



As bibliotecas escolares e a dinamização de projectos educativos ao serviço da formação contínua de professores

Celine Reis António

UMinho | 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Celine Reis António

As bibliotecas escolares e a dinamização de projectos educativos ao serviço da formação contínua de professores

Outubro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Celine Reis António

As bibliotecas escolares e a dinamização de projectos educativos ao serviço da formação contínua de professores

Tese de Mestrado em Educação
Área de Especialização de Supervisão Pedagógica
em Ensino do Português.

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Lino Moreira da Silva

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela construção de valores adquiridos ao longo da minha vida.

Ao meu marido, pelos momentos de dedicação, apoio e compreensão.

A todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho resulta da necessidade que sentimos de reflectir sobre a realidade educativa, em Portugal, e sobre os problemas (nomeadamente o insucesso escolar e o insucesso educativo) que afectam as escolas e os alunos portugueses, bem como sobre os modos como contribuir para a sua superação.

Reportando-nos a estudos nacionais e internacionais, focalizámos essa realidade, procurando conhecê-la melhor, para podermos apresentar propostas sobre o modo de trabalhar das escolas e a melhoria do seu desempenho, aos mais diversos níveis.

Para que se possa operar a transformação qualitativa que desejamos, é indispensável a intervenção dos professores. Eles têm responsabilidades especiais no ensino praticado e, à frente de todos os interventores educativos, pela relação de proximidade que estabelecem com os alunos, são um elemento-chave na resposta às exigências da escola.

Sendo necessário considerar a formação inicial dos professores, é, igualmente, indispensável apostar na sua qualificação, ao longo da vida. A formação inicial que eles recebem não pode ser vista como um processo completo e terminado, mas como uma base para aquisição de renovados conhecimentos e competências futuras. Neste sentido, os professores necessitam de receber formação contínua, que, se lhes deve ser facultada por entidades e instituições, não pode deixar de lhes ser disponibilizada, igualmente, no espaço concreto onde trabalham, na própria escola.

Pelos recursos de que dispõe e pela importância e centralidade que detém, a Biblioteca Escolar constitui-se uma via privilegiada da escola para dinamizar essa formação. Através do seu envolvimento na elaboração, desenvolvimento e concretização de projectos educativos, ela dispõe das melhores condições para materializar, com sucesso, actividades formativas junto dos professores.

Essa é uma preocupação central do presente trabalho – reflectirmos acerca do contributo a prestar pela Biblioteca Escolar para a formação contínua de professores, pelo recurso à dinamização de projectos educativos.

Depois de apresentarmos a fundamentação que considerámos pertinente, orientámos o nosso estudo para a formulação de projectos educativos a dinamizar pela Biblioteca Escolar, capazes de responder às necessidades de formação contínua dos professores e de ajudar a combater os insucessos na escola, centrados em aspectos como: a promoção do acesso às Bibliotecas, a recolha de informação, a correspondência às solicitações das novas TICs, a resposta aos Projecto Educativo e Plano de Actividades da Escola e aos Projectos Curriculares de Escola e de Turma e outros projectos da escola, o desenvolvimento da competência de leitura, o contributo para os valores e a pluralidade de pensamento na escola.

Pela via que apresentamos, pretendemos contribuir para a formação contínua de professores e, pela sua intervenção, para a construção de uma escola mais competente e qualificada, capaz de responder, eficazmente, às necessidades educativas dos alunos e de desenvolvimento do país.

ABSTRACT

This work is the result of the necessity we feel of reflecting about the educational reality, in Portugal, and also about problems (especially those related with school unsuccess) which affect Portuguese schools and students. We also consider some contributions to surpass it.

Alluding to national and international studies we focalize that reality, trying to know it better, so we can present suggestions about schools' working ways and the improvement of their performance at many levels.

Teachers' intervention is vital to perform the qualitative transformation we wish. They have especial responsibilities towards the practiced teaching and, on the top of the list of all educational interveners, due to their proximate relations with students, are a key element in answering schools' demands.

Being necessary to consider teachers' initial formation, it is, just as well, essential to bet on their qualification through life. The initial formation received by them cannot be seen as a full and finished process, but as a base to acquire renewed knowledge and future competences. In this sense, teachers need to receive continuous formation, which should be facilitated by entities and institutions and must be offered in the place where they work, at their own school.

Schools libraries are a privilege way for school to dynamize that formation due to the importance and centrality they have and also for all the resources gathered there. Through their involvement in the elaboration, development and realization of educational projects, it has available the best conditions to operate, successfully, formative activities for teachers.

That is the mains concern of this work – to reflect on schools libraries contributions to teachers' continuous formation by dynamizing educative projects.

After presenting pertinent basis, we have guided our study towards the formulation of educative projects to be dynamized by schools libraries, capable to respond the teachers' continuous formation needs and also able to help fighting school unsuccess, based on: promoting access to libraries, gathering information, being in harmony with new CITs' appeals, answering to Educative Project, School activities Plan and School and Class Curricular Projects and other school projects, developing reading competence, contributing to values and plurality of thinking at school.

On these terms, we intend to contribute to teachers' continuous formation and, through their intervention, to form a more competent and qualified school, capable of answering, effectively, to the students' educational needs and the country development.

RÉSUMÉ

Ce présent travail résulte du besoin que nous avons senti de réfléchir sur la réalité éducative, au Portugal, et sur les problèmes (notamment l'échec scolaire et l'échec éducatif) qui touchent les écoles et les élèves portugais, ainsi que sur les modes de comment contribuer pour son surpassement.

Nous rapportant à des études nationales et internationales, nous focalisons cette réalité, voulant la connaître davantage, pour que nous puissions présenter des propositions sur la manière de travailler des écoles et l'amélioration de sa performance, aux divers niveaux.

Pour qu'il soit possible opérer la transformation qualitative que nous souhaitons, l'intervention des enseignants est indispensable. Ils ont les responsabilités spéciales dans l'enseignement pratiqué et, face à tous les intervenants éducatifs, par la relation de proximité qui ont avec les élèves, ils sont un élément clé dans la réponse aux exigences de l'école.

Étant nécessaire de considérer la formation initial des professeurs, il est également indispensable investir dans leur qualification, tout au long de leur vie. La formation initiale qu'ils reçoivent ne peut pas être considérée comme un processus complet et terminé, mais comme une base pour l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences futures. Dans ce sens, les professeurs ont besoin de recevoir une formation continue, que si elle leurs doit être faculté par des entités et institutions, ne peut pas laisser d'être accordé, pareillement, dans un espace concret où ils travaillent, dans la propre école.

Par les recours qu'elle dispose et par l'importance et la centralité qu'elle possède, la Bibliothèque Scolaire se constitue dans une voie privilégiée de l'école pour dynamiser cette formation. A travers de son engagement, elle dispose des meilleurs conditions pour matérialiser, avec succès, les activités formatives auprès des professeurs.

C'est une inquiétude centrale du présent travail – nous reflétons sur la contribution à rendre par la Bibliothèque Scolaire pour la formation continue des professeurs, par le recours à la dynamisation de projets éducatifs.

Suite à la présentation de la fondamentation que nous avons considéré pertinente, nous avons orienté notre étude vers la formulation de projets éducatifs à dynamiser par la Bibliothèque Scolaire, capables de répondre aux besoins de la formation continue des professeurs et d'aider à combattre l'échec scolaire dans les écoles, centrés dans des aspects comme: la promotion de l'accès aux Bibliothèques, la remise d'information, la correspondance aux sollicitations des nouvelles TICs, la réponse aux projets éducatifs et le plan d'activités de l'école et aux projets curriculaires de l'école et de la classe, et ainsi que d'autres projets de l'école, le développement de la compétence de la lecture, la contribution pour les valeurs et la pluralité de pensée dans l'école.

Par la voie que nous présentons, nous prétendons contribuer pour la formation continue des professeurs et, par son intervention, pour la construction d'une école plus compétente et qualifiée, capable de répondre, efficacement, aux besoins éducatifs des élèves et du développement du pays.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	2
ABSTRACT.....	3
RÉSUMÉ	4
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	8
1.1. Razão de ser do presente trabalho	8
1.2. O problema e as suas consequências	9
1.3. Vias para a superação do problema	13
1.4. Justificação da importância do tema.....	13
1.5. Justificação do título do trabalho	14
1.6. Objectivos do trabalho.....	15
1.7. Plano do trabalho	16
CAPÍTULO II – A REALIDADE EDUCATIVA PORTUGUESA E OS PROBLEMAS DO INSUCESSO	18
2.1. Sucesso escolar e sucesso educativo	19
2.2. Os índices de insucesso escolar, em Portugal	21
2.2.1. O PISA 2000, 2003, 2006	22
2.2.2. O Relatório da OCDE (<i>Education at a Glance, 2008</i>)	25
2.2.3. Os <i>rankings</i> de escolas, 2007	27
2.3. Atribuir responsabilidades pelo insucesso escolar	29
2.3.1. O próprio aluno	29
2.3.2. A família e o meio	29

2.3.3. A escola	32
2.4. Os professores e o combate ao insucesso, na escola	32
2.5. Programas de combate ao insucesso	34
2.6. A importância dos professores na procura de sucesso, na escola	37
2.7. Conclusão	38

**CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E
SUPERACÃO DOS PROBLEMAS DE INSUCESSO 40**

3.1. A necessidade de formação de professores	40
3.2. A formação inicial de professores	42
3.3. A formação contínua de professores	46
3.4. A formação contínua de professores e as suas potencialidades, na resposta às necessidades educativas da escola	52
3.5. Conclusão	53

**CAPÍTULO IV – A BIBLIOTECA ESCOLAR NA
RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DA
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES 56**

4.1. O mundo das Bibliotecas	56
4.1.1. Do livro à Biblioteca	56
4.1.2. Da Biblioteca à leitura	58
4.1.3. O papel da escola na formação de leitores	61
4.2. A responsabilidade dos professores na formação de leitores	62
4.2.1. A Biblioteca Escolar e a formação de leitores	64
4.3. A organização das Bibliotecas Escolares	66
4.4. O valor formativo das Bibliotecas, na perspectiva da UNESCO	71
4.5. As Bibliotecas Escolares, espaços de formação: o caso das Bibliotecas Escolares francesas	72
4.5.1. A BCD – Bibliothèque Centre Documentaire	72
4.5.2. O CDI – Centre de Documentation et Information	76
4.6. A Biblioteca Escolar como espaço de formação contínua de professores	78

CAPÍTULO V – A BIBLIOTECA ESCOLAR E A DINAMIZAÇÃO DE PROJECTOS EDUCATIVOS	81
5.1. A importância do “projecto”, no mundo de hoje	81
5.2. Conceito de projecto	82
5.3. O projecto em pedagogia	83
5.4. A Biblioteca Escolar como centro de projectos educativos	87
CAPÍTULO VI – A BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, PELA VIA DOS PROJECTOS EDUCATIVOS	90
6.1. Uma Biblioteca Escolar dinâmica e com projectos	91
6.2. Os projectos da Biblioteca Escolar, na resposta às necessidades formativas dos professores, para o combate ao insucesso, na escola	96
6.2.1. Promover o acesso à Biblioteca Escolar	97
6.2.2. Promover o acesso a outras Bibliotecas	101
6.2.3. Recolher informação (saber informar-se)	102
6.2.4. Corresponder às solicitações das novas TICs	103
6.2.5. Corresponder ao Projecto Educativo de Escola	107
6.2.6. Corresponder ao Plano de Actividades da Escola	110
6.2.7. Corresponder aos projectos curriculares de escola e de turma	112
6.2.8. Corresponder à diversidade dos projectos da escola	116
6.2.9. Desenvolver competência de leitura	119
6.2.10. Contribuir para os valores e a pluralidade de pensamento, na escola	128
6.3. Metodologia a propor para a promoção e a dinamização dos projectos educativos referenciados	129
CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	133
BIBLIOGRAFIA.....	141

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. RAZÃO DE SER DO PRESENTE TRABALHO

Os motivos que nos levaram a desenvolver o presente trabalho foram sobretudo de dois tipos.

Antes de mais, ele surgiu do facto de considerarmos necessário reflectir sobre a educação em Portugal, sobre os seus *insucessos*, e sobre o modo como poderemos contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Considerando que os resultados obtidos na escola estão directamente relacionados com a qualidade da educação, desejamos apresentar e analisar alguns estudos sobre a realidade educativa portuguesa, tais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), o Relatório periódico da OCDE sobre educação e os *rankings* de escolas elaborados com base nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação.

Julgamos importante reflectir sobre os valores apresentados nesses trabalhos, a fim de, conhecendo melhor a realidade educativa portuguesa, conseguirmos propor alterações sobre os modos de trabalhar das escolas e de melhorar o seu desempenho.

Uma outra razão que nos moveu foi considerarmos essencial a intervenção dos professores, na escola e na melhoria da qualificação educativa, e acreditarmos que a sua formação, sobretudo a formação contínua, será determinante para que tal melhoria se opere.

Como se constata, os professores são olhados, muitas vezes, como responsáveis pelo insucesso (escolar e educativo) da escola e dos alunos, e por isso faz o maior sentido considerarmos a sua formação e actualização.

As perguntas que nos colocámos foram: Será que a formação contínua de professores tem favorecido a sua actualização formativa e curricular? Será que a formação contínua de professores se tem pautado pela adequação, coordenação e a eficácia? E se assim não tem sido, como os factos levam a supor, será que é possível desenvolver modos de intervenção que promovam tais efeitos? Será que a intervenção de projectos, na escola, dinamizados pela Biblioteca Escolar, central na vida da escola,

não poderá prestar um serviço essencial na formação dos professores e, consequentemente, na qualificação das escolas e de todo o sistema educativo?

