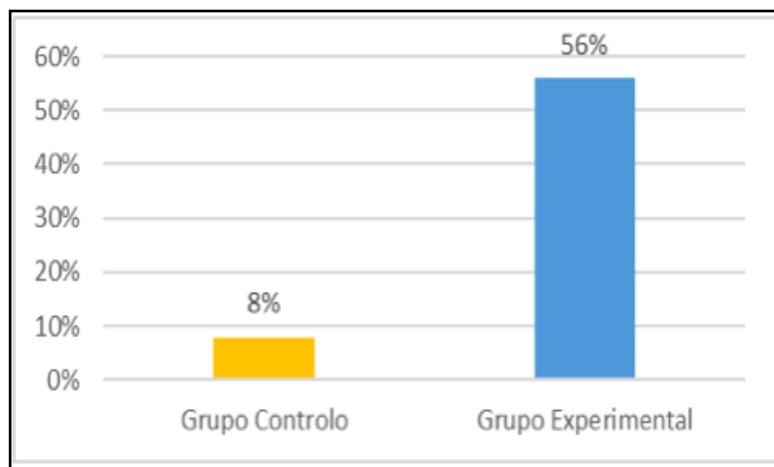


Figura 44. Estabelecimento de Diálogos.

O valor encontrado para o Grupo Experimental no que diz respeito ao estabelecimento de diálogos (Figura 44), está muito regularmente dividido pelos diferentes tipos de diálogo. O valor encontrado para o Grupo de Controllo está exclusivamente focado nos diálogos de deliberação. Estes resultados corroboram a hipótese de que o Grupo Experimental, opta por todos os tipos de diálogos, ao contrário do Grupo de Controllo que opta pelo diálogo de tipo deliberativo.

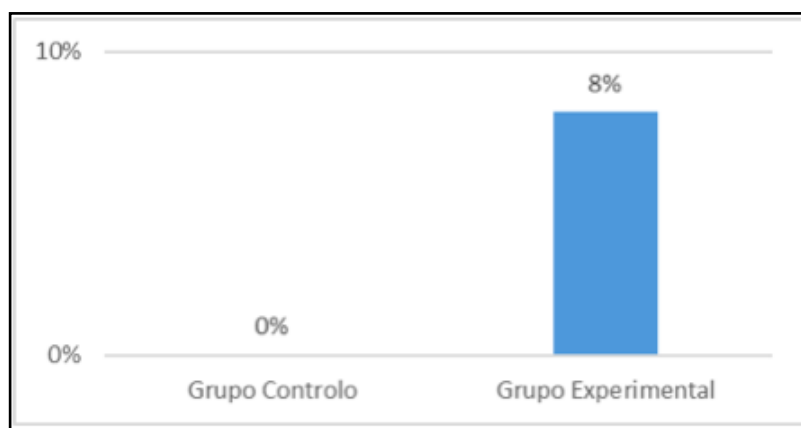


Figura 45. Diálogos Persuasivos.

Em relação aos diálogos persuasivos (Figura 45), o valor de 8% do Grupo Experimental representa cerca de 15% do valor total para os diferentes tipos de diálogo. O Grupo de Controllo não utiliza, de todo, este tipo de diálogo, de modo que o valor é de 0%.

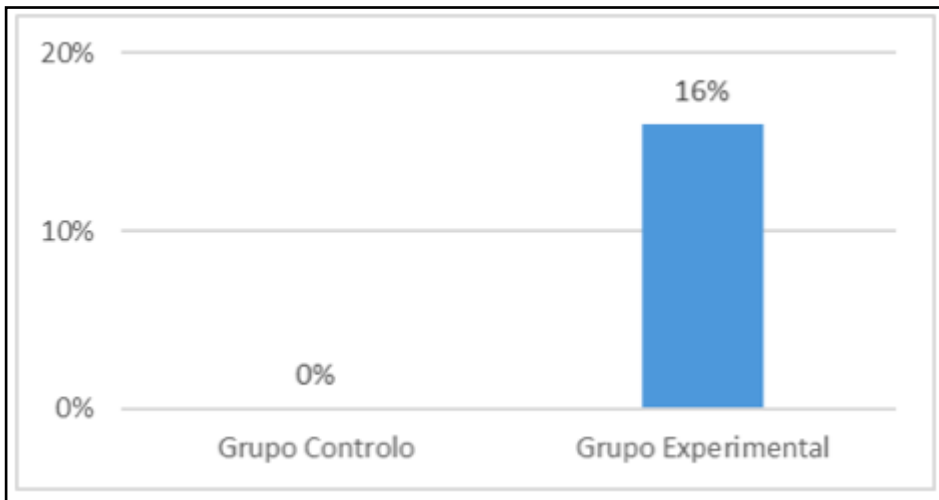


Figura 46. Diálogos de negociação.

Sobre os diálogos de negociação (Figura 46), o valor de 16% do Grupo Experimental, representa cerca de 29% do valor total para os diferentes tipos de diálogo. O Grupo de Controllo não utiliza este tipo de diálogo de acordo com o valor expresso (0%).

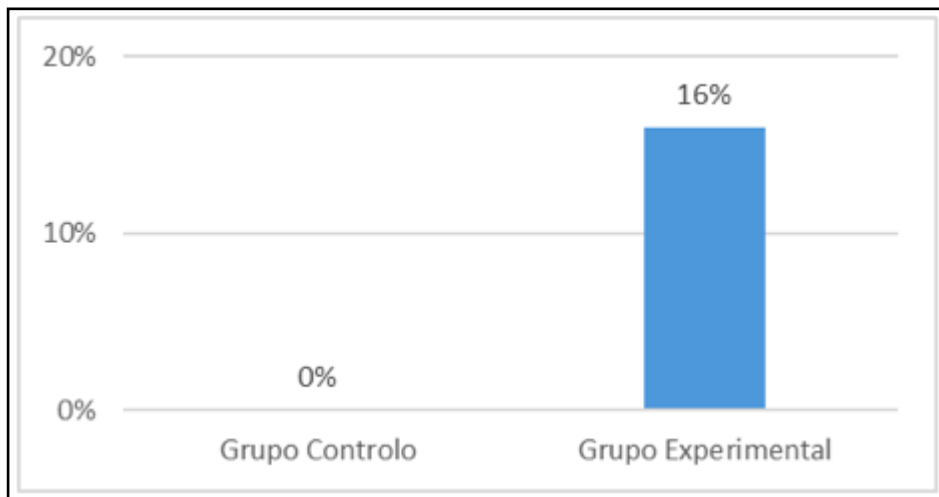


Figura 47. Diálogos de Investigação.

Sobre os diálogos de investigação (Figura 47), o valor de 16% do Grupo Experimental representa cerca de 29% do valor total para os diferentes tipos de diálogo. O Grupo de Controllo não utiliza este tipo de diálogo de acordo com o valor 0%.

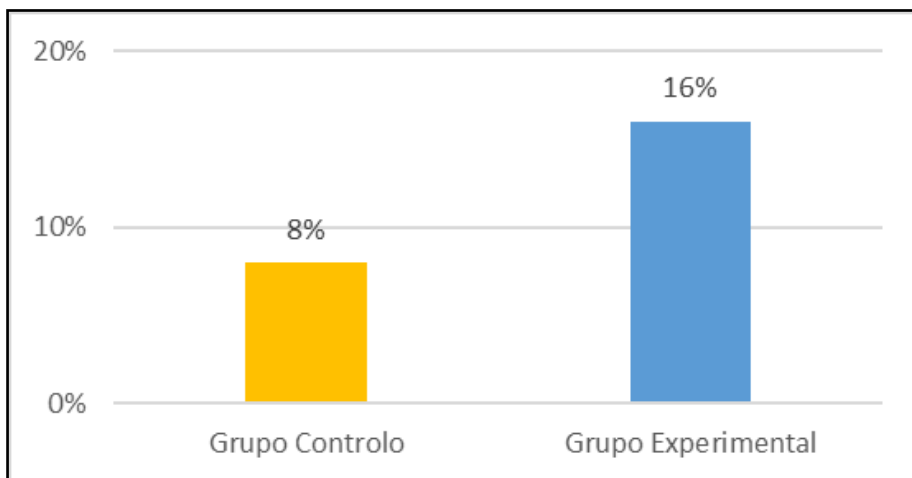


Figura 48. Diálogos de Deliberação.

E finalmente sobre os diálogos de deliberação (Figura 48), o valor de 16% do Grupo Experimental representa cerca de 29% do valor total, para os diferentes tipos de diálogo. O valor de 8% do Grupo de Controlado representa a totalidade para os diferentes tipos de diálogo. Isto reflecte pouca apetência para questionar, ser sensível ao contexto auto corrigir-se, pedir razões, argumentar.

Importa também realçar em relação à análise referente aos gráficos, relacionando as habilidades específicas, desenvolvidas e reforçadas pela filosofia para crianças, nomeadamente:

- Habilidade Sócio-afetivas – Interação com audiência.
- Habilidades de Raciocínio – expressas na formulação de questões e na construção de definições, mobilizando processos de raciocínio de tal forma que, convergem em questões específicas e conceptuais.
- Habilidade de Argumentação e tradução – capacidade de adaptar o discurso original numa linguagem que favoreça a compreensão dos alunos e associação de todas as variáveis que compõem o discurso argumentacional.

CAPÍTULO 9- CONCLUSÕES

9.1 CONFIRMAÇÃO DE HIPÓTESES

No primeiro capítulo deste trabalho enunciámos três propostas que apresentamos de novo para assinalar a sua validade.

H1 – Pensamos que o recurso ao Programa de Matthew Lipman- Filosofia para Crianças contribui para a aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivas e de interação social.

Esta hipótese confirma-se. Estudos a nível internacional apontam para a importância da utilização de programas de desenvolvimento do raciocínio (*Thinking Skills*). Neste sentido, surgiram muitos programas de desenvolvimento do raciocínio nos EUA nestas últimas décadas, mas que funcionem no contexto da filosofia, tomando como crédito a palavra de Matthew Lipman, só aquele que é desenvolvido pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) e centros filiados.

Se bem que seja um programa de *Thinking Skills*, esta ligação à filosofia faz com que não seja apenas mais uma inovação curricular orientada no sentido do desenvolvimento do raciocínio. Lipman vê a Filosofia para Crianças como um exemplo de aquilo que a educação do futuro pode e deve vir a ser, inserindo este programa no contexto mais vasto de um novo modelo de educação.

Neste sentido, a criação de centros nos E.U.A, e no apoio científico aos Centros estrangeiros espalhados pelos cinco continentes, o programa de Filosofia para Crianças ganha real expansão, contando ainda com mais 7 representantes individuais em diferentes países. São eles, de acordo com o suplemento da revista do I.A.P.C., *Thinking*, vol. 7, nº 4, publicado pelo *Philosophy Documentation Center* (1988): Centros – Austrália, Áustria, Brasil, Catalunha, Chile, França, Guatemala, Islândia, México, Portugal, QUEBEC, Dinamarca, Espanha, Tailândia e Representantes individuais nos seguintes países: Canadá, Equador, Egito, Grã-Bretanha, Holanda, Israel, República Federal da Alemanha.

Note-se que a informação sobre a área mundial de implantação deste programa depressa fica desatualizada, o que pode dar uma ideia da sua vitalidade. Desde que o artigo de Matthew Lipman, *A Utilidade da Filosofia para a Educação da Juventude* (1989) construíram-se, pelo menos, mais três Centros, os da Catalunha, Guatemala e Portugal.

H2 – Supomos que os docentes e professores bibliotecários que não têm formação no Programa de Lipman, e não desenvolvem projetos transversais ao currículo em trabalho colaborativo, sendo utilizadores pouco frequentes da BE, revelam resistência que permita concretizar o novo papel de interveniente no processo ensino aprendizagem, no contexto atual.

Esta hipótese confirma-se. Dos questionários aplicados dirigidos aos docentes do 2º ciclo de escolaridade do Colégio Valsassina e dos respetivos resultados quantitativos, é possível inferir que os docentes ainda não adquiriram uma cultura de utilizador assíduo da BE, nem de trabalho colaborativo com esta estrutura, praticando em grande medida o ensino centrado no seu discurso e na utilização quase exclusiva da sala de aula, não desenvolvendo na sua prática letiva atividades com os alunos, que alarguem as suas competências para trabalharem em colaboração.

Em relação à referida situação, comprovámos que estudos de Lance e Schwarz (2012), Ross J. Todd (2006a) e Kuhlthau (1991) confirmavam a possibilidade de colaboração entre professores e a biblioteca.