Estamos convicta de que será pela intervenção dos professores e pela formação contínua que eles forem recebendo que passará muita da dinâmica de mudança e inovação necessária à nossa escola. Igualmente pensamos que será pela via dessa formação contínua que os mesmos professores, de modo profissional, crítico e reflexivo, se poderão preparar para exercer cada vez melhor as funções que lhes estão confiadas, enquanto agentes culturais de progresso e desenvolvimento, na sociedade.

Verifica-se que muitas das acções de formação contínua que são proporcionadas aos professores se revelam desencontradas com a realidade educativa e a vida da escola. Promovendo acções de formação longe do contexto escolar em que se encontra a verdadeira problemática educativa, não se pode esperar que a realidade seja transformada e que as dificuldades sejam combatidas – tanto as dificuldades do sistema, como da escola, dos alunos e da realidade socioeducativa portuguesa.

Consequentemente, afigura-se essencial desenvolver projectos de formação, junto dos interventores nucleares da escola, para a superação dos problemas existentes. As Bibliotecas Escolares, representando um recurso central da escola, e tendo como finalidade maior proporcionar à comunidade educativa respostas para os seus problemas e dificuldades, não poderia ser esquecida, sendo necessário pô-las ao serviço do desenvolvimento intelectual, cultural, pedagógico-didáctico e profissional dos docentes. A Biblioteca Escolar, sendo encarada como um meio para perseguir essas finalidades, revelar-se-á uma via adequada e eficaz para melhorar o desempenho dos professores e construir sucesso educativo na escola.

O fundamental deste nosso trabalho será, assim, reflectir acerca do contributo a prestar pelas Bibliotecas Escolares para a formação contínua de professores, promovendo a dinamização de projectos que se proponham responder às suas necessidades de formação contínua, com naturais reflexos na comunidade educativa e no meio.

1.2. O PROBLEMA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS

Por estudos realizados nestes últimos anos, verifica-se que os resultados escolares e educativos dos alunos portugueses se têm revelado pouco produtivos. É o

que se pode constatar pela análise de dados apresentados por estudos como o PISA, *Programme for International Student Assessment*, 2000, 2003, 2006 (Ramalho, 2001; Ramalho, 2004; Pinto-Ferreira, *et al.*, 2007), o relatório da OCDE, *Education at a Glance 2008*, os *rankings de escolas 2007*, estabelecidos com base em dados reunidos pelo Ministério da Educação. Estes estudos revelaram resultados pouco satisfatórios em matérias nucleares e fundamentais para a preparação dos alunos e dos cidadãos.

Numa primeira abordagem aos dados do estudo PISA, constatamos que “os resultados obtidos pelo nosso país nas diversas áreas avaliadas são muitos baixos e revelam consistentemente a existência de dificuldades prolongadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades básicos de leitura, matemática e ciências”, sendo que, em matemática, em particular, “continuamos a situar-nos significativamente abaixo da média dos países estudados, destacando-se vários factores negativos, nomeadamente uma grande percentagem de estudantes que não conseguem obter os níveis mínimos de desempenho” (Sociedade Portuguesa de Matemática - <http://www.spm.pt/files/Microsoft%20Word%20-%20fase2.pdf>).

No mesmo sentido, e com base no relatório *Education at a Glance*, de 2008, continuamos a ser um dos países com piores desempenhos, ao nível da qualificação das populações. A par disso, “o 2º Ciclo (5º e 6º anos) continua a ser o referencial da escolaridade da maioria dos portugueses” e “os progressos conseguidos nos últimos anos, essencialmente entre os mais novos, continuam a ser demasiado lentos para permitirem recuperar um atraso de décadas” (jornal *Diário de Notícias*, de 10.09.2008).

Verifica-se que Portugal se situa entre os países mais fracos, distante da média dos países da OCDE.

O programa PISA referido salienta que as escolas, e mais precisamente os professores, têm a sua quota-parte de responsabilidade. Deste modo, é necessário encontrar soluções para se inverter este fenómeno.

Se pelo estudo PISA 2000 se podia afirmar que “a situação média dos alunos portugueses”, em literacia de leitura, era “preocupante”, situando-se “o valor da média portuguesa... abaixo da média da OCDE, muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias” (G. Ramalho, 2001:12), com os dados do PISA 2006 apenas se verificou “uma ligeira tendência de recuperação de resultados em termos de literacia de leitura” (Pinto-Ferreira, *et al.*, 2007:45), quando comparados os resultados aí obtidos com os do primeiro estudo, no ano 2000.

Consequentemente, tal obstáculo impedirá os alunos de se apoderarem de conhecimentos gerais e específicos essenciais ao seu desenvolvimento cognitivo, cultural e formativo.

A escola, sendo o local mais propício para desenvolver as competências dos alunos, terá, de igual modo, o dever de os motivar para actividades que possam enriquecer os seus conhecimentos e promover a sua formação.

Assim, as Bibliotecas Escolares serão um meio para se promover a informação e a formação verificadas no dia-a-dia da escola. Desta forma, dar-lhes-emos grande importância, procurando valorizar as diversas situações em que elas se encontram, ou podem encontrar, envolvidas.

Com o intuito de enriquecermos o nosso trabalho, por se tratar de uma realidade que nos toca de perto, estabeleceremos um paralelo entre as Bibliotecas Escolares portuguesas e as francesas, evidenciando diferenças e semelhanças existentes, a esse nível, nestes dois países europeus, sendo que a França tem uma experiência muito mais longa e desenvolvida que Portugal, nesse particular, e pode, por isso, a comparação ser de grande utilidade.

Deparada com a necessidade de apresentarmos um trabalho contínuo e motivador, consideramos a Biblioteca Escolar como um recurso de grande relevância junto da comunidade educativa.

Igualmente, achamos dever considerar os fracos valores de literacia evidenciados nas nossas escolas, assim como a falta de motivação para a leitura e a ausência de hábitos de fundamentação e pesquisa. Isto é evidenciado junto dos alunos, mas também verificável com professores, tendo fundas consequências no desempenho e nos resultados da escola.

Desse modo, a Biblioteca Escolar constituir-se-á num recurso essencial a ter em conta no combate a essas dificuldades.

Os resultados das diversas avaliações produzidas junto, tanto de alunos como de professores, mostram que existem problemas reais em torno da educação em Portugal. Os resultados obtidos pelos alunos, nas disciplinas base, não têm evoluído sustentadamente ao longo dos últimos anos.

Como se constata, “em 2006, a média de conhecimentos, em Matemática, foi de 466 (a média da OCDE foi de 500)”, sendo os resultados “exactamente os mesmos dos

revelados pelo inquérito de 2003”, o que “prova o quanto o nosso sistema é inerte e demora muito a mudar” (jornal *Jornal de Notícias*, de 23.06.2008).

Esses valores têm inevitáveis consequências negativas a nível do sistema educativo e do desenvolvimento do país.

A escola deveria ser a instituição onde os alunos lograssem encontrar apoios para se tornarem cidadãos dotados de responsabilidade e preparados com as competências necessárias para viver em sociedade. E se compete à escola formar o aluno e projectá-lo para a vida, a Biblioteca Escolar, como recurso essencial ao seu serviço, terá de assumir parte significativa nessa responsabilidade. Para exercer adequadamente a sua função de formador e educador, o professor tem necessidade de receber formação contínua como via para assimilar competências e modos de intervir que os capacitem para responder a estas necessidades.

O professor deve encarar esta formação como uma via para colmatar “lacunas” na formação inicial que recebeu e se enriquecer com os conhecimentos que, enquanto profissional, deve possuir, procurando aceder a “momentos de reciclagem destinados a contrariar os efeitos de obsolescência dos conhecimentos” (Canário, 1998:9).

Com base nos resultados das avaliações a que têm sido submetidos, constata-se que “há muitos profissionais desta área a recorrerem a formação contínua paga, porque, apesar de esta ser obrigatória na avaliação, as ofertas gratuitas não cobrem a procura”, vingando o receio de que quem não possuir essa formação possa vir a ser penalizado no final do ano lectivo” (jornal *Diário de Notícias*, de 05.10.2008).

Verifica-se que a formação contínua, no actual funcionamento do sistema educativo e da escola, não tem servido devidamente os propósitos que lhe deveriam competir.

Assim sendo, poderemos apontar, como “entidade” que poderá dar um forte contributo para melhorar a formação contínua de professores, as Bibliotecas Escolares.

Pelo carácter dinamizador que as constitui, as Bibliotecas Escolares poderão revelar-se um recurso adequado nesse sentido. Elas poderão dar um contributo muito positivo para essa formação, através do aproveitamento das diversas características que lhe assistem.

Deste modo, focalizaremos a temática das Bibliotecas Escolares, colocando-as ao serviço da formação contínua de professores e da tentativa de solução dos problemas educativos evidenciados.

1.3. VIAS PARA A SUPERAÇÃO DO PROBLEMA

Tendo a escola de hoje uma grande responsabilidade na preparação dos alunos para o mundo competitivo que os espera na vida activa, e detendo os professores uma elevada dose de responsabilidade no contributo a prestar para esse fim, propomo-nos recorrer à Biblioteca Escolar, e a projectos dinamizados por ela, para procurarmos contribuir para melhorar a formação contínua desses mesmos professores.

Se a escola tem como principal função educar e preparar para a vida, e se essa função está fortemente atribuída aos professores, estes terão de encontrar ao seu serviço, na resposta às suas necessidades de formação, meios adequados a esse mesmo fim.

Sendo as Bibliotecas Escolares um recurso central ao serviço da escola, caber-nos-á dinamizá-las no sentido de se obter cada vez melhor formação dos professores que trabalham na escola, para que, através deles, se caminhe no sentido da construção do sucesso escolar, e sobretudo do sucesso educativo, como desejamos.

1.4. JUSTIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO TEMA

No âmbito do presente trabalho, é nossa intenção focalizar a problemática educativa portuguesa, dada a sua importância para a formação dos indivíduos e o desenvolvimento do país.

Os três estudos realizados pelo projecto PISA (2000, 2003, 2006) vieram chamar a atenção para alguns dos problemas existentes, sendo importante procurarmos vias para os superar. Relativamente à leitura e à escrita, são muitas as dificuldades detectadas, o mesmo sendo notório a nível dos conhecimentos e da formação.

Contudo, será extremamente redutor colocar a tónica dos problemas educativos apenas na sociedade e nos alunos, justificando-se por essas vias o insucesso existente. Os professores apresentam, após a sua formação inicial, várias deficiências que vão sendo diagnosticadas ao longo do seu percurso profissional.

A formação contínua de professores possibilita uma actualização dos seus conhecimentos e das suas práticas no processo de ensino e aprendizagem, sendo o carácter desorganizado e mal dirigido da formação contínua, tal como actualmente ela é

proposta, através dos Centros de Formação, e a obrigatoriedade de aquisição formal de créditos, para progressão na carreira, factores desviantes e desmotivadores dessa mesma formação.

É possível encontrar meios para contrariar os aspectos referidos. A Biblioteca Escolar será um dos caminhos para colocar a formação contínua dos professores ao serviço da solução dos problemas educativos existentes. A nossa investigação incide sobre o facto de considerarmos a formação contínua de professores um poderoso instrumento para se ultrapassarem os obstáculos a um ensino de qualidade, combatendo a desactualização dos professores e a sua tendência para repetirem “receitas” ultrapassadas (Murcho, 2002), e de acharmos possível e desejável orientar a dinamização da Biblioteca Escolar para a formação contínua de professores, apostando na sua formação.

Apesar do salto quantitativo operado na formação contínua dos professores, na década de noventa do século XX, constata-se, hoje, que a mesma está longe de corresponder às expectativas geradas. Afectados por muitas dificuldades, os centros de formação revelaram-se incapazes de (1) aproximar a formação dos contextos escolares, (2) articular formação, pesquisa e inovação pedagógica, (3) contribuir para a autonomia das escolas, (4) promover o desenvolvimento profissional dos professores (Fontes, s/d).

Para se superarem estas dificuldades, exige-se empenhamento e recursos credíveis (Fontes, s/d), sendo que, através de projectos dinamizados na e através da Biblioteca Escolar, os professores poderão encontrar respostas para as dificuldades presentes no seu dia-a-dia profissional.

A Biblioteca Escolar, como espaço fundamental da escola, será um recurso potenciador, através do qual a formação contínua de professores poderá ser activada e posta ao serviço da escola e de soluções para as dificuldades existentes no sistema educativo.

1.5. JUSTIFICAÇÃO DO TÍTULO DO TRABALHO

Abordando o título do trabalho, “As Bibliotecas Escolares e a dinamização de projectos educativos, ao serviço da formação contínua de professores”, expliquemos o que pretendemos com cada um dos segmentos que o constituem. Este título revela a temática que nos propomos apresentar, ao longo destas páginas. Ele abrange uma

realidade complexa que afecta o sistema educativo e a realidade educativa portuguesa, focalizando que a escola é um espaço de formação incumbido de formar cidadãos para a vida, cheia que está de obstáculos e dificuldades.

Todavia, para que ela proporcione sucesso e os alunos consigam os melhores resultados, torna-se fundamental que os professores desenvolvam e aprofundem as suas competências, optimizando a transmissão de conhecimentos e saberes.

Para tal, a sua formação deverá ser tratada como um processo dinâmico, alimentado por projectos educativos adaptados às suas necessidades e, consequentemente, às necessidades dos alunos.

A Biblioteca Escolar, como parte integrante da escola e espaço privilegiado de formação, deverá ser chamada a colaborar nestas intencionalidades. Para isso, caber-lhe-á integrar projectos, de que façam parte os professores, orientados para o combate a todo o tipo de insucessos da escola.

1.6. OBJECTIVOS DO TRABALHO

O fundamento do presente trabalho radica na consciência que temos de que compete à escola, enquanto espaço de formação e educação, servir-se de todos os meios de que dispõe para combater o insucesso e servir o melhor possível os alunos, dotando-os das competências necessárias para a vida.