H3– Em linha com a experiência de mais 25 anos de trabalho com o programa de Matthew Lipman, Filosofia para crianças, julgamos que, quanto maior for o período de experiência com o Programa de Lipman, mais expressiva será a predisposição dos alunos para avaliar como positivo o ato de pensar com os outros em comunidade de investigação. Esta hipótese indica-nos que, quando uma variável aumenta a outra também aumentará e vice-versa. Ao aumentar a experiência e incrementa-se o diálogo. Estamos, assim, perante uma correlação bivariada.

Esta hipótese também se confirma. Os resultados das observações realizadas no Colégio Valsassina para avaliar a conduta dos alunos nas suas práticas na BE confirmam que a maioria dos alunos com 3 ou mais anos experiência com o programa de Lipman, já se apropriaram das competências socioafetivas e cognitivas.

Contrariamente também se confirma que a maioria dos alunos com apenas 1 ano de experiência no programa de Lipman não se apropriou das competências socioafetivas nem das cognitivas.

No entanto, os docentes também não trabalharam as dinâmicas o suficiente para implicar nos alunos, replicando Lipman (1990): <<a oportunidade para pensar e discutir quer os meios quer os fins, assim como inter-relacionamento>>.

Nos diferentes países, tal como na hipótese anterior, verificamos diferenças, mas no caso de países como Espanha, o México, Argentina, observamos que o trabalho de parceria permite um desenvolvimento muito mais significativo, considerando a inserção do Programa de Lipman como um processo contínuo e dilatado no tempo.

Um dos aspectos que foi abordado de forma superficial nesta investigação foi a adequação do Programa de Lipman à formação de professores. Não obstante o forte investimento e apelo ao trabalho colaborativo, acentua-se a situação paradoxal dos elogios em torno da cultura cooperativa com a opção generalizada dos docentes pela docência encerrada em sala de aula, de forma individualizada e claramente evidenciada nos questionários, parece-nos legítimo concluir:

1. A maioria dos docentes são utilizadores pouco frequentes da BE. As razões mais frequentes para recorrem à biblioteca prendem-se com a requisição de livros de estudo;
2. A relação entre as perceções dos docentes sobre a importância da BE e dos seus recursos, não se coaduna com a frequência meramente ocasional da sua utilização;
3. A relação entre a sala de aula e a BE, nas funções de planeamento e na docência é ainda pouco significativa;
4. A relação do aluno com a biblioteca e respetiva utilização das competências essenciais ao trabalho na biblioteca é maioritariamente avaliada pelos docentes como "BOA"

5. A falta de tempo e a dificuldade de horários constitui o principal argumento para o trabalho isolado do docente;
6. A BE não constitui uma referência na avaliação das metas de aprendizagem;
7. Acentua-se o paradoxo na cooperação pouco frequente entre docente e responsável pela BE e a avaliação do seu contributo na melhoria da aprendizagem maioritariamente classificada pelos docentes com "Muito bom";
8. O ponto crítico na relação da sala de aula com a BE situa-se ao nível da falta de trabalho articulado com os docentes;
9. O grau de motivação dos docentes na utilização das tecnologias é quase inexistente.

Esclarecidas através da recolha de dados com as entrevistas, tais correlações fazem-nos inferir que não é possível tirar uma ilação conclusiva da relação entre docente/responsável pela biblioteca escolar, embora se verifique que o relacionamento é pouco significativo em termos quantitativos/extensivos, mas muito positivo em termos qualitativo/compreensivos.

9.2 CONCLUSÕES FINAIS/ CONCLUSIONES FINALES

A necessária formação global dos estudantes de hoje, realçada pelas reformas curriculares (1986 e 2001) sobre o desenvolvimento de competências transversais ao currículo, constituem boas oportunidades para ajudar a desenvolver o trabalho em prol de uma integração da comunidade escolar na sociedade da informação e do conhecimento, contribuindo para a construção de uma cultura colaborativa com a BE mais consciente e, desejavelmente mais constante e consequente. Neste domínio, verifica-se que o trabalho colaborativo é um processo que procura reforçar o envolvimento dos estudantes, encarregados de educação, pessoal não docente e professores, nos destinos da Escola e da BE.

Uma questão, que se impôs no início deste trabalho, foi avaliar de que forma a perceção dos professores sobre o papel da BE é dimensionada de forma crítica e colaborativa das suas competências relacionais no âmbito cognitivo e sócio-afetivos.

Entendemos que, se deve fomentar uma cultura de colaboração, entendida como uma postura reflexiva relativamente às atividades que fomentem a intercessão da BE com a sala de aula.

Ao longo da investigação, procuramos identificar quais as razões para o sucesso do trabalho colaborativo entre os docentes e a BE, mas também quais os aspectos que merecem uma correção e/ou reforço do trabalho no envolvimento e promoção inscrito nos princípios do projeto educativo com vista à sua melhoria.

Como fatores de sucesso do trabalho colaborativo podemos destacar, em primeiro lugar, a sua metodologia que permite às escolas um planeamento cuidado e constante acompanhamento das atividades, aspectos que estão associados a uma cultura de diálogo intra-comunidade educativa.

Além disso, a metodologia colaborativa é flexível, na medida em que permite adaptar-se à realidade de cada escola e BE através de um diálogo que aproxima os diferentes elementos da comunidade escolar. Este diálogo permanente conduz à construção de uma visão partilhada, estimulando o carácter interdisciplinar das atividades, onde bibliotecário é um suporte tanto para os alunos como para os docentes.

Consideramos que estes aspectos são essenciais para a aquisição de competências a nível cognitivo e social. Neste sentido, verificámos que o trabalho colaborativo com a BE é reconhecido, pela quase totalidade dos professores, como um bom recurso para o desenvolvimento de uma educação reflexiva.

Os resultados apresentados revelam que os professores do 2º ciclo desenvolvem um trabalho colaborativo com a BE que, por referência aos modelos de colaboração de Montiel-Overall (2005), situa-se ao nível da cooperação, onde bibliotecário é um suporte tanto para os alunos como para docentes. Revela ainda que as relações de cooperação estabelecidas propiciam o desenvolvimento relações colegiais e, de um ambiente amigável, que pode conduzir a um grau de envolvimento maior entre parceiros (Modelo de Cooperação/ Parceria), já que, nas suas respostas sobre o relacionamento com a coordenadora da BE, eles selecionam como um dos principais motivos para recorrer à BE a necessidade de solicitar colaboração no apoio a prestar aos alunos em tarefas a desenvolver na BE, apesar de não a referenciam nas suas planificações.

Não nos parece descabido considerar também que o modelo de colegialidade a que Judith Little (1990) chama "contar histórias e procurar ideias", possa servir, em parte, para caracterizar o relacionamento entre os inquiridos e a coordenadora da BE, na medida em que nas suas respostas, eles selecionam a "hora do conto" como um dos principais momentos de integração da BE no funcionamento global da escola e no trabalho curricular dos docentes, o que parece enquadrar-se num dos quatro tipos ideais de relações colegiais.

Acreditamos que é possível, através do trabalho colaborativo desenvolvido de forma sistemática entre a BE e os docentes, poder inverter o tradicional processo de utilização da biblioteca como uma mera extensão da sala de aula, reconhece-se que esta relação fica enriquecida se incorporarmos o professor bibliotecário na construção das planificações como parceiro essencial na construção do currículo, tarefa até agora omissa.

Os resultados apresentados parecem sugerir que o trabalho colaborativo é ainda uma prática encerrada em aspectos como a informação, a transmissão de conhecimento ou os programas disciplinares, sem ainda ter em consideração que a educação implica conceitos como a consciência, a participação e o respeito, devendo, por isso envolver a esfera dos

comportamentos e manifestar-se no plano da experiência cotidiana para lá das paredes da sala de aula.

9.3 RECOMENDAÇÕES/RECOMENDACIONES

Encontramos alguns aspectos que merecem uma reflexão e até melhoria. Em particular, identificamos algumas lacunas nas planificações, tal como são atualmente desenvolvidas no âmbito das disciplinas, uma vez que são poucos ou mesmo inexistentes, os processos utilizados tendo em vista a participação da BE.

Detectamos a falta de tratamento de estratégias e planos de ação que permitam compreender como vão ser executados, medidos e corrigidos, o que nos leva a admitir que, as planificações estão sobretudo pensadas e associadas à definição dos objetivos em função dos conteúdos de aprendizagem.

Neste sentido, as planificações devem ir mais longe, e associar-se de forma clara à colaboração ativa, e à avaliação do processo de ensino, sendo por isso um processo fundamental das escolas de futuro.

Tendo em conta a valorização sistemática do trabalho colaborativo com a BE, e a relevância dos resultados obtidos para as escolas, é necessário reforçar a sua aplicação através da introdução de processos participativos, que permitam dar a conhecer 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 dos serviços prestados e de satisfação dos utilizadores da BE.

Pensamos que se deve ir mais além, e envolver vários elementos da escola, nomeadamente a responsável pela BE e as coordenadoras de ano, na elaboração das planificações curriculares, as quais devem ser elaboradas com recurso a metodologias de participação ativa (Dewey, 1996).

A nível local e nacional, é urgente promover ações de apoio à implementação de práticas colaborativas, entre professores e a BE, sabendo que a estratégia nacional de apoio à implementação dessas práticas, é algo que existe ao nível do discurso, mas ao nível da prática ainda não de forma generalizada. Talvez por isso, os estudos tenham verificado que uma parte significativa do trabalho realizado nas escolas, deve-se à motivação, e até voluntariado de muitos dos seus elementos, nomeadamente dos professores.

Na sequência do estudo foi possível confirmar o que outros estudos já haviam realizado relativamente ao papel da BE, para uma melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas e à cultura de reflexão, e (auto) avaliação do trabalho realizado. Com efeito, consegue-se um trabalho de maior qualidade, criando condições para que todos os elementos da comunidade escolar, se sintam envolvidos na colaboração. Simultaneamente, potencia-se a criação de um processo de decisão transversal a todos os atores interessados contribuindo para gerar soluções colaborativas mais eficientes e eficazes, na gestão curricular.

Apresentamos dados neste estudo, que nos levam a afirmar que o modelo reflexivo e colaborativo de Lipman, constitui um valioso contributo para a melhoria das relações dentro e fora do espaço de sala de aula, bem como uma mudança de atitudes relativamente às relações com os alunos. Acreditamos que, através da metodologia colaborativa e reflexiva de Lipman, a escola pode assumir-se como referência paradigmática face aos poderes institucionais, que muitas vezes dominam os processos de tomada de decisão.

Terminamos com a referência à questão de investigação: Conhecer o impacto do Programa de Matthew Lipman, Filosofia para Crianças, aplicado em sala de aula, na conduta dos alunos nas suas práticas na biblioteca escolar, para provar que estudantes com formação no referido Programa de Lipman revelam capacidade de conviver com as perguntas (clarificando as questões, revendo crenças, levantando novas hipóteses para futuras verificações), e, por outro lado, desenvolvem as capacidades cognitivas e de socialização que o processo de reflexão exige.

Neste sentido, é importante que cada escola conheça o impacto que as atividades realizadas pela e com a Biblioteca Escolar vão tendo no processo de ensino e na aprendizagem, bem como o grau de eficiência dos serviços prestados, e de satisfação dos utilizadores da BE. Este conhecimento, pode constituir igualmente um princípio de boa gestão, e um instrumento indispensável num plano de desenvolvimento, que permite identificar práticas que têm sucesso, e que deverão continuar e identificar pontos fracos que importa melhorar, determinando até que ponto a missão e os objetivos estabelecidos para a BE, estão a ser alcançados.

BIBLIOGRAFIA

AASL (1998). *Information Literacy standards for students learning Standards and Indicators*.

Recuperado de:

<https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/informationliteracystandardsfinal.pdf>

Alçada, I. (2014). *Plano Nacional de Leitura*. Entrevista dada à TVI, em 8/04/2014.

Alvarez Fernandez, M. (2006). *Evolução dos Paradigmas Educacionais e "novas" tendências nas abordagens pedagógico-didáticas*. Recuperado de:

<https://bartvarela.files.wordpress.com>

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na Escola*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.

Bastos, G. (2006). *Challenging School Libraries in Portugal: compromise, consideration, communication and collaboration*. Em *Proceedings of 35 Annual Conference of the International Association of School Librarianship*, Lisboa, 2006. Erie: International Association of School Librarianship. Recuperado de:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1981/1/IASL2006.pdf>

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Blak, J. A. e Champion, D. J. (1976). *Methods and Issues in Social Research*. New York: Wiley.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boudon, R. (1990). *Os métodos em sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.

Bruner, J. S. (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.