De entre os diversos interventores de que a escola dispõe para perseguir essas finalidades, encontram-se os professores. Estes necessitam de receber formação contínua, não lhes bastando a formação inicial que lhes foi ministrada, nem as práticas lectivas e institucionais que vão desempenhando. Para que tal formação se efective, será necessário ir mais além que a formação contínua institucionalizada através dos Centros de Formação. Para isso, a escola dispõe de um poderoso recurso, a Biblioteca Escolar. O que pretendemos é fundamentar estas parcelas do raciocínio que enunciamos e, depois disso, reflectir acerca de propostas de formação que possam dar resposta, pelas vias de projectos, às finalidades de base que referimos.

Deste modo, no presente trabalho propomo-nos perseguir objectivos como:

a) Valorizar a escola como instituição educativa ao serviço da sociedade e da construção de um mundo mais humano e humanizado.

b) Considerar e analisar a realidade do insucesso (escolar e educativo) da escola e dos alunos.

c) Apresentar a Biblioteca Escolar como recurso eficaz ao serviço das finalidades formativas e educativas da escola.

d) Distinguir as Bibliotecas Escolares francesas e portuguesas, relativamente à sua estrutura e funcionamento, de modo a destacarmos os aspectos positivos de cada uma delas e os podermos aplicar à prática.

e) Releva o trabalho com projectos dinamizados a partir da Biblioteca Escolar, para respondermos às dificuldades educativas e formativas detectadas.

f) Analisar a problemática da formação contínua dos professores, colocando-a ao serviço da valorização da escola e da formação dos alunos.

g) Apresentar propostas de projectos de formação, envolvendo as Bibliotecas Escolares, de modo que estas detenham um papel dinamizador e orientador na formação contínua de professores, para que possam responder às necessidades da escola e às exigências formativas dos alunos.

1.7. PLANO DO TRABALHO

No presente trabalho, propomo-nos focalizar a importância das Bibliotecas Escolares, enquanto interventoras, através de projectos educativos, na formação contínua de professores.

Deste modo:

No primeiro capítulo, introduziremos a problemática e justificaremos o que pretendemos desenvolver, e de que modo.

No segundo capítulo, relevaremos a situação da educação em Portugal, reportando-nos a documentos significativos para o efeito, tais como o Programa PISA, o Relatório da OCDE, *Education at a Glance, 2008*, e os *rankings* de escolas estabelecidos em 2007, procurando pôr a claro os aspectos do insucesso escolar, que terão de ser compreendidos e combatidos.

No terceiro capítulo, apresentaremos algumas das especificidades mais relevantes das Bibliotecas Escolares, fazendo uma abordagem da importância da leitura no desenvolvimento pessoal dos alunos. De seguida, falaremos das Bibliotecas Escolares em França, em contraponto com as Bibliotecas Escolares Portuguesas, para retirarmos conclusões acerca do que de melhor umas e outras possuem, para o levarmos à prática.

O quarto capítulo será direccionado para o projecto e as suas características. Focalizaremos o termo “projecto” e alguns dos principais conceitos que lhe foram sendo associados ao longo dos tempos, insistindo, o mais possível, na sua vertente pedagógica e social. Faremos, ainda, referência à tipologia de projectos desenvolvidos nas instituições de ensino portuguesas, tais como o Projecto Educativo de Escola e os Projectos Curriculares de Escola e de Turma, que poderão suscitar à Biblioteca Escolar modos de intervenção adequados.

O quinto capítulo será dedicado à formação contínua de professores e ao seu contributo no combate ao insucesso na escola.

No sexto capítulo, faremos uma abordagem à promoção de projectos de formação contínua de professores, através da Biblioteca Escolar, procurando justificar a sua importância como espaço formador e factor de apoio ao professor. Aqui, faremos incidir a nossa reflexão sobre a dinâmica da Biblioteca Escolar e a sua influência na formação dos professores, a fim de ser possível, pela sua interferência, combater os problemas que afectam a escola.

O sétimo capítulo será dedicado a conclusões e à formulação de propostas para aplicação e realização de trabalhos futuros.

CAPÍTULO II

A REALIDADE EDUCATIVA PORTUGUESA E OS PROBLEMAS DO INSUCESSO

*A escola não é só o lugar onde a criança vem
receber umas migalhas de instrução; é
toda a vida da criança.*
(Muniz, 1989:43).

No desempenho das funções para que foi instituída, a escola “deve ensinar”, competindo-lhe gerir o “processo de aprendizagem/enculturação” dos alunos (Tavares, 1998:30).

Todavia, as nossas escolas preocupam-se, muitas vezes, em excesso com a transmissão de conhecimentos, omitindo o exercício de outras das suas não menos importantes funções. Elas centram-se “na formação da inteligência, na aquisição do saber e do saber fazer”, e deixam de lado a educação, “verdadeira razão do seu existir.” (Simões, 1995:18), e não raramente valorizam mais os resultados dos *rankings* do que aquilo que é verdadeiramente importante no seu desempenho – a formação da pessoa dos alunos naquilo que ela tem de especial (Muniz, 1989:41).

Apesar de poder ser vista neles alguma coisa de positivo, os *rankings* de escolas têm feito com que o interesse pelo resultado das pautas se sobreponha à mais importante função da escola: promover sucesso educativo.

Dentro da área da educação, compete à escola desempenhar funções de diverso tipo: individuais, sociais, culturais, cívicas, profissionais, de suplência da família... (Silva, 2002:455).

Actualmente, a escola que temos é uma escola de massas e de “descontinuidades culturais” (Tavares, 1998:50), e não já uma escola elitista, com traços de homogeneidade, como acontecia no passado. Por esse facto, são muitas as desigualdades a que estão sujeitos os alunos que a ela acedem, dado que provêm de diversos estratos socioculturais (Coleman, 1988). Daí resulta que, directamente ligado com o sucesso/insucesso da escola, está o sucesso/insucesso dos alunos, que importa

considerar e combater.

Pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), as nossas escolas estão obrigadas a assegurar o maior sucesso (escolar e educativo) a todos os alunos, sem restrições, dado que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (nº 1 do artigo 2º, dessa Lei).

Todavia, o que se verifica, nas nossas escolas, é a entrada em massa de discentes pertencentes a grupos sociais e culturais demasiado heterogéneos, que o nosso sistema de ensino não está preparado para gerir.

A escola dever-se-á preocupar, principalmente, com construir sucesso educativo. Este sucesso deverá procurar a “formação integral do aluno” (Patrício, 1988), o principal objectivo da escola, nele estando integrado o sucesso escolar, e com ele se relacionando estudos realizados sobre a educação e as escolas portuguesas.

É essa realidade que, pela sua importância e oportunidade, passaremos a considerar.

2.1. SUCESSO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO

Ao observarmos a realidade educativa portuguesa, damos conta de elevadas situações de insucesso. No entanto, ao consultarmos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), deparamos com a intenção superior de se promover o sucesso escolar e educativo para “todos os alunos” (LBSE, artº. 7º, al. O).

O sucesso escolar deverá “coincidir com o conjunto das missões da escola” (Perrenoud, 2003), cobrir uma parte da acção educativa, aquela que caberá à escola assumir, adequadamente ao nível de desenvolvimento da criança (Muniz, 1989:9).

Na perspectiva de Pires, *et al.* (1991:97), o insucesso escolar é “a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizarem as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos”.

O insucesso escolar é atribuído à falha em exames ou ao afastamento do meio escolar devido a repetências ininterruptas. A retenção sucessiva de um aluno poderá ser considerada como um factor de risco relativamente ao sucesso escolar. Tavares reforça essa ideia, insistindo na definição do insucesso escolar como um “regime anual de

passagem/reprovação” (*idem*, 1998:181) dos alunos.

Por sua vez, o sucesso educativo deverá ser entendido como o esforço da escola visando a “globalidade de instrução, socialização, estimulação” (Silva, 2002:87).

Estes dois conceitos são indissociáveis, já que, para que possa existir sucesso absoluto, na escola, terá que existir uma confluência de ambos.

O sucesso escolar é habitualmente associado ao sucesso obtido, pelos alunos, na aprendizagem dos conteúdos transmitidos. No final do ano lectivo, são atribuídos ao estudante classificações, diplomas e/ou um determinado grau, e o sucesso educativo, que deveria representar o objectivo prioritário da escola, é frequentemente esquecido.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o termo “sucesso educativo” é pouco focado. Em contrapartida, o sucesso escolar é referido consideráveis vezes: “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar” (LBSE, artº. 2, nº 2); devem ser criadas “condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (LBSE, artº. 7, al. O); “o ensino à distância, mediante o recurso aos multimédia e às novas tecnologias da informação, constitui, não só uma forma complementar do ensino regular, mas pode constituir também uma modalidade alternativa da educação escolar” (LBSE, artº. 24 nº 1).

Na lei que rege o nosso sistema de ensino, e em toda a educação portuguesa, não é dada a devida relevância ao “sucesso educativo”.

Mesmo assim, o sucesso educativo está indirectamente presente nessa lei, quando se faz referência ao “desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, artº. 2 nº 4).

Com o sucesso educativo, existe uma real preocupação com a pessoa dos alunos, no que diz respeito à sua “construção”, como indivíduos, através da aquisição de valores e competências, fundamentais à sua integração como membros activos na sociedade.

Como se vê, o sucesso educativo é muito mais ambicioso do que o sucesso escolar, já que se preocupa “com uma efectiva valorização da pessoa dos alunos, aos mais diversos níveis, com o seu progresso e formação, com a procura dos valores humanos, com a aquisição de competências que lhes permitam uma boa integração na vida activa como cidadão e futuros participantes e interventores na vida da comunidade” (Silva, 2002:88).

O sucesso escolar está intimamente relacionado com o rendimento escolar ou, mais precisamente, com os resultados obtidos ao longo do ano lectivo. Inês Reis refere que o sucesso escolar, ou sucesso institucional, é obtido pelos alunos que “conseguiram atingir os níveis de competência mínimos para transitar à fase/ano seguinte do currículo escolar, aqueles que realizaram o seu percurso conforme o percurso previsto” (Reis, 1991:26).

A procura exclusiva de sucesso escolar esconde uma realidade problemática actual: “o insucesso camuflado de sucesso” (Silva, 2002:88), isto porque o sucesso educativo é imprescindível na escola. Mas o sucesso escolar também é necessário, já que, se um aluno não resolver positivamente o seu ano curricular, não conseguirá atingir os objectivos de sucesso alargado previstos pela escola.

O sucesso escolar deverá estar também associado ao gosto por aprender, por descobrir e explorar novos universos. Para que essa vontade exista, os professores terão de despertar esse desejo nos seus alunos, pois que isso é determinante para se obter sucesso na escolaridade e ao longo da vida.

As preocupações e a aposta, colaborativa, no sucesso escolar e sucesso educativo são determinantes para que a escola e os professores, todo o sistema educativo, possam contribuir do melhor modo para a formação global dos alunos.

2.2. OS ÍNDICES DE INSUCESSO ESCOLAR, EM PORTUGAL

Consultando estudos internacionais, verifica-se que a realidade educativa portuguesa é, em muitos pontos, deficitária. Assim se verifica, nomeadamente, através da consideração de estudos internacionais, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), relativo aos anos de 2000 (literacia em leitura), 2003 (literacia matemática) e 2006 (literacia em ciências), que investigou “os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente” (Ramalho, 2004:3); os relatórios da OCDE (*Education at a Glance 2008*); e os *rankings* anuais elaborados para as escolas.

Passemos a considerar, no essencial, cada um deles.

2.2.1. O PISA (2000, 2003 e 2006)

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um estudo que se debruça sobre os conhecimentos e competências detidos pelos alunos de quinze anos, em vários países industrializados. Este estudo foi lançado em 1997, surgindo em 2000 os primeiros resultados da investigação.

Esse estudo pretende, globalmente, avaliar aspectos como (Ramalho, 2001):

- Índices de literacia em leitura, matemática e ciências.
- Compreensão de conceitos fundamentais, domínio de processos e aplicação de conhecimentos e competências em situações diversificadas.
- Atitudes e perspectivas dos alunos perante o estudo.

Os testes referidos não pretendem avaliar os conhecimentos ou as competências concretas dos alunos, mas se o estabelecimento escolar, ou, mais precisamente, se o sistema de ensino prepara convenientemente os alunos para o mundo actual.

Neste contexto, a literacia é interpretada como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (Ramalho, 2001).

Neste estudo, foram avaliados cerca de 265.000 alunos, de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE.

O PISA 2000 incidiu, essencialmente, no estudo sobre a literacia em leitura, definida pela OCDE como a “capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e participar activamente na sociedade” (Ramalho, 2001).

A avaliação dos participantes foi feita atribuindo-se-lhes uma classificação global, abrangendo o desempenho integral das actividades de leitura, repartida por cinco níveis, sendo o nível cinco o mais qualificado. Após a análise dos vários dados, constatou-se que, em comparação com a situação média, no espaço da OCDE, a

situação dos alunos portugueses é bastante preocupante, já que 52% deles revelaram “níveis muito baixos em literacia, iguais ou inferiores a 2, em comparação com os 40% de alunos, no espaço da OCDE”, que os detiveram (Ramalho, 2001).

Conclui-se que mais de metade (52%) dos alunos portugueses apenas conseguem executar tarefas básicas de leitura, tais como localizar informação simples, estabelecer inferências pouco exigentes, compreender o significado de um texto e pô-lo em prática (Ramalho, 2001).

Nesse estudo, Portugal ficou classificado em 26º lugar, em matéria de leitura, entre os 32 países participantes.

E se é certo que os alunos revelaram melhorar o seu desempenho à medida que foi subindo o nível de escolaridade, pois, nos 10º e 11º anos, já ultrapassaram a média correspondente ao espaço da OCDE, os estudantes de quinze anos, a frequentarem entre os 5º e 9º anos de escolaridade, não deixam apresentar valores preocupantes.

A literacia matemática é outro campo em análise, no estudo PISA 2000. Ela aparece-nos definida como “a capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e se envolver na resolução matemática das necessidades da sua vida, enquanto cidadão construtivo, preocupado e reflexivo” (Ramalho, 2004).

O PISA 2003, que procurou apreciar a formação matemática de alunos de 15 anos, contou com a participação de 41 países, 30 dos quais pertencentes à OCDE, abarcando mais de 250.000 alunos de 15 anos a frequentarem os estabelecimentos de ensino público ou privado, do 7º ano ao 11º ano de escolaridade (Ramalho, 2004).

Os alunos que atingiram uma pontuação inferior a 358 pontos foram classificados num nível inferior ao nível um.

A situação da matemática, entre nós, é bastante preocupante, como comprovam os números obtidos: 30% dos alunos portugueses obtiveram um nível igual ou inferior a 1 (entre os países da OCDE, essa percentagem é de 21%), e 5% deles integraram-se no nível 5 ou 6 (15% dos alunos da OCDE estão nessas circunstâncias). Como se constata, os discentes portugueses obtiveram resultados sempre inferiores aos estudantes pertencentes à OCDE, e verifica-se uma maior variação no desempenho dos alunos portugueses dentro das próprias escolas do que entre as escolas.

O PISA 2006, que pretendeu analisar os conhecimentos científicos dos alunos de

15 anos, “avaliando o modo como estes alunos, que se encontram perto de completar, ou já completaram, a escolaridade obrigatória, adquiriram alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação activa na sociedade” (Pinto-Ferreira, *et al.*, 2007:5). Nesse estudo, os alunos foram avaliados tendo em conta a sua capacidade de aplicar os conteúdos científicos adquiridos em contextos da vida quotidiana, apreciando aquilo que eles “sabem, valorizam e são capazes de fazer em contextos pessoais, sociais e globais” (*ibidem*, 2007:6).

Quanto à literacia científica, é referido que ela “mede a competência dos alunos para usarem o conhecimento científico (compreensão de conceitos científicos), para reconhecerem questões científicas e identificarem o que está envolvido em investigações científicas (compreensão da natureza da investigação científica), para relacionarem dados científicos com hipóteses e conclusões (uso de evidência científica) e comunicarem estes aspectos da ciência” (Ramalho, 2001:37). Como ocorreu com a literacia matemática, o estudo incidiu, principalmente, em questões sobre a leitura, não se atribuindo proficiência aos diversos níveis.

Comparativamente com os resultados alcançados em leitura ou em matemática, os alunos portugueses apresentaram resultados modestos na área científica, sendo inferiores à média atingida pelos restantes países participantes do estudo.

Os alunos dos 10º e 11º anos de escolaridade apresentam valores acima da média obtida pelos restantes países da OCDE. A situação contrária sucede nos estudantes que frequentam o segundo e o terceiro ciclos (do 5º ao 9ºanos) do Ensino Básico.

Numa análise global do estudo das ciências, o *Programme for International Student Assessment* destacou que os alunos do 10º e 11º anos atingiram melhores resultados que os alunos do 3º ciclo, que apresentaram uma pontuação insatisfatória, comparativamente com a média dos países da OCDE.

A literacia em leitura continua a apresentar, entre nós, valores bastante inferiores em relação à média dos países participantes no estudo. Os resultados revelaram que os estudantes portugueses apresentam índices baixos de compreensão em leitura, no final do 9º ano de escolaridade, posicionando-se em 28º lugar, num total dos 41 países analisados.

Em literacia científica, a situação do desempenho médio, por ano de escolaridade, é similar à área da leitura (Ramalho, 2004:54).

Ao longo dos três ciclos do PISA, os alunos dos 7º, 8º e 9º anos revelaram resultados baixos, o que se relaciona directamente com o insucesso escolar (com reflexos directos no insucesso educativo).

No caso da literacia em leitura, a evolução verificada, durante os três anos, não se revelou significativa. Os resultados dos alunos portugueses melhoraram desde o estudo de 2000 para o de 2006. Analisando os resultados, por anos de escolaridade, os alunos do 10º ano surgem com os valores mais altos, atingindo os 50,7%, ficando os alunos dos restantes anos aquém dos seus congéneres dos restantes países em apreço.

No campo da matemática, os alunos portugueses apresentaram uma ligeira melhoria nos seus resultados, mas também não atingem os resultados médios inerentes dos restantes países representados.

Relativamente à literacia científica, os alunos portugueses obtiveram uma classificação de 459 valores, no ano 2000, passando para 468 em 2003 e 474, em 2006. Verifica-se, assim, uma evolução positiva em literacia científica.

Os níveis de proficiência dos alunos portugueses, neste domínio, evoluem conforme os anos de escolaridade: os discentes dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obtiveram resultados menos satisfatórios do que os alunos do secundário, conseguindo resultados acima da média da OCDE.

Os alunos portugueses atingem um nível razoável na literacia científica, mas continuam a colocar Portugal muito longe dos principais lugares. Portugal ficou classificado no 37º lugar (entre 57 países envolvidos no estudo).

Assinale-se que o estudo PISA foi aplicado em escolas públicas e privadas, verificando-se melhores resultados nestas do que naquelas.

Também se reconhece que a situação socioeconómica é relevante para a obtenção de bons resultados em educação, verificando-se que os países onde existe um maior investimento nela, por parte do Estado, revelam melhores resultados que os outros.

2.2.2. O RELATÓRIO DA OCDE (*EDUCATION AT A GLANCE, 2008*)

A Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE) apresenta, anualmente, um relatório sobre a Educação, designado *Education at a*

Glance, através do qual nos são fornecidas estatísticas comparáveis sobre a educação. O relatório apresenta “un jeu étoffé d’indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation actuelle de l’éducation à l’échelle internationale sur la base d’une méthode acceptée par tous les experts concernés”. Estes indicadores “rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l’éducation, du fonctionnement et de l’évolution des systèmes d’éducation et d’apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l’éducation” (OCDE, 2008:19).

Ao longo deste estudo, são-nos apresentadas análises sobre a educação, abrangendo os 30 países da OCDE, e outros.

Se vários assuntos, em torno da educação, podem ser nele investigados, iremos abordar apenas os dados relevantes para o nosso estudo.

Na luta contra o insucesso escolar, Portugal situa-se bastante distante dos restantes países da OCDE, apresentando valores muito aquém dos desejados. Relativamente ao ensino das disciplinas nucleares, como a matemática ou a língua materna, no 2º ciclo, Portugal é o país de União Europeia que dedica menos tempo a essas disciplinas (OCDE, 2008:440).

Como se pode constatar através do estudo, Portugal dedica menos de 20% do tempo lectivo dos alunos a tal estudo (OCDE, 2008:441), enquanto que, na maior parte dos países da UE ou da OCDE, as médias atingem os 25 %, e menos de 12% ao estudo da matemática (OCDE, 2008:440-441).

No que concerne aos resultados, os valores não são, também, animadores.

Considerando-se as áreas de intervenção, nas escolas, na UE e área da OCDE, “près de 40% du programme obligatoire des élèves âgés de 12 à 14 ans est consacré à trois matières fondamentales, à savoir : la lecture, l’expression écrite et la littérature (15 %), les mathématiques (13 %) et les sciences (11 %)” (*ibidem*). Face a isto, Portugal dedica imenso tempo lectivo a disciplinas consideradas “secundárias” (66%), como as línguas estrangeiras (15%) ou as artes (11%), assim como às áreas curriculares não-disciplinares.

Atendendo ao tempo despendido nas escolas, os professores portugueses aparecem no topo da tabela. Acompanhando o seu tempo de trabalho, os salários não ficam atrás: Portugal apresenta salários idênticos aos países mais ricos, independentemente de o país ter um PIB *per capita* baixo: “au Portugal, le coût salarial par élève est de 10 points de pourcentage supérieur au coût salarial moyen. En effet, le Portugal fait état de salaires plus élevés que la moyenne (en comparaison du PIB par

habitant), d'un nombre d'heures d'enseignement moindre et de tailles de classes plus petites que la moyenne" (OCDE, 2008:470).

Relacionando-se todos estes valores, verifica-se que Portugal se encontra numa situação pouco abonatória (com consequências no sucesso/insucesso dos alunos e da escola), sendo necessário reformular opções feitas e alterar a realidade no terreno.

2.2.3. OS RANKINGS DE ESCOLAS, 2007

A construção de listas ordenadas a partir das classificações obtidas nos exames é da responsabilidade de quem as elabora. O Ministério da Educação faculta os dados, e, em regra, os jornais, socorrendo-se de especialistas, procuram organizá-los. Mesmo assim, essas listas têm importância, porque nos levam a retirar algumas conclusões sobre o ensino ministrado nas escolas.

Segundo Neto Mendes (jornal *Público*, de 02.11.2007), um *ranking* “surge como uma reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e da transparência, podendo mesmo assumir-se perante a opinião pública como o resultado, de *per si*, de uma avaliação das escolas, ainda para mais legitimada pelo carácter externo que lhe dá o facto de se apoiar nos resultados dos exames nacionais do 12º ano”.

Como se constata (jornal *Público*, de 02.11.2007), para os especialistas os *rankings* são “uma peça de informação útil para as escolas se situarem”, mas existem para “comparar coisas comparáveis”, o que não acontece. Por isso, é fundamental ver até onde vai a sua fiabilidade e a sua credibilidade.

Segundo se defende, dever-se-ão analisar somente os resultados obtidos nos colégios privados ou nas escolas públicas das grandes cidades, sendo que a tomada em conta das notas dos exames nacionais não é de forma alguma relevante na questão da qualidade da educação. Como se afirma, “é redutor considerar que o *ranking* de determinado ano revela a ordenação da qualidade das coisas, dadas as conhecidas assimetrias da ‘matéria-prima’: os alunos, as escolas, já para não falar da existência de aspectos importantes não avaliados nos exames”.

Segundo outra opinião, se as escolas privadas obtêm resultados mais satisfatórios do que as públicas, poder-se-á atribuir tal facto ao estatuto económico-social, que determina o rendimento dos discentes (jornal *Diário de Notícias*, de

27.10.2007).

Estas são reservas a ter em conta na apreciação dos *rankings*.

O caso que analisamos, reportando-se a 2007 (jornal *Público*, de 02.11.2007), foi da responsabilidade de investigadores da Universidade Católica de Lisboa. Esse estudo refere os registos das provas realizadas no âmbito dos exames do 9º ano do Ensino Básico e do 12º ano do Ensino Secundário, e faz referência aos exames de Português A e B, Matemática, Biologia, Física, Química, História A e B.

É relevante referir que algumas dessas provas foram realizadas no 11º ano de escolaridade, já que são disciplinas bienais, e que, no ano anterior, em 2006, o Ensino Secundário ainda não era uniformizado, ao contrário do que já acontece em 2007, quando todos os alunos foram integrados nas mesmas reformas, programas e avaliações.

O estudo considerado inclui 602 estabelecimentos de Ensino Secundário e 1.285 do Ensino Básico. Ele revela os resultados nas disciplinas supracitadas, com o intuito de apresentar as escolas com maior sucesso, no que diz respeito às provas de finais de ciclo.

Através desse estudo, constata-se que “as escolas com melhores desempenhos são sobretudo as privadas, concentrando-se no litoral do país” (jornal *Público*, de 02.11.2007). Mas a diferença é pequena: as escolas privadas ultrapassam as escolas públicas em 0,37 valores, na média geral. Isto explica-se porque o ensino ministrado nas escolas privadas será mais personalizado que nas públicas, e os pais desses alunos (que pagam mensalidades elevadas) gozarão, à partida, de um estatuto socioeconómico mais favorável.

Numa comparação de médias, nos exames, o estudo estrutura os dados por sexos e idades. No Ensino Básico (9ºano), e numa escala de 1 a 5, os discentes com 14 anos (a idade mais representativa dos alunos que efectuaram o exame) apresentam resultados médios de 3,4 valores na disciplina de Português, quedando-se pelos 2,4 valores a matemática. No Ensino Secundário, a média global obtida pelos alunos na facha etária dos 17 anos, nas 8 disciplinas sujeitas a estudo, foi de 10,46 valores (numa escala que vai até 20 valores), sendo que, no exame de Português e de matemática, os resultados se situaram nos 11,75 e nos 11,49 valores, respectivamente.

A análise dos dados permite, ainda, verificar que as médias pioraram relativamente à idade. E, como foi referido, “quem chumba não melhora as

aprendizagens... a escola dá-lhes mais do mesmo” (jornal *Público*, de 02.11.2007).

2.3. ATRIBUIR RESPONSABILIDADES PELO INSUCESSO ESCOLAR

As responsabilidades do insucesso escolar poderão ser atribuídas, ainda que em partes desiguais, aos alunos, à família e ao meio, à escola e aos professores (Silva, 1983, pp.7-18).

2.3.1. O próprio aluno

Existem razões inerentes ao próprio aluno que se caracterizam por serem “as razões dependentes do psiquismo e fisiologia dos alunos, que enquanto indivíduos reagem de modo próprio ao desafio da escola” (Silva, 2002:79). Os discentes, sendo antes de tudo indivíduos, têm a sua própria personalidade perante os desafios que a escola lhes proporciona. Défices de ordem física, atrasos cognitivos e instabilidade emocional poderão ser determinantes para o rendimento escolar.