Campello, B. (2012). *A Biblioteca Escolar: conhecimentos que sustentam a prática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F., e Pessoa, A.M. (1994). *Mediatecas escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carmo, H. e Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia de Investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

Clifton, J. (2016). *Argument as Dialogue Across. Difference: Engaging Youth in Public Literacies*. Routledge.

Conde, E. (2006). *A Integração das TIC nas Bibliotecas Escolares*. Lisboa: DGIDC.

Day, J.C. (1999). *Financing the future: postsecondary students, costs, and financial aid*. Washington, DC: U.S. Dept. of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau.

Dewey, J. (1996). *Educación y cambio social . Liberalismo y acción social y otros ensayos* . Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, edição original 1938.

Diário da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. Recuperado de:
https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC

Diário da República (2015). *Ministério de Educação e Ciência. Portaria nº 192-A/2015, n.º 124/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-06-29*. Recuperado de:

<https://dre.pt/home/-/dre/67637938/details/maximized>

Diário da República (2015). *Ministério da Educação e Ciência. Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho. Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares*. Recuperado de:
<https://dre.pt/application/file/a/67640028>

Doll, C. A. e Webb, N. (1999). Contributions of library power to collaborations between Librarians and teachers. *School Libraries Worldwide*, 5, 29-44.

Doll, C. A. (2005). *Collaboration and School Library Media Specialist*. Lanham: Scarecrow Press.

Ferreira, V. (1986). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. Em Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 165-195.

Fleury, M.T.L. e Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 5, n. espec., 183-196.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freinet, C. (1976). *Ensaio da Psicologia Sensível I*. Tradução de Margarida Mendes Palma e Maria de Fátima Sá Melo Ferreira. Lisboa: Editora Presença, v.1.

Freire, A. C. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Interceção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Recuperado de:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/577/1/TMGIBE_AdelinaFreire.pdf.

Fundação Calouste Gulbenkian (2007). *Projecto Theka (2004-2008)*. En Actas Congreso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas BAD, 9. Recuperado de:

<https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/605/464>

García Moriyón, F. (1998). *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Bilbao: Editores Desclée de Brouwer.

Gervilla, E. (1997). *Postmodernidad y Educación, Valores y Cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Glaser, B. (1996). *Basics of grounded theory analysis: Emergence Vs. Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Illinois: E.E. Peacock Publishers.

Hannisdóttir, S. (1995). *Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação para os requisitos de competência*. Relatório Profissional da IFLA, 41. Recuperado de:
<http://www.rbe.min-edu.pt>

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: MacGraw-Hill.

Hartzell, G.N. (2001). *The Implications of Selected School Reform Approaches for School Library Media Services*. *School Library Media Research*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/234711890_The_Implications_of_Selected_School_Reform_Approaches_for_School_Library_Media_Services

Haycock, K. (1999). *The Education Trust*. Recuperado de:
<https://edtrust.org/team/kati-haycock>

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

IAPC (1988). *Thinking: the Journal of Philosophy for Children*, vol.7, n. 4. Recuperado de:
<https://www.pdcnet.org/collection-anonymous/browse?fp=thinking&fq=thinking%2FVolume%2F8993%7C7%2F8996%7CIssue%3A+4%2F>

IASL (2003). *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*. Recuperado de <https://iasl-online.org/2003-Conference-Proceedings>

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto IFLA/Unesco para biblioteca escolar*. Recuperado de:
<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>

IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto das Bibliotecas escolares*. Recuperado de:
<https://Archive.IfLa.Org/VII/S11/Pubs/Schoollibraryguidelines.Pt.pdf>

IFLA/UNESCO (2006). *Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Trad. Maria José Vitorino. IFLA.

John-Steiner, V., Weber, J. e Minnis, M. (1998). The Challenge of Studying Collaboration. *American Educational Research Journal*, 35(4), 773-783.

Kennedy, D.K. (2010). Ann Sharp's Contribution: A Conversation with Matthew Lipman. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 11-19.

Kerlinger, F.N. (1979). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: EPU.

Kuhlthau, C. (1991). Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361-37.

Kuhlthau, C. (1996). *Information Search Process (ISP)*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Kuhn, T.(2006). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Lisboa: Guerra e Paz.

Lance, K.C. e Schwarz, B. (2012). *How Pennsylvania school libraries pay off: Investments in student achievement and academic standards*. PA School Library Project.

Leonard, L. e Leonard, P. (2003). The continuing trouble with coloboration teachers talk. *Current Issus in Education*, 6(15). Recuperado de:

<https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1615/657>

Lessard-Herbert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamento e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas escolas. Estruturas, processos, conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Limberg, L. e Alexandersson, M. (2012). *Changing Conditions for Information Use and Learning in Swedish Schools: A Synthesis of Research*. Recuperado de:

<https://humanit.hb.se/article/view/70/52>

Lipman, M. (1976). *Lisa*. Upper Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1977). *Philosophy in the Classroom*. Upper Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1978). *Suki*. Upper Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1989). A utilidade da filosofia para a Educação o. «A Utilidade da Filosofia para a educação da juventude». *Revista de Educação*, 3(3), 13-17.

Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus editorial, 2ª ed.

Lipman, M. (1998). *Philosophy Goes To School*. Temple University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman M. e Sharp, A. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lipman, M., Sharp, A. e Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Little, J. W. (1990). *The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations

Loertscher, D. (1999). *Reinvent your School's Library in the Age of Technology. A Guide for Principals and Superintendents*. Salt Lake, Utah: Edition HiWillow Research.

Malo, M. J. (2009). *As bibliotecas escolares e as linguagens documentais: proposta metodológica para a elaboração de uma lista controlada dos termos*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas escolares. Lisboa: Universidade Aberta.

Marzal Garcia-Quismomdo, M.A., Colmenero Ruiz, M.J., e Cuevas Cerveo, A. (2005). Instrumentos de utilidad en análisis de contenido para la organización de documentos digitales educativos. Em *Actas de 7º Congreso ISKO- España. La dimensión humana de la organización del conocimiento* (pp. 433-447). Barcelona: Departamento de Biblioteconomía y Documentación Universidad de Barcelona.

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e Fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Editoria Flamboyant.

Montgomery, P.K. (1991). Cognitive Style and the Level of Cooperation between the Library Media Specialist and Classroom Teacher. *School Library Media Quarterly*, 19(3), 185-91.

Montiel-Overall, P. (2005). Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, 11(2), 24-48.

Montiel-Overall, P. (2007) Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models. *Library & Information Science Research*, 29(2), 277-292.