A situação da colocação dos alunos nas respectivas turmas poderá representar um factor de insucesso escolar. Verificamos que existem turmas superlotadas (25 a 30 alunos por turma), sendo impossível o professor dar a mesma atenção a todos os seus elementos. Assim, muitos desses alunos que necessitam de mais atenção por parte do docente, sentem-se deslocados e rejeitados, e “acabam por ser *arrumados* em categorias que os agrupam segundo o grau de aquisição de conhecimentos... acabando o seu modo de estar e agir por ser julgado de acordo com esta finalidade” (Duarte, 2000:128).

Os alunos têm influência no insucesso escolar, demonstrando-o através do seu “desinteresse e desmotivação, a ausência de ideias, a falta de aplicação ao trabalho, a destruição de horizontes amplos, as falhas marcantes na auto-estima” (Silva, 2002:81).

2.3.2. A família e o meio

A relação entre a família e o aluno poderá determinar os resultados escolares.

O aluno poderá apresentar carências afectivas devido à falta de preparação de

certos pais perante certas situações de deficiências educativas, a falta de apoio, a falta de posses económicas (*ibidem*, 2002:81).

Vários investigadores afirmam que “o insucesso está normalmente associado ao baixo nível económico e cultural das famílias de onde são oriundos os alunos” (Rogers, 1977:255-257). Cherkaoui (1989:43) reforça essa ideia, apontando a existência de uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar.

Embora as diferenças entre as classes sociais se tenham reduzido, porque as populações mais desfavorecidas beneficiaram com a extensão da obrigatoriedade escolar, este benefício não se traduziu em condições de igualdade face ao aproveitamento (Queiroz, 1995:15).

Os estudos de Bourdieu & Passeron (Le Gall, 1978:24) provaram que, perante as dificuldades, um meio social desfavorecido proporciona “desmobilização afectiva”, o que noutros meios familiares mais favorecidos não acontece.

Deste modo, a família que pertence a um meio social e económico mais favorecido ajuda o aluno dos seus trabalhos, como também o incentiva para o sucesso, referindo a posição social dos educadores como elemento de sucesso para o futuro. Numa família menos favorecida, esse discurso torna-se desinteressante para o aluno, já que o exemplo que tem em casa é o de pessoas com poucas habilitações e, algumas vezes, com pouco acesso à cultura.

Portanto, a família mais necessitada irá denunciar “as ambições excessivas da criança, acontecendo que o desnivelamento socioeconómico provoca nela uma atmosfera de dúvida e expectativa de fracasso” (Silva, 2002:83).

O nível económico da família proporciona bens e hábitos que só poderão ser propícios a um longo caminho escolar, repleto de sucesso. Contudo, as possibilidades económicas de cada agregado familiar condicionam o acesso a bens, alguns primários, como a alimentação e o vestuário adequado. Comprovando a importância do nível socioeconómico dos alunos, Rui Grácio afirma que, “não obstante a mobilização de vultuosos meios financeiros e de elaborados meios pedagógico-didácticos, os resultados não se revelaram suficientemente compensadores”, continuando o sistema educativo a revelar-se selectivo” e “privilegia os privilegiados” (Grácio, <http://edutica.blogspot.com/2006/04/rui-gracio-citaes-sobre-insucesso.html>).

As condições económicas condicionam, directamente, outros bens de grande importância, para desenvolvimento e a aquisição de cultura. O acesso a esses bens, como livros, revistas, jornais, televisão, idas ao cinema ou ao teatro, visitas a um museu,

entre outros, influencia os alunos e será, sem dúvida, favorável ao sucesso escolar.

A zona geográfica de residência também poderá condicionar o acesso ao sucesso do aluno. Martim (1993) e Formosinho (1987) referem que a distância a percorrer todos os dias pelos alunos até ao seu estabelecimento de ensino poderá ser desmotivadora. A longa distância entre esses dois locais impõe ao aluno um esforço suplementar, ficando desinteressado por qualquer actividade lúdica ou de estudo imposta pela escola. Segundo Formosinho (1987), a falta de qualidade dos alojamentos poderá ser pouco benéfica ao estudo e à aquisição de hábitos culturais (Formosinho, 1987:17).

A cidade apresenta características muito distintas de um meio rural, já que proporciona certos bens, muitas vezes inexistentes numa aldeia (especialmente num país como o nosso).

A própria arquitectura existente numa cidade exige uma forma de estar diferente da paisagem presente numa aldeia. A cultura citadina poderá desenvolver, na criança, conhecimentos que lhes serão úteis para a sua vida escolar. No entanto, “o saber distinguir o canto dos diversos pássaros ou saber reconhecer várias espécies vegetais não é valorizado minimamente na escola” (Formosinho, 1987:19).

O domínio da língua materna é outro dos aspectos a ter em conta, para a obtenção de sucesso na vida escolar do aluno (Contente, 2000), podendo a adequação das práticas pedagógicas, a esse nível, reduzir o insucesso escolar (Campos, 2003:25). Se o aluno não tiver bons conhecimentos sobre a sintaxe, a ortografia, a gramática ou a semântica, terá muitas dificuldades na recepção dos diversos conteúdos programáticos (influência transversal do domínio da língua materna nos diversos domínios da aprendizagem), bem como na comunicação, quer a nível oral quer escrito.

Bernstein (1975) considera que as crianças oriundas de classes mais desfavorecidas desenvolvem uma linguagem própria, o *código elaborado*. Essas crianças apresentam demasiadas dificuldades no seguimento do código de linguagem utilizado pelos professores e pelos alunos pertencentes a classes sociais mais favorecidas. Deste modo, Bernstein considera que a língua é um código dependente da classe social vigente, e não uma mera combinação de gramática e léxico.

Assim, quando fazemos referência aos educadores, teremos de referenciar a linguagem por eles utilizada diariamente, pois que o sucesso escolar da criança está interligado com o modo como se comunica com ela (Silva, 2002:83).

Também o acompanhamento dos pais, nas actividades escolares, interferirá no sucesso escolar (Muniz, 1989:53).

2.3.3. A escola

A política educativa tem um peso importante no sucesso dos alunos. A legislação existente, se não for cuidadosa e adequada, poderá tornar-se desmotivadora para os alunos e levá-los ao insucesso.

A própria colocação dos docentes representa um risco para o aumento do insucesso escolar. Os professores são, muitas vezes, colocados longe de suas casas e dos seus familiares, e, na leccionação das aulas, poderão demonstrar, por isso mesmo, sinais de desinteresse, fadiga e desorientação.

A insuficiência de verbas, a disponibilizar pelo Ministério da Educação, poderá provocar, na escola e na comunidade educativa, um desinteresse acrescido, o mesmo se podendo atribuir às deficiências nas instalações, de que ainda padecem muitas escolas (Cortesão & Malafaia, 1993:34-36).

O regime de aprovação/reprovação poderá ser outra das razões que estão na base do insucesso escolar.

Segundo Formosinho (1987:29), a reprovação é sinónima de atraso e abandono escolar. Segundo um estudo realizado pelo mesmo autor, os alunos com maior atraso escolar são aqueles que mais reprovam. Além disso, conclui ele, “quanto mais se reprova maior é a probabilidade de se continuar a reprovar – atraso atrai atraso” (Formosinho, 1987:31).

Numa entrevista (jornal *Correio da Manhã*, de 20.04.2008), a Ministra da Educação reconheceu que Portugal é “o país em que há mais chumbos”, interpretando que tal facto se deve a o sistema educativo português não ser facilitista, mas exigente. Todavia, poderá questionar-se se assim é, e se as repetências servem, de facto, para aumentar o rigor e a exigência de trabalho com os alunos. É que o sentimento de culpa presente numa reprovação favorece o aparecimento de sentimentos negativos, uma baixa auto-estima e um desinteresse total, não só do aluno, mas de toda a comunidade educativa.

2.4. OS PROFESSORES E O COMBATE AO INSUCESSO, NA ESCOLA

Os professores têm influência directa no sucesso dos alunos. A sua falta de preparação, o seu desinteresse pelos alunos, enquanto pessoas e indivíduos, a aplicação

de metodologias inadequadas, de sua autoria, ou propostas por manuais escolares desinteressantes ou pouco criativos (Silva, 2002:81), contribuirão para a sua interferência directa no insucesso.

Pelo contrário, a relação entre alunos/docentes poderá ser uma via segura para o sucesso. Para isso, “cada docente terá de ganhar consciência de que o aluno com quem convive, e a quem é suposto ensinar os conteúdos programáticos, é um ser complexo em permanente mutação devido à sua inter-relação com o meio, onde cabem a escola, a família, os colegas e os amigos” (Duarte, 2000:132). Assim, o empenhamento do professor é fulcral para uma acção pedagógica que visa o sucesso escolar dos educandos, mas terá que existir, em simultâneo um empenhamento por parte do aluno.

De acordo com um estudo elaborado pelo Instituto da Inteligência (jornal *Público*, de 12.10.2008), “oito em cada dez alunos que registam insucesso escolar dizem ter dificuldades em seguir os raciocínios e os métodos de ensino dos professores”, apesar de grande parte deles “apresentar níveis normais de capacidade de aprendizagem” demonstrando carências nas metodologias adaptadas pelos docentes.

A escola é (ou deveria ser) um centro cultural, onde os educandos podem encontrar um universo de saberes, devendo a escola inculcar valores através dos currículos.

Relativamente aos novos professores, ao penetrarem no novo mundo da educação eles deverão atender à avaliação, aos currículos, aos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante os anos anteriores de aprendizagem, aos índices de sucesso escolar e educativo. Eles estão obrigados a aprender, ao mesmo tempo que trabalham com os seus alunos.

Ao longo da sua carreira, os professores precisam de possuir a capacidade de se integrarem na realidade educativa e social do aluno. Porém, quando surgem dificuldades, tanto a nível das metodologias, avaliações e pedagógicas, caberá à formação contínua enriquecer e preencher as deficiências verificadas.

Deste modo, é primordial a frequência dos professores nessa formação, para o que já aponta a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, artº. 38), quando diz:

- “a todos os educadores, professores e outros professores da educação é

reconhecido o direito à formação contínua”;

- “a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimento e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”;

- “a formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos, onde os educadores e professores trabalham”.

Perante os elevados valores de insucesso que se verificam (PISA 2000, 2003; exames nacionais), os professores têm como principal obrigação prepararem-se para o exercício da sua profissão.

Ainda que sem o desejarem, eles contribuem para o insucesso por diversas vias. Factores como a falta de actualização, a deficiente aplicação de metodologias de ensino, a comunicação inadequada aos alunos ou à turma, a má gestão do tempo/espço/acção da sala de aula, a subdivisão indevida das turmas, colocando-se, lado a lado, os maus e os bons alunos (Rosenthal & Jacobson, 1968)... que são da sua responsabilidade, poderão desencadear, nos alunos, um rendimento escolar insuficiente.

Mas atribuir uma responsabilidade exclusiva pelo insucesso ao corpo docente (jornal *Jornal de Notícias*, de 30.05.2006) será, sem dúvida, excessivo, sendo preferível que todos e cada um assumam as suas responsabilidades, se de facto se quer que alguma coisa, de facto, mude, na realidade do nosso ensino (Pedro, 1992:23).

2.5. PROGRAMAS DE COMBATE AO INSUCESSO

Perante as dificuldades detectadas, face ao insucesso escolar, foram elaborados programas de combate, que se poderão repartir por três grupos (Martim, 1993:20):

- a) O Instituto de Apoio Socioeducativo (IASE).
- b) O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE).
- c) A Reforma do Sistema Educativo.

- a) O IASE (Instituto de Apoio Socioeducativo) foi criado em 1971 (Decreto-Lei

nº 179/71, de 30 de Abril), com o objectivo principal de apoiar os alunos pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos ou com deficiências a nível físico ou psicológico. O IASE (Martim, 1993:20) auxiliava os alunos em certos pontos, prestando-lhes apoio económico directo, com a finalidade de compartilhar “em parte, ou na totalidade, de acordo com o grau de carências dos alunos, modalidades de apoio indispensáveis à frequência escolar (livros e material escolar, alojamento, alimentação e transportes).

Por outro lado, o IASE proporcionava refeições completas (em 1988/89, nos 743 refeitórios em funcionamento, ligados ao Ensino Preparatório e Ensino Secundário, foram servidas 160.816 refeições diárias.) e a oferta de leite escolar até ao final do segundo ciclo (Martim, 1993:20). Esse programa proporcionava, ainda, “alojamento em residências estatais e casas particulares”, bem como o transporte escolar, ficando este a cargo das autarquias, depois de 1984/85, a medicina escolar, o seguro escolar e o apoio ao ensino especial” (Martim, 1993:20).

Todas estas iniciativas tiveram como objectivo fundamental incentivar os alunos e fazê-los interessarem-se pela escola.

b) O PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) foi aprovado por Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de Dezembro de 1987 (Diário da República, de 21 de Janeiro de 1988).

Tal programa conjuntou esforços de seis Ministérios (centrados neles, mas com ramificações locais nos distritos e concelhos), com a finalidade de se procurar reverter o problema do insucesso escolar no país, considerado muito grave.

O programa era bastante similar ao anterior, pelo facto de ter como prioridade a luta contra o insucesso escolar, acentuando-se, principalmente nos ciclos iniciais de ensino, aplicado particularmente às crianças socialmente mais desfavorecidas, onde se verificam os maiores níveis de repetência e abandono escolar.

Este programa “anti-insucesso” propunha-se renovar, na escola, a relação ensino-aprendizagem, mas não se ficando por ela. Propunha-se envolver os professores, as escolas e a gestão escolar e educativa, mas também os pais e encarregados de educação, as autarquias e os meios locais mais influentes (forças sociais, económicas e culturais), com o objectivo de os fazer assumir novas responsabilidades.

As áreas envolvidas não seriam isoladas, mas integrariam a dimensão pré-escolar, escolar e extra-escolar, envolvendo o mais possível as autarquias.

Elaborou-se um plano de intervenção, que foi aplicado até 1992, ano em que o

programa foi extinto.

O PIPSE procurou criar acções com o intuito de atenuar as desigualdades sociais, assim como as diversas limitações de ordem física e/ou psicológica.

O IASE e o PIPSE tentaram demonstrar que a escola é uma *instituição inquestionável* (Martim, 1993:21), no que diz respeito aos currículos, ao tipo de avaliação e ao próprio funcionamento, e que a igualdade social, nela, era uma prioridade. Apresentando-se a escola como um espaço aberto de acesso a todos, o sucesso não seria considerado como algo inatingível. O fundamental era incentivar os alunos a permanecerem na escola, mas ainda, e sobretudo, conseguir abrandar o nível de insucesso escolar.

c) A Reforma Educativa em curso.

O Ministério da Educação delineou um plano de intervenção com o objectivo de combater o insucesso escolar nas escolas. A preocupação dos seus responsáveis orientou-se para o combate ao abandono escolar (PNPAE, 2004) e uma aposta na conclusão da escolaridade obrigatória, por parte dos alunos, o que se revela fundamental no combate à exclusão.

As medidas que compõe tal reforma pretendem reduzir os elevados índices de abandono escolar, sendo os discentes acompanhados no sentido de completarem a escolaridade obrigatória, o 9º ano de escolaridade.

Deste modo, as medidas de reforma foram instauradas a partir do Ensino Básico, “com o objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão” (Ministério da Educação, <http://www.min-edu.pt/np3/177.html>).

Para impedir o cenário negativo do insucesso, os alunos serão submetidos a um processo avaliativo trifásico: no primeiro período, será feito um levantamento das dificuldades reais dos alunos. Estes beneficiarão de um *plano de recuperação*, a ter início no período seguinte. Serão também abrangidos por esse plano os alunos que tenham obtido, no mínimo, três níveis negativos, no primeiro período. Esse plano de recuperação pretende não só, incutir o recurso a novas pedagogias, mas também referenciar a tutoria, “para apoio ao desenvolvimento de estratégias de estudo” e aulas de recuperação. (Ministério da Educação, <http://www.min-edu.pt/np3/177.html>).

Estas medidas, implementadas nas escolas, pretendem fazer diminuir os números de insucesso escolar, causado muitas vezes pela saída prematura dos alunos do sistema educativo. Consequentemente, pretende-se evitar as retenções, apresentando-se ao aluno

um programa mais personalizado e adequado às suas necessidades.

Assim, no caso de o plano de recuperação não apresentar resultados positivos junto de um aluno, ser-lhe-á proposto um *plano de acompanhamento* efectuado pelo Conselho de Turma ou pelo professor. Todavia, constatando que um aluno apresenta graves lacunas, tendo já repetido o ano anterior, poderá ser orientado para um percurso distinto, ligado à formação profissional.

2.6. A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES NA PROCURA DE SUCESSO, NA ESCOLA

Os professores são elementos basilares do sucesso, na escola, pois a eles compete orientar muitos dos desempenhos da escola para o conseguir.

Os professores não poderão ser olhados como meros possuidores de conhecimentos técnicos. Eles deverão procurar adaptar os seus conhecimentos e formação à personalidade de cada educando e valorizar as interações com eles.

A mera transmissão de conteúdos, a falta de preparação e actualização, e ainda “o seu desinteresse, absentismo, prática de metodologias desajustadas de um ensino massificado... feito à base de manuais escolares...”, impedirão a “criatividade e a expressão livre dos alunos” (Silva, 2002:81-82).

Para se falar em soluções para o insucesso, na nossa escola, é imprescindível referir uma dinâmica imposta pelo professor.

Assim, o professor poderá aplicar certas normas favorecendo e construindo uma possível via para o sucesso (Silva, 2002:83):

- Criando uma boa “relação empática” com os alunos.
- Diversificando as suas metodologias.
- Participar nas acções de formação propostas.
- Construir um plano educativo.
- Dominar os conteúdos transmitidos.
- Actualizar as suas competências pedagógicas e técnicas.

Como é reconhecido, os professores possuem grande responsabilidade na obtenção de sucesso, por parte dos alunos. Ele é um elemento mediador entre o aluno e o seu sucesso. Assim, para obtermos esse sucesso, teremos de apostar mais na intervenção dos professores e nos seus desempenhos e na atribuição, às escolas, de mais autonomia responsável, ajudando, uns e outras, com reformas adequadas.

2.7. CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, temo-nos defrontado com grandes problemas relativamente à educação. Os valores anteriormente apresentados demonstram bem as dificuldades. Falar-se-á na falta de investimento na Educação, de ausência de formação dos professores ou até de ensino demasiado tradicional, como justificação para os níveis de insucesso escolar.

Verificando os dados fornecidos, constata-se que Portugal não se encontra bem posicionado, entre muitos outros países, em matéria de educação, revelando elevados níveis de iliteracia, abandono e insucesso escolar.

Como refere, Fernando Cortes Leal (<http://www.rieoei.org/deloslectores/1022Cortes.pdf>):

- Mais de 2,5 milhões de portugueses não possuem escolaridade obrigatória.
- Apenas 20% da nossa população possui o 12º ano, sendo a média da OCDE de 65%.
- Dos portugueses, 67% têm menos de seis anos de escolaridade, e apenas 9% possuem formação superior, contra a média dos países da OCDE, que é de 24%.
- O abandono escolar afecta cerca de 45% dos alunos até ao 12º ano.

Os recentes resultados de estudos realizados a nível internacional, caso dos PISA (2000, 2003, 2006) e do Relatório da OCDE – *Education at a Glance*, relevam as dificuldades mantidas no sistema educativo nacional. Elevados índices de iliteracia e um progresso da educação nacional que se produz a um ritmo demasiado lento em comparação com a maioria dos restantes países alvos do estudo, são algumas das lacunas evidenciadas.

Face a tudo isto, o nosso ensino precisa de seguir um novo rumo, valorizando mais a procura do sucesso educativo dos alunos.

As responsabilidades da escola pelo insucesso educativo são repartidas por diversos interventores. O próprio aluno, a família e o meio não podem ser negligenciados. Mas um dos interventores mais importantes é, sem dúvida, o professor.

Ele personifica a imagem que o aluno vai formar da globalidade do sistema escolar. A interacção com os discentes é primordial para o interesse que estes vão desenvolver pela sua própria formação.

Para tal, e entre outros aspectos, o professor deverá conhecer os alunos e compreender os seus interesses e necessidades; sabê-los estimular e fazê-los desenvolver uma intervenção activa na sua própria formação; cativar os alunos, criando com eles uma relação de empatia positiva; fundamentar, neles, os índices de concentração e o gosto pela aprendizagem; anular preconceitos e estimular a livre expressão de opiniões sobre as temáticas leccionadas; desencadear sentido de responsabilidade, entre os alunos; dotar-se de meios que lhe permitam responder às necessidades evidenciadas; adaptar os conteúdos dos programas inicialmente delineados a uma evolução contínua (Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma).

As soluções para os problemas evidenciados, se passam pelos governos, pelos pais, pela sociedade e pela escola, elas envolvem directamente os professores. E estes, se não detiverem uma forte formação científica, técnica e pessoal, dificilmente conduzirão os alunos ao sucesso.

Deste modo, o professor tem uma grande responsabilidade na reposta ao insucesso escolar, a ele se devendo uma intervenção empenhada nas questões de insucesso.

Para isso necessita de formação contínua, e o mais possível de proximidade, dentro da escola, como nos empenharemos em justificar no capítulo seguinte do nosso trabalho.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E SUPERAÇÃO DOS PROBLEMAS DE INSUCESSO

Ao constatarmos a realidade da educação em Portugal, verificamos, através dos dados anteriormente apresentados, que o “estado de saúde” educativo do país é deficitário: taxas de abandono escolar elevadas, taxas de insucesso escolar e educativo importantes, entre outros aspectos. A escola e toda a comunidade educativa detêm um papel importantíssimo na evolução do processo de ensino e aprendizagem, assim como para a preparação para a vida activa, sendo a escola um “factor estruturante fundamental para o futuro da criança” (Cortesão & Torres, 1983:37).

Os professores detêm uma responsabilidade fundamental no desenvolver das competências essenciais do discente, tais como o saber, o saber-fazer, o saber-ser, sendo também considerados como “um elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem”, sem a participação empenhada dos quais “é impossível imaginar qualquer transformação significativa no sistema educativo” (Ponte, 1994:9).

Assim, é impossível dissociar o sucesso escolar do sucesso educativo, na intervenção dos professores.

Como tal, e a fim de se valorizar e aperfeiçoar o seu desempenho, na escola, é fundamental a aposta na sua formação inicial e contínua.

3.1. A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elemento central do sistema educativo, o professor encarna toda a problemática actual da educação em Portugal. Mesmo que, como expusemos anteriormente, a situação actual resultar de uma conjuntura de vários factores, como o meio socioeconómico, ou a própria escola, entre outros, é no papel do docente que se centraliza uma grande carga de responsabilização. Esta situação é, de certa forma, compreensível, dado que o professor representa o elo de ligação entre o aluno e o sistema escolar. Como salienta Canário (1998), é junto da escola que o professor constrói a sua aprendizagem, já que esta constitui o verdadeiro espaço da sua identidade

profissional.

Fruto desta relação de proximidade, o docente possui uma posição privilegiada na percepção do perfil e das necessidades dos discentes. Perrenoud (1993:182) reconhece aos professores um papel relevante na “melhoria da qualidade da educação”. Individualmente, ou em grupo, eles são “considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola... são considerados líderes inovadores, capazes de auto-aperfeiçoamento, de analisar as suas próprias acções, de identificar e reagir às necessidades dos alunos, de analisar o resultado das suas intervenções”. Cada vez mais influenciados por uma sociedade global que evolui e se transforma continuamente, com uma cadência cada vez mais célere, graças à evolução das formas de comunicação, os alunos encontram-se em constante mutação. No seu conjunto, estes formam um grupo heterogéneo graças às suas diferentes personalidades e influências. É esta realidade que o professor deverá acompanhar e fazer evoluir, ao seu ritmo.

A formação contínua confere ao professor a possibilidade de se capacitar dos meios e dos métodos para responder aos desafios com que se depara, pois é “um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/actividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialéctica com o novo.” (Placco, 2001:26-27).

Num mundo em que as exigências são cada vez mais pertinentes, a formação inicial, que permanece estática ao fim do seu ciclo, necessita de uma complementaridade dinâmica e moldável às circunstâncias actuais: “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino” (Esteves & Rodrigues, 1993:41).

A educação e a evolução da criança dependem do empenho e da formação do docente. Desta forma, esta deve ser prioridade para o profissional existindo uma cumplicidade mútua entre os dois elementos, professor e aluno. Assim, “por todas essas razões, repensar o ensino e a escola, mas sobretudo a educação, o acto educativo, as noções mesmas de educador e educando, eis uma das tarefas urgentes, inadiáveis, que o maior esforço requerem da nossa presença, no nosso tempo” (Godinho, s/d.:21).

3.2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de um professor é o primeiro aspecto a ter em consideração, no que diz respeito às suas competências, às suas possíveis lacunas ou às suas possíveis armas para lutar contra as problemáticas actuais encontradas na nossa realidade educativa. A formação inicial é um *prefácio* na vida profissional. Deste modo, a formação inicial de professores pretende preparar e desenvolver no indivíduo competências e experiências relacionadas com a sua área de estudo e de investigação.

A nossa legislação informa-nos, através do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, de que “a formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica” (art. 3.º, al. a), reforçando a ideia de que o professor transmite conhecimentos com um determinado objectivo.

Contudo os professores devem ter objectivos iniciais, tais como:

- “A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios”.

- “A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade”.

- “A formação científica no domínio pedagógico-didáctico”.

- “O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica”.

- “O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica. Deste modo, não basta ter um curso superior para conseguir uma boa situação profissional. É fundamental enriquecer os nossos conhecimentos e as nossas competências” (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro).

Recentemente, o modelo de formação inicial de professores sofreu alterações bastante significativas. O Tratado de Bolonha, assinado em 1999 por vinte e nove países, incluído Portugal, precedido da Declaração de Sorbonne, em 1998, representa a construção de um “espaço europeu de educação superior” através da creditação das

habilitações (*European Credit Transfer System*). A Declaração de Bolonha programa essa construção de um espaço único até 2010. Assim, como refere Lima (2008), o tratado é “a chave para promover mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos”, assim como a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade”. Resumidamente, esta unificação propõe uma alteração significativa na estrutura dos cursos superiores, tais como a formação inicial de professores. Deste modo, os currículos dos cursos universitários foram alterados, dando lugar a outro tipo de estrutura: 1º ciclo: licenciatura equivalente a 3 anos universitários (antigamente 4 ou 5 anos), 2º ciclo: mestrado resultante de mais 2 anos após a licenciatura.

A formação inicial de um professor é constituída em torno de duas componentes: uma, mais relacionada com os domínios teórico-científicos, construção de saberes relativos à área de ensino, e uma segunda componente, construída em redor da dimensão pedagógica. Todavia, o objectivo principal na formação de um professor será a interligação desses dois domínios, dando origem a um saber pedagógico e a um saber prático. Reforçando essa ideia, Vale (1999:118) salienta que um dos objectivos da formação inicial “é o de proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os futuros professores, entre outros aspectos, tenham amplas oportunidades de serem confrontados com as mesmas actividades e experiências que deverão propor aos seus futuros alunos”.

É fundamental que o saber do docente não se limite ao saber académico, já que “ser professor não é uma questão de possuir um corpo circunscrito de conhecimentos e capacidade de controlo da aula”. Isso poderia conseguir-se “com um computador e um bastão”. Para ser professor, “é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina”, já que “aprender é um processo social humano árduo”, o mesmo se podendo dizer de ensinar (Connel, 1997:91).