Morin, E. (coord) (2001). *O Desafio do século XXI – Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Newton, R. e Dixon, D. (1999). “We Other Victorians” : Library History, the emergence of electronic Networking and the conditions of professional change. *Education for information*, 17 (4), 315-332.

Novak, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

Nunes, M.B. (2003). *Sociedade da Informação e do Conhecimento*. Lisboa: Porto Editora.

Oberg, A. (1999). *The school librarian and the classroom teacher: partners in curriculum planning*. Em Haycock, K. (ed.). *Foundations for effective school library media program*. Westport: Libraries Unlimited.

Patrik, J. (1972). *Aristotles School. A Study of a Greek Educational Institution*. Los Angeles: University of California Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

Peirce, C. S. (2017). *The Fixation of Belief. Philosophical Writing of Peirce*. New York: Create Space Independent Publishing Platform.

Perrenoud, P. (2001). Dez Novas Competências para uma nova profissão. *Pátio, Revista Pedagógica*. 17, 8-12.

Pessoa, A. M. (1994). *A biblioteca escolar: Organização para uma pedagogia diferente*. Porto: Campo das Letras.

Piaget, J. (1967). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.

Plano Nacional de Leitura LER+ 2027 (s.a.). Recuperado de: pnl2027.gov.pt/np4/home

Popper, K. (1997). *O Realismo e o Objetivo da Ciência*. Lisboa: D. Quixote.

Proença, J. P. (2011). A presença das bibliotecas escolares na web e a promoção das literacias – relatos de boas práticas. Em Sara Pereira (org.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Quivy, R. e Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva.

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) (1996). Recuperado de:
<https://www.rbe.mec.pt/np4/home>

Rojas, R. S. (2001). *Manual de Pesquisa Social*. São Paulo: Ed. Vozes.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão de Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão M. C. (2005). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. Em Gabriela Portugal e Luísa Álvares Pereira (org.). *Primeiro Simpósio Nacional de Educação Básica: pré-escolar-escolar e 1.º ciclo. Formação de professores (1.º ciclo do EB) e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspetivas Futuras*, 13 e 14 de novembro de 2003. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, M. C. (2007). *Questões e Razões. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Noesis.

Sampieri, R.H., Collado, C. F. e Lucia, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Santos, M.P. dos (2012). *Comunidade de Práticas e Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Schrage, M. (1990) *Shared Minds the New Technologies of Collaboration*. Recuperado de: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/schrage-capas/sharedminds>

Silva, A. (1960). *As Aproximações*. Porto: Guimarães.

Splitter, L.J., e Sharp, A. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom. Community of Inquiry- Eric*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Todd, R. (2002). *School Librarians as teachers: Learning, outcomes and evidence- based Practice. Proceedings 68th IFLA Council and General Conference* (pp. 1-12). Glasgow: IFLA.

Todd, R. (2006a). *Reflections & Actions: School libraries and the VELs: Great minds at work. Presentation*. Recuperado de:

<https://www.slideserve.com/iolana/school-libraries-and-the-vels-great-minds-at-work-dr-ross-j-todd-director-of-research>

Todd, R. (2006b). *From information to knowledge: charting and measuring changes in students' knowledge of a curriculum topic*. *Information Research*, 11(4), paper 264.

Todd, R. e Kuhlthau, C. (2004). *Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Help Students*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/265043672_Student_Learning_Through_Ohio_School_Libraries_Part_1_How_Effective_School_Libraries_Help_Students

Tuckman, B.W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Van Der Maren, J.M. (1987) *The Interpretation of Data in Qualitative Research*. Em *Proceedings of the Symposium of the Association for Qualitative Research*, Montréal, 31 October 1986.

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

http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Webster's New World College Dictionary (2014). Fifth Edition. Houghton Mifflin.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. e Lave, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E, Mcdermott, R, e Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ªed. Porto Alegre: Bookman.

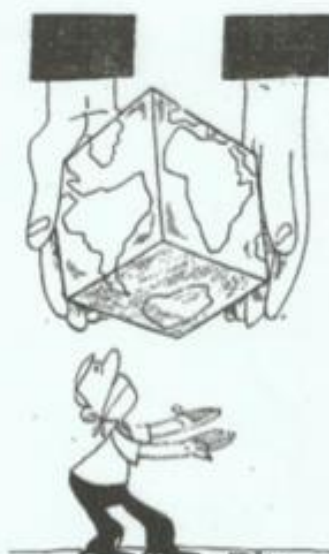
Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARADIGMA DE INFORMAÇÃO

Em termos globais, podemos caracterizar o **paradigma da informação** do seguinte modo:

- a) A educação é concebida, fundamentalmente, como uma transmissão de conhecimentos;
- b) o conhecimento é fornecido como algo de acabado, definitivo, deixando pouca margem para a problematização;
- c) o conhecimento é distribuído entre disciplinas não justapostas nem juntas, mas separadas e, até, estanques. Muitas vezes repetindo-se, inutilmente, conteúdos;
- d) o(a) professor (a) tem um papel de autoridade no processo educativo, de tal forma que só os professores sabem e os alunos podem aprender o que eles sabem;
- e) os alunos adquirem conteúdos pela absorção de informação, entendendo-se uma mente “bem educada” como uma mente com um “bom STOCK”;
- f) a avaliação quantitativa ou normalizada constitui um impedimento à renovação radical das práticas pedagógicas.



ANEXO 2 - PARADIGMA DA REFLEXÃO

Pelo contrário, o **paradigma da reflexão** pode caracterizar-se do seguinte modo:

a) a educação é o resultado da participação e cooperação num processo de investigação facilitado pelo professor;



- b) os alunos têm interesse em pensar o mundo quando o conhecimento lhes é revelado como algo problemático e misterioso;
- c) as disciplinas procuram despertar a interrogação e reflexão, interligando conteúdos, processos e problemáticas;
- d) o professor é facilitador de um processo de pensamento e de experiência/acção;
- e) é esperado dos alunos que sejam reflexivos e que, progressivamente, ganhem autonomia na construção da sua aprendizagem;
- f) o foco do processo educativo não está na aquisição de informação, que é importante, mas na força das relações com as matérias, sob investigação;
- g) a avaliação formativa favorece a cooperação negociada, variada, centrada nas tarefas e processos de aprendizagem.