Ensinar implica, simultaneamente, “emoções e razão pura” (*ibidem*). As turmas presentes nas nossas escolas são cada vez mais heterogéneas, devido à diversificação social, económica e étnico-cultural. Consequentemente, a formação inicial do professor não se poderá limitar a uma mera construção científica, mas terá de envolver também uma construção humana, tendo em conta que um dos objectivos da intervenção do professor é a formação do indivíduo e sua preparação para a vida activa.

Segundo Santos (1998), a construção dos saberes do professor circunscreve-se a três pontos fundamentais:

- Os conhecimentos específicos da área específica de formação, em cada curso, ou seja, “os saberes das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento”, que conferem identidade a cada licenciatura.

- Os saberes que constituem a formação pedagógica, os “saberes teórico-práticos referentes ao currículo”, os métodos didáticos, as teorias de aprendizagem, a planificação docente, a realização de “experiências de ensino a serem desenvolvidas na sala de aula”.

- Os saberes resultantes “de experiências que se referem aos conhecimentos e habilidades que o professor, ou futuro professor, adquire no exercício profissional real ou simulado, ao longo da sua formação inicial ou continuada” (Santos, 1998:3-7).

Devido às exigências presentes nos dias de hoje, um “bom” professor deverá conseguir colmatar necessidades que lhes são exigidas pela Escola. Assim, um professor, independentemente da sua formação inicial, terá que possuir um bom nível linguístico, pois “a educação através da língua, o seu ensino e aprendizagem, quer como objecto linguístico e literário em si, quer como estrutura veicular de outros conteúdos científicos e disciplinares, devem fazer parte da formação de professores” (Sequeira, 2002:156).

Assim sendo, a tarefa de um docente não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também deverá ter a função de transmitir educação. Ela deverá “dar poder aos educandos”, “tornar todos os estudantes conscientes das suas opções e... permitir-lhes crescer em confiança de modo a poderem compreendê-las”; deve “oferecer-lhes o máximo de oportunidades para alcançarem aquela autonomia na aprendizagem que os sustentará ao longo de suas vidas” (Veiga, *et al.*, 1997:140).

Para um processo educativo de sucesso, é essencial o contributo de factores como “disponibilização de experiências de aprendizagem estimulantes, metodologias centrada no aluno, recurso de serviços de informação de qualidade, pessoal qualificado e empenhado, planeamento estratégico e financiamento estável” (Calixto, 1996:32).

Na sua formação inicial, o docente vai adquirir conhecimentos teóricos e práticos, abrangendo as disciplinas ligadas ao seu currículo. A Universidade é também vista como local de ciência e de conhecimento com vista à investigação teórica ou aplicada, como meio de adquirir qualificação profissional, de conciliar o saber-fazer, de acordo com cursos e conteúdos adaptados às necessidades da política governamental; deve “dar o exemplo inovando, com métodos que permitam atingir novos grupos de

estudantes, reconhecendo as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais e dando particular atenção à formação de professores e de formadores de professores, a novas perspectivas de aprendizagem” (Delors, 1996:106).

Devido a uma falta de preparação e de condições relacionadas com o desenvolvimento profissional e cognitivo do docente, este necessita aprofundar os seus domínios académicos. O sistema educacional define, em relação aos professores e educadores, vários princípios, entre os quais a necessidade de uma formação permanente e contínua. A escola e o ensino fazem parte do universo do professor e o desfasamento entre teoria e prática pedagógica não pode existir de acordo com as exigências do mundo actual.

Verifica-se que a formação inicial de professores nem em todos os casos se encontra ajustada à realidade educativa actual. A aplicação de conhecimentos demasiados teóricos proporciona uma falta de preparação para responder à realidade. Deste modo, e como defende Nóvoa (*apud* Gonçalves, 1995:168), a formação inicial “deverá ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialéctica com o meio que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilibração se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto de partida para um autêntico saber ser”. Mas, no entanto, fruto de uma formação inicial deficitária e inadequada, vários são os problemas que emergem ao longo da carreira dos docentes, provocando resultados insatisfatórios nos nossos alunos.

Desde do início da sua formação, o futuro professor vai desenvolver pressupostos para a sua profissão com base na imagem transmitida pelos mestres. Isto vai incutir marcas na sua actividade futura. A este propósito, João Formosinho (*apud* Canário, 2002:55) refere que “a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso profissional”, ocorrendo “ao longo de todo o percurso escolar” e correspondendo “a aprender o que é ensinar, a partir das experiências que vive e naturaliza” (*ibidem*). Tal aprendizagem “será transferida para a escola do Ensino Superior, onde, se as práticas encontradas forem semelhantes, se reforçará o processo de naturalização e se facilitará nova transferência para os lugares de exercício profissional” (*ibidem*).

A formação inicial tem, perante si, o desafio de moldar ideais preconcebidos, abrindo novos horizontes aos futuros professores, traçando novos rumos que divergem

da imagem que adquiriram ao longo da sua formação.

A aquisição de conhecimentos não se limita aos anos passados na Universidade ou na escola superior, mas é um processo complexo que se desenvolve ao longo dos anos de carreira, nos quais o profissional encontrará formação adequada às suas necessidades.

3.3. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A sociedade actual encontra-se em constante mutação, exigindo novos modos de encarar o ensino. Os professores devem, assim, evoluir, por forma a darem resposta às novas questões e desafios com que o sistema educativo se depara.

A vida profissional de um professor sofre alterações constantes devido às mudanças sentidas na sociedade na qual ele se insere. A fim de evoluir em função do público-alvo e dos objectivos pré-estabelecidos atribuídos aos profissionais, para que eles atinjam as metas da sua profissão, a formação contínua é mais do que necessária para complementar e actualizar a primeira formação adquirida pelo professor na Universidade.

A formação inicial deverá ser encarada como um processo inacabado, dando a formação contínua seguimento a esse estudo. Marcelo García (1995:55) defende esse ponto de vista, afirmando que “a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente dos professores. Nesta perspectiva, não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Perez, 2004:261).

A formação contínua é apresentada, na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (versão consolidada, Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto), como um direito e um dever atribuídos aos profissionais do ensino (professores e educadores).

Como aí se determina, ela “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (alínea 2, do artº 35).

Os princípios gerais da formação contínua de professores reforçam as ideias

estabelecidas anteriormente, mencionando que a formação contínua deverá:

- Complementar e actualizar a formação inicial, “numa perspectiva de educação permanente”.
- Ser flexível, de modo a permitir “a reconversão e a mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional”.
- Ser integrada, “quer no plano da preparação científico-pedagógico, quer no da articulação teórico-prática”.
- Assentar “em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”.
- Apresentar-se “em referência à realidade social”, estimulando “uma atitude simultaneamente crítica e actuante”.
- Favorecer e estimular “a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa”.
- Apresentar-se como uma “formação participada, que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (art.º 35, alíneas b, c, d, e, f, g, h).

Seguindo este enquadramento legislativo, o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril) afirma que a formação contínua, sendo uma modalidade de formação a seguir pelos docentes, é uma condição para a progressão na respectiva carreira.

Depois, a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, por Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores), veio proporcionar mais autonomia e responsabilidade aos professores.

Assim foi criado o programa FOCO, apoiado por uma estrutura de financiamento e pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, este com a finalidade de acompanhar e avaliar todo o processo da formação contínua de professores, bem como realizar a acreditação de entidades formadoras e das acções de formação.

No ano de 1994, foram feitas alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, que interferem na autonomia dos docentes na escolha das acções de formação a frequentar. O Conselho Coordenador da Formação Contínua de

Professores foi substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, continuando as escolas e os Centros de Formação a elaborar planos de formação, ainda que sob orientação do Ministério da Educação.

Em 1996, surge uma nova alteração ao Regime Jurídico da Formação Contínua. Essa alteração aproxima-se da visão de 1992, no que diz respeito à autonomia atribuída às escolas e aos centros de formação, assim como às prioridades do financiamento.

Desde então, não surgiram grandes alterações no que diz respeito à legislação. Poder-se-á dizer que, neste momento, as únicas mudanças existentes correspondem ao modo de financiamento.

Com o objectivo de construir sucesso educativo e escolar, a formação contínua aparece como meio dinâmico para reforçar duas “ideias principais”: “uma de mudança para novos saberes directamente relacionados com a prática profissional”; “outra de actividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didáctico e do contexto educativo” (Pacheco, 1995:120). Contudo, a formação contínua existe com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

Segundo Placco (2001:26-27), a formação contínua é “um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/actividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialéctica com o novo”.

Mas, infelizmente, existem professores que procuram essas acções de formação com o fim de apenas obterem créditos para progressão na carreira. No entanto, é de referir que nem todos os professores encaram a formação contínua por essa óptica, fazendo-o muitos para obter desenvolvimento pessoal e profissional.

Na formação contínua, existe necessidade de análise reflexiva, por parte do professor, já que o processo educativo está em constante transformação e obriga o docente a questionar-se e a investigar para obter respostas que o satisfaçam.

A formação contínua deve consistir na continuação de uma investigação inacabada, por parte do professor. Para Esteves & Rodrigues (1993:44-45), a formação contínua será “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação

em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como etapa da formação inicial”.

No entanto, uma e outra diferenciam-se nos objectivos específicos. A formação inicial pretende formar um indivíduo, com diversas formas de saberes, mas mais académicos. A formação contínua pretende “a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teóricas e práticas; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização de reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.” (artº 3 do Decreto-Lei nº 242/92, de 9 de Novembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 60/93, de 20 de Agosto, pelos Decretos nºs 274/94, de 28 de Outubro, 207/96, de 2 de Novembro, 155/99, de 10 de Maio e 15/2007, de 19 de Janeiro).

Frente à realidade educativa actual, os professores necessitam de aprofundar os seus conhecimentos, as suas metodologias, as suas práticas. O docente deve sentir a necessidade de se formar para o futuro.

Sequenciando esse pensamento, Tavares afirma que “é dentro destas concepções de formação, e das competências que se deseja adquirir para poder vir a ser um bom profissional, que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico”, passando a formação “por esta construção, em que estão envolvidas as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos actores e autores do processo”. E acrescenta o mesmo autor que “é além e através dessa construção, a realizar ao longo do percurso de formação, que deverá assentar um sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal, como competência funcional e fundadora de todas as outras competências, para a qual convergem, e é condição *sine qua non* para que tudo o mais aconteça e seja garantida a formação de um bom profissional da educação” (1997:66).

A formação contínua de professores deve ser direccionada para uma resposta às necessidades sentidas no seio do corpo docente. Ajudar a construir sucesso educativo e/ou escolar é umas das tarefas do professor que diariamente se vê confrontado com dificuldades ligadas aos seus conhecimentos teóricos ou científicos. Na visão de Dubar (2003:51), a formação contínua “facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional”, sendo que “a escolha de um tipo de formação (modelo pedagógico) conduz a um processo de legitimação da forma identitária correspondente e da deslegitimação das outras”.

A formação contínua deve ir de encontro às necessidades sentidas pela realidade educativa e tentar-lhes responder. Segundo Perrenoud, os professores situam-se “no centro do processo da melhoria da qualidade da educação”, e, “individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola” (1993:182). Esta deverá ser entendida como um meio de aprendizagem a fim de desenvolver acções pedagógicas a serem postas em prática junto dos nossos alunos, contribuindo para o sucesso escolar e educativo.

Com o objectivo de lutar contra as lacunas sentidas na nossa realidade educativa, a formação contínua de professores surge como suporte e apoio aos docentes. Deste modo, Philippe Perrenoud (1998:210) sugere várias competências a serem abordadas nas acções de formação, que poderão ajudar a lutar contra as dificuldades reveladas pela educação actual:

- “Organizar e animar situações de aprendizagem. Conhecer, em uma determinada disciplina, os conteúdos a ensinar e a sua tradução em objectivos de aprendizagem (trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem, construir e planejar dispositivos e sequências didácticas, compreender os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento)”.

- “Gerir a progressão das aprendizagens (conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos, estabelecer laços com teorias subjacentes às actividades de aprendizagem)”.

- “Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação (gerir heterogeneidade dentro de uma classe, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto, praticar o apoio integrado, trabalhar com alunos em grande dificuldade)”.

- “Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com os conhecimentos, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação na criança)”.

- “Participar da gestão da escola (elaborar, negociar um projecto da escola, gerir os recursos da escola, coordenar, animar uma escola com todos os parceiros, organizar e fazer evoluir dentro da escola a participação dos alunos)”.

- “Utilizar tecnologias novas (“utilizar *softwares* de edição de documentos”, “explorar as potencialidades didácticas dos *softwares* em relação aos objectivos das áreas de ensino, utilizar instrumentos multimédia no ensino.)”.

A escola é vista por toda a comunidade educativa como sendo o centro da aprendizagem, transmissão de conhecimentos fornecidos pelo professor. No entanto, a formação contínua deverá decorrer, habitualmente, em espaços onde existam condições propícias para o desenrolar das acções. Se, realmente, é na escola que os professores operam, é nela que os professores podem desenvolver concretamente as suas competências. Será na escola que os docentes deverão acompanhar as suas acções e práticas, seguindo os desenvolvimentos ocorridos pela modernização da nossa sociedade. Nóvoa (1997) reforça essa ideia, afirmando que a formação contínua possibilita reviver uma experiência ocorrida na escola, já que essa formação define-se como uma resposta adaptada às mutações evolutivas que estão sujeitas as escolas tal como os professores.

A formação contínua necessita tomar outro rumo, não ser vista e assumida por uma simples maneira de contribuição na subida de escalão e atribuição de novos créditos, tendo assim um carácter consumista, mas como algo de construtivo e dinâmico permitindo ao professor desenvolver estratégias para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Desenvolver a formação contínua no seio da escola proporciona aos formandos um reconhecimento do local no qual se encontram.