ANEXO 3 - AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

“Comunidade de Investigação”

- Estou numa posição, no grupo, tal que eu possa ouvir e falar com cada aluno?
- A classe é suficientemente quieta para que as crianças possam ouvir o que as outras dizem?
- Meus alunos sabem reconhecer e citar exemplos de ambiguidades?
- Estou eu fazendo todas as perguntas
- Encorajo as crianças a comentar o que as outras dizem?
- Quando um aluno responde, eu reajo à resposta com uma outra questão de aprofundamento ou passo logo para a criança seguinte?
- As discussões parecem crescer?
- Estou bombardeando meus alunos com perguntas demais, ao invés de ficar apenas com algumas, mas ajudando os alunos a desenvolvê-las?

(Manual)

ANEXO 4 - AVALIAÇÃO DESCRITIVA DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Avaliação descritiva das competências cognitivas

Aluno: _____

Ano: _____

Data: ____/____/____

Intervenção disciplinada		Intervenção por vezes disciplinada	
Sabe distinguir entre Razão e Boa Razão		Tem dificuldade em distinguir Razão e Boa Razão	
Constrói perguntas relacionadas com o texto		Constrói por vezes perguntas relacionadas com o texto	
Constrói perguntas relacionadas com a discussão		Constrói por vezes perguntas relacionadas com a discussão	
Pede aos colegas que justifiquem as suas afirmações		Pede por vezes aos colegas que justifiquem as suas afirmações	

OBSERVAÇÕES:

O Professor Responsável

ANEXO 5 - SINAIS INDICATIVOS DE UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO


Sinais que nos indicam que conseguimos chegar a uma
"Comunidade de investigação"

- O aluno aceita de bom grado as correcções dos colegas.
- É capaz de escutar os outros.
- Revê os seus pontos de vista à luz dos raciocínios dos outros.
- Considera as ideias dos outros.
- Expõe as suas próprias ideias sem ter medo das críticas.
- É coerente com o que pensa.
- Aceita e respeita os direitos dos outros quando expressam os seus pontos de vista.
- Mostra respeito pelas pessoas do grupo.
- Pede razões e justificações do que é afirmado.
- Discute os temas com imparcialidade.

(Ann Sharp)

ANEXO 6 - GRELHA DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO PROGRAMA DE LIPMAN NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS MATRICIAIS DO SEU PROGRAMA.

FICHA DE AVALIAÇÃO

 O que observei:

Competências

1. Cognitivas

	Sim	Não	?
a) Raciocínios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dê um exemplo:	<hr/> <hr/>		
b) Formação de conceitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dê um exemplo:	<hr/> <hr/>		
c) Investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dê um exemplo:	<hr/> <hr/>		
d) Tradução	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dê um exemplo:	<hr/> <hr/>		

2 - Sócio-afectivas:

a) Ser capaz de ouvir os outros	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	? <input type="checkbox"/>
b) Estar aberto a novas ideias	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	? <input type="checkbox"/>

ANEXO 6 - (continuação)

c) Ser capaz de construir a partir de perspectivas apresentadas pelos outros

Sim Não ?

d) Mostrar respeito pela diferença

Sim Não ?

e) Ser capaz de auto-correcção

Sim Não ?

☒ O que gostaria de ter observado:

ANEXO 7 - CARTA A SOLICITAR ENTREVISTA AO DIRETOR DO COLÉGIO VALSASSINA

Carta ao Diretor João Valsassina

Estimado Dr. João Valsassina:

No âmbito da elaboração do meu trabalho de investigação conducente ao doutoramento em Informação e Comunicação- Badajoz Universidade de Extremadura, pretendo investigar o impacto do Programa de Matthew Lipman- Filosofia para Crianças na conduta dos alunos do 1º Ciclo, no que se refere às suas práticas na biblioteca.

Para o desenvolvimento deste trabalho, proponho-me observar as condutas dos alunos do 1º Ciclo no espaço da biblioteca do Colégio Valsassina e estudar os perfis dos professores responsáveis pela aplicação do Programa em sala de aula. Para a prossecução deste objetivo solicito:

- . Autorização para efetuar este "estudo de caso";
- Autorização para consultar a documentação relativa à implementação do Programa de Lipman no currículo do 1º Ciclo;
- . Acesso a alguma informação académica dos estudantes contida na base de dados;
- . O endereço eletrónico dos docentes para o envio do inquérito.

Grata pela atenção dispensada.

ANEXO 8 - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA INVESTIGAÇÃO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Utilização da Biblioteca

QP1. Questionário aos professores

A. Identificação

B. Indique o ano em que passou a pertencer ao quadro de professores do primeiro ciclo do Colégio

_____.

C. No presente ano letivo com que nível de escolaridade desenvolveu a sua docência:

- C.1. 1º ano
- C.2. 2º ano
- C.3. 3º ano
- C.4. 4º ano
- C.5. 5º ano

1. Com que frequência usa a BE de forma espontânea?

- 1.1. Diariamente
- 1.2. Uma ou duas vezes por semana
- 1.3. Uma ou duas vezes por mês
- 1.4. Uma ou duas vezes por período
- 1.5. Muito raramente e de forma irregular

2. Com que objetivos utiliza a BE no âmbito das suas funções docentes?

(Assinale todas as situações que ocorrem consigo)

- 1.1 Ler com os alunos
- 1.2 Consultar com os alunos livros de estudo

- 1.3 Utilizar os computadores com os alunos
- 1.4 Utilizar os computadores para uso profissional
- 1.5 Requisitar materiais para a sala de aula
- 1.6 Fazer empréstimo domiciliário com a turma
- 1.7 Realizar trabalho pessoal e profissional

3. Nas suas funções docentes, costuma planejar actividades lectivas com a responsável da BE?

Sim

Não

3.2 Em caso afirmativo, com que periodicidade planeia essas actividades com a responsável pela BE?

3.2.1. Uma vez por período

3.2.2. Semanalmente

3.2.3. Mensalmente

3.3. Em caso afirmativo, com que frequência utiliza os recursos da BE?

3.3.1.1. Muito frequente

3.3.1.2. Frequentemente

3.3.1.3. Pouco frequente

Este grupo está relacionado com a avaliação da BE relativa à sua implicação na consecução das metas de aprendizagem.

4. Com que frequência avalia as metas de aprendizagem que impliquem a BE?

4.1. Na utilização dos ambientes digitais?

(Assinale a periodicidade)

4.1.1. Muito frequente

4.1.2. Frequentemente

4.1.3. Pouco frequente

4.2. Nas dinâmicas socioculturais?

(Assinale a periodicidade)

4.2.1. Muito frequente

4.2.2. Frequentemente

4.2.3. Pouco frequente

4.3. Na formação de utilizadores para o uso da BE?

(Assinale a periodicidade)

4.3.1. Muito frequente

4.3.2. Frequentemente

4.3.3. Pouco frequente

4.4. No âmbito do trabalho projeto?

(Assinale a periodicidade)

4.4.1. Muito frequente

4.4.2. Frequentemente

4.4.3. Pouco frequente

4.5. No âmbito de investigação?

(Assinale a periodicidade)

4.5.1. Muito frequente

4.5.2. Frequentemente

4.5.3. Pouco frequente

5. Expresse a sua avaliação sobre o trabalho da BE no âmbito de:

(Classifique de 1 a 5, sendo 1 Fraco e 5 Muito Bom)

5.1. Promoção da leitura?

5.1.1. Muito Bom

5.1.2. Bom

5.1.3. Suficiente

5.1.4. Insuficiente

5.1.5. Fraco

5.2. Disponibilização de recursos documentais atualizados e adequados ao trabalho no âmbito da leitura e da literacia

5.2.1. Muito Bom

5.2.2. Bom

5.2.3. Suficiente

5.2.4. Insuficiente

5.2.5. Fraco

5.3. Trabalho conjunto com os docentes no processo de pesquisa de informação e utilização das tecnologias

5.3.1. Muito Bom

5.3.2. Bom

5.3.3. Suficiente

5.3.4. Insuficiente

5.3.5. Fraco

5.4. Promoção de actividades de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico

5.4.1. Muito Bom

5.4.2. Bom

5.4.3. Suficiente

5.4.4. Insuficiente

5.4.5. Fraco

5.5. Acompanhamento aos alunos durante o acesso, seleção e utilização da informação com recursos digitais e intangíveis

5.5.1. Muito Bom

5.5.2. Bom

5.5.3. Suficiente

5.5.4. Insuficiente

5.5.5. Fraco

5.6. Desenvolvimento de actividades diversificadas no âmbito da animação Socio Cultural

5.6.1 Muito Bom

5.6.2. Bom

5.6.3. Suficiente

5.6.4. Insuficiente

5.6.5. Fraco

5.7. Criação de condições de tempo e de espaço para a leitura individual e por prazer

5.7.1. Muito Bom

5.7.2. Bom

5.7.3 Suficiente

5.7.4. Insuficiente

5.7.5 Fraco

5.8. Desenvolvimento de Competências de leitura

5.8.1. Muito Bom

5.8.2. Bom

5.8.3. Suficiente

5.8.4. Insuficiente

5.8.5 Fraco

6. Para o uso autónomo da BE, como classifica por parte dos seus alunos as seguintes competências:

(Classifique de 1 a 5, sendo 1 Fraco e 5 Muito Bom)

6.1. Competências de leitura?

6.1.1. Muito Bom

6.1.2. Bom

6.1.3. Suficiente

6.1.4. Insuficiente

6.1.5. Fraco

6.2. Competências de escuta e comunicação disciplinada?

6.2.1. Muito Bom

6.2.2. Bom

6.2.3. Suficiente

6.2.4. Insuficiente

6.2.5. Fraco

6.3. Competências de biblioteca?

6.3.1. Muito Bom

6.3.2. Bom

6.3.3. Suficiente

6.3.4. Insuficiente

6.3.5. Fraco

6.4. Competências tecnológicas?

6.4.1. Muito Bom

6.4.2. Bom

6.4.3. Suficiente

6.4.4. Insuficiente

6.4.5. Fraco

7. Que impacto considera que a BE teve:

(Classifique de 1 a 5, sendo 1 Fraco e 5 Muito Bom)

7.1. Na melhoria das competências de compreensão de leitura?

7.1.1. Muito Bom

7.1.2. Bom

7.1.3. Suficiente

7.1.4. Insuficiente

7.1.5. Fraco

7.2. No aumento da diversidade das escolhas?

7.2.1. Muito Bom

7.2.2. Bom

7.2.3. Suficiente

7.2.4. Insuficiente

7.2.5. Fraco

7.3. Na opção por leituras mais extensas?

7.3.1. Muito Bom

7.3.2. Bom

7.3.3. Suficiente

7.3.4. Insuficiente

7.3.5. Fraco

7.4. Na melhoria das competências de comunicação oral e escrita?

7.4.1. Muito Bom

7.4.2. Bom

7.4.3. Suficiente

7.4.4. Insuficiente

7.4.5. Fraco

7.5. Na utilização das TICs

7.5.1. Muito Bom

7.5.2. Bom

7.5.3. Suficiente

7.5.4. Insuficiente

7.5.5. Fraco

8. Considera que a eficácia da gestão da BE depende de:

(Classifique de 1 a 5, sendo 1 Fraco e 5 Muito Bom)

8.1. Escolha da localização?

8.1.1. Muito Bom

8.1.2. Bom

8.1.3. Suficiente

8.1.4. Insuficiente

8.1.5. Fraco

8.2. Organização do seu espaço?

8.2.1. Muito Bom

8.2.2. Bom

8.2.3. Suficiente

8.2.4. Insuficiente

8.2.5. Fraco

8.3. Horário?

8.3.1. Muito Bom

8.3.2. Bom

8.3.3. Suficiente

8.3.4. Insuficiente

8.3.5. Fraco

8.4. Número e atualização dos equipamentos tecnológicos

8.4.1. Muito Bom

8.4.2. Bom

8.4.3. Suficiente

8.4.4. Insuficiente

8.4.5. Fraco

9. Como classifica os serviços prestados pelas BE na sua capacidade de:

(Classifique de 1 a 5, sendo 1 Fraco e 5 Muito Bom)

9.1. Liderança?

9.1.1. Muito Bom

9.1.2. Bom

9.1.3. Suficiente

9.1.4. Insuficiente

9.1.5. Fraco

9.2. No trabalho articulado com os docentes?

9.2.1. Muito Bom

9.2.2. Bom

9.2.3. Suficiente

9.2.4. Insuficiente

9.2.5 Fraco

9.3. Na interação com a comunidade escolar?

9.3.1. Muito Bom

9.3.2. Bom

9.3.3. Suficiente

9.3.4. Insuficiente

9.3.5. Fraco

9.4. Na criação de condições para a promoção da leitura e das literacias?

9.4.1. Muito Bom

9.4.2. Bom

9.4.3. Suficiente

9.4.4. Insuficiente

9.4.5. Fraco