É fundamental reconsiderar a definição do conceito da formação inicial e contínua dos professores, já que a actividade docente não deve ser encarada como algo de estagnado mas sim como um processo “continuum” e evolutivo, considerando “os professores como intelectuais transformadores” (Giroux, 1997).

3.4. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E AS SUAS POTENCIALIDADES NA RESPOSTA ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

Os professores são influentes actores, em todo o processo educativo, sendo em grande medida graças a eles que existem mudanças nos processos educacionais. Sendo-lhes aplicado, o conceito de formação abrange duas vertentes: uma finalidade e um processo, o que se pretende obter e o caminho para isso.

Na formação de professores, a formação inicial é indissociável da formação contínua, e não é suficiente ao profissional de ensino, para que possa contribuir, do modo mais eficaz, para a resolução dos problemas existentes.

A “mudança acelerada” do contexto social “influi fortemente no papel a desempenhar pelo professor no processo de ensino”, ainda que “muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo ao nível de programas de formação de professores” (Esteve, 1995:100), daí resultando um “desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho.”

A formação contínua de professores é um processo pelo qual o profissional de ensino faz uma apropriação permanente de novos saberes (Couto, 1998:51). O desenvolvimento do docente ocorre durante todo o processo *contínuo* da sua vida como professor, mas também como ser humano, através da “aprendizagem durante toda a vida” (Polettinni, 1999:247).

A evolução de um professor, na superação contínua das suas próprias dificuldades, permite que ele se torne mais eficiente na sua prática. Essa circunstância merece reflexão e formulação de estratégias, que deverão ir de encontro às suas reais necessidades. Os professores têm de considerar a sua importância junto da construção da sua identidade, o que deverá ter em conta que, “face ao enorme leque de tarefas a que a profissão de professor hoje obriga, e partilhando a ideia daqueles que defendem que a profissionalidade passa pelo exercício de uma actividade acompanhada de uma procura constante da sua fundamentação e melhoria... o sentido da profissão docente está num momento de grande transformação” (Leite & Fernandes, 2003:364).

Será “no quadro destas transformações, e perante algumas incertezas e dúvidas dos professores relativamente aos seus papéis, que sobretudo faz sentido questionar o

contributo da formação contínua” (Leite & Fernandes, 2003:364), permitindo ela a aquisição de saberes e competências essenciais para um bom desempenho docente.

Day (2001) salienta que os docentes devem participar activamente na resolução dos seus próprios problemas e necessidades. Como tal, o docente dever-se-á manter actualizado relativamente às últimas novidades na sua área de especialidade, não negligenciando as diversas evoluções sentidas na sociedade que o envolve. E isso cabe à formação contínua perseguir e desenvolver no professor.

O professor deve reflectir essencialmente nas suas práticas e perceber se as suas dificuldades não são devidas à sua falta de conhecimentos e preparação pedagógica. O seu trabalho deverá constituir-se uma dicotomia entre a prática e a reflexão. A capacidade em conjugar esses dois domínios vai determinar o bom trabalho a desenvolver pelo bom professor. Este profissional deve reflectir e trabalhar a sua prática, a fim de obter sucesso institucional, bem como sucesso educativo.

A formação contínua de professores é uma via de resposta para as situações problemáticas que vão sendo detectadas na escola, e que o mesmo professor vai descobrindo na sua própria formação, de modo a servir cada vez mais proficuamente a mesma escola, o sistema educativo e a sociedade.

Atendendo a que a Biblioteca Escolar se encontra “no centro do ensino e da Educação” (Silva, 2002:207), como tal deverá ser chamada a responder às necessidades da escola. E constituindo-se a formação contínua de professores uma dessas necessidades, importará que a Biblioteca Escolar desenvolva valências nesse sentido, apresentando respostas para as dificuldades existentes a esse nível, contribuindo para o desenvolvimento de competências, interligando conhecimentos e saberes, promovendo a sua transferência e aplicação.

A formação contínua de professores tem, aí, total cabimento.

3.5. CONCLUSÃO

Como se verifica, e perante a problemática da Educação em Portugal, a formação inicial (com as suas recentes alterações) e contínua são complementares e fundamentais no desenvolvimento das competências dos docentes.

A formação inicial de professores permite-lhes adquirir aptidões, que se

desenvolverão ao longo da sua carreira, sendo que, se o saber docente é formado pela prática, ele também é nutrido por outros domínios (Pimenta, 2002:24), envolvendo aspectos de fundamentação.

Desse modo, “a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma acção contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e de si próprios como profissionais” (*ibidem*).

Durante muito tempo, a formação inicial de professores foi considerada suficiente para a prática docente, mas verificou-se que, devido ao desenvolvimento da sociedade, das novas tecnologias e de um público-alvo bastante heterogéneo, as primeiras abordagens teóricas não eram, de forma alguma, satisfatórias para desempenhar com sucesso a sua função. Consequentemente, impõe-se que o professor tenha consciência de que a sua formação inicial constitui uma simples etapa na sua carreira profissional. Os professores devem sentir necessidade de actualizar os seus conhecimentos a fim de poderem responder às necessidades dos alunos, já que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (Demo, 2002:72).

Formar professores não é, de todo, uma tarefa fácil. Exige, por parte da escola, dos professores e de toda a comunidade educativa, conhecimentos, organização, dedicação. Independentemente da qualidade da formação inicial, a profissão de professor requer que o docente acompanhe a evolução dos tempos e do indivíduo, com todas as suas complexidades, pela razão de que, “mais que outros profissionais, o professor *envelhece* rápido, pois lida directamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento.” (Demo, 2002:83). Deste modo, o professor é acompanhado de constantes desafios ligados à sua prática, ao seu saber, às suas atitudes.

A formação de um professor é um processo incessante: o professor deve permanecer em formação contínua. É primordial “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 1997:15). O desenvolvimento pessoal do docente é indissociável da sua formação contínua e acompanha-o durante toda a sua carreira profissional.

A formação contínua deve ser encarada como uma renovação constante no percurso profissional do professor, uma oportunidade de reflexão na qual o docente deve procurar autonomia para o seu trabalho, orientando-o para responder às

necessidades dos seus alunos.

A complexidade e a diversidade do mundo de hoje obriga o professor a adquirir competências que não estavam presentes no seu currículo académico inicial. Daí que, perante “contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas” (Perrenoud, 2000:155-156), nada mais resta ao professor senão adequar-se continuamente, auto-formar-se, renovar-se, para poder continuar a ser verdadeira e integralmente professor, ao longo de todo o percurso do seu desempenho profissional.

CAPÍTULO IV

A BIBLIOTECA ESCOLAR NA RESPOSTA ÀS NECESSIDADES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Perante a evidência da actual exigência educacional, os professores necessitam de uma formação contínua actualizada e destinada a lutar contra todos factores inerentes ao insucesso escolar. O desenrolar da formação inicial e contínua do docente determina a sua “performance” no decorrer das suas funções e competências enquanto professor.

Consequentemente, essa formação contínua terá de se adequar às dificuldades reveladas pela realidade educativa portuguesa e tentar responder-lhes.

Um espaço propício para essa realização é a própria escola e, na escola, a Biblioteca Escolar.

A Biblioteca Escolar encerra potencialidades que lhe permitem responder às necessidades da escola, nomeadamente às que se relacionam com a formação contínua de professores, integrando-a no sucesso escolar e educativo.

4.1. O MUNDO DAS BIBLIOTECAS

4.1.1. DO LIVRO À BIBLIOTECA

O homem, ao longo dos tempos, sentiu necessidade de transmitir e perpetuar o que pensava e/ou sentia. Deixou de lhe bastar, por isso, a via verbal oral, recorrendo a registos que garantissem ao seu presente uma permanência futura.

Desenvolveu, para isso, suportes e formas que pudessem comportar relatos de factos e conhecimentos, dos mais primários aos mais complexos.

No momento em que descobriu a escrita, deu início à História.

Os primeiros registos foram feitos na face dos mais diversos materiais, desde o barro, à pedra, à casca das árvores, ao papiro... onde os homens “ont gravé... les évènements de leur histoire, les textes de leurs lois ou les prières adressés à leurs dieux” (ABF, 1996:17).

Nos quatro cantos do mundo, a gravação de qualquer mensagem escrita era realizada com materiais muito distintos: encontramos, no Extremo Oriente, a argila cortada em placas, as folhas de palmeira, de papiro, os rolos de seda...

No Egito, os livros eram redigidos “sur des branches de papyrus, aplaties et collées les unes aux autres sous formes de rouleaux de longueurs variables” (ABF, 1996:18), escrevendo os *escribas* sobre eles com a ponta de uma cana. A sua importância era apreciável, já que “a textura fibrosa do seu miolo era um material que recebia facilmente as tintas, conservava a cor dos pigmentos e era suficientemente macio para permitir o livre movimento do pincel de fibras soltas” (Barroco, 2004:21).

Entre os gregos, a necessidade de publicitação dos textos homéricos levou à maior difusão do escrito, que foi prevalecendo sobre o oral.

Durante o Império romano, e até à Idade Média, eram utilizadas, comumente, *tabuinhas* cobertas de cera, recorrendo-se ao papiro e ao pergaminho quando se pretendia que os documentos fossem conservados.

No século II d.C, surge o códice, “c’est-à-dire, le livre constitué de quelques feuillets cousus ensemble” (ABF, 1996:18). Deste modo, assiste-se ao desenvolvimento do livro, pois se facilitou a criação de ateliês onde diversos copistas trabalhavam simultaneamente na mesma obra. O códice significou um abaixamento dos preços, no material de escrita, em relação ao papiro e ao pergaminho (proveniente da pele de animais, sobretudo carneiros e vitelos) – mais em relação a este último que ao anterior.

O papel foi inventado pelos chineses, nos inícios da era cristã. Esta técnica de material de escrita foi transmitida aos árabes, por volta do século VIII, e introduzida na Europa no final do século XI. A grande vantagem deste novo material foi, sem dúvida, a possibilidade de reproduzir em grande quantidade, além de ser bem mais acessível financeiramente.

Até ao século XIX, o papel foi fabricado a partir de uma mistura de tecidos, molhados e transformados numa massa que, de seguida, ficava a secar. Posteriormente, por volta de 1850, os tecidos foram substituídos por outros materiais, entre eles a palha, produzindo-se, desse modo, rolos contínuos de papel (ABF, 1996:17).

O livro, sendo suporte da escrita, aparece em alturas diferentes em várias regiões do mundo. Ele pode ser apresentado de diversas formas (ABF, 1996:17), relacionando-se a sua evolução com a evolução da escrita e das Bibliotecas.

A descoberta do papel e a invenção da imprensa vão transformar a produção do livro, mas essencialmente a sua difusão (ABF, 1996:19). Graças à impressão, o trabalho

do copista é simplificado, deixando lugar a uma produção em maior quantidade e menor custo.

Foi-se a pouco e pouco alcançando um processo de difusão eficaz para a cultura e a informação, primordial na nossa sociedade do conhecimento.

As primeiras Bibliotecas surgem da necessidade de se organizar e conservar os documentos escritos. Eram espaços que geralmente dependiam do poder político e religioso. Assim acontecia na Biblioteca de Nínive, na Mesopotâmia, onde foram descobertos, por arqueólogos, no interior do palácio dos reis da Assíria, mais de 3 mil livros compostos por placas em argila (Escolar Sobrino, 1989:15). O mesmo se passava no Egito, com as *casas da vida*, situadas junto aos templos, que eram Bibliotecas destinadas a proteger, copiar e interpretar textos divinos (Báez, 2006:45). Igualmente, assim aconteceu com as Bibliotecas gregas, por exemplo com a primeira Biblioteca de Atenas, atribuída a Pisístratos, no séc. VI a.C. (Pereira, 1976:18).

Reconhecendo-se a importância do conhecimento e da memória, as Bibliotecas proliferam, actualmente, por todo o mundo, não havendo país nenhum que as não cultive e preserve, desenvolvendo-se, tanto a nível público como particular, generalista ou especializado.

Com um acervo superior a 130 milhões de documentos, a Biblioteca do Congresso, em Washington, é a maior Biblioteca da actualidade. Mas um pouco por todo o mundo as Bibliotecas conservam e perpetuam o saber humano, legando-o ao futuro, impedindo que desapareça.

4.1.2. DA BIBLIOTECA À LEITURA

No início da sua vida, a criança aprende a ler ao ouvir textos, nomeadamente histórias, proferidos pelos adultos, entre eles pelos pais.

Como afirma Lourdes Mata, “é com os pais que as crianças começam a aprender”, pois é com eles que passam mais tempo, não sendo possível ignorá-los “enquanto parceiros educativos” (1999:76).

O papel da família é primordial no desenvolvimento das capacidades de leitura, pelas crianças. Será, sem margem de dúvida, a partir dessa experiência que o perfil do futuro leitor se construirá.

O nível sócio-cultural da criança poderá, assim, interferir na sua formação, pois uma família onde os pais possuam um nível de escolaridade mais elevado terá uma maior oportunidade de ler à criança e incentivar à leitura.

Situa-se, aqui, a entrada da criança no mundo da literacia, que depois ela vai desenvolver até atingir, no futuro, uma “maturidade leitoral” (Reis & Adragão, 1992:166). A ausência de tal maturidade constituir-se-á numa via. à distância, para o insucesso escolar (Silva, 2000:20).

Depois, vem o estímulo e o acesso a Bibliotecas.

Uma vez deixado o ambiente primordialmente familiar, logo nas creches, mas sobretudo no jardim infantil, e depois na escola propriamente dita, é crescente o papel a desempenhar pelas Bibliotecas, para as quais é importante despertar a criança, envolvendo-a em actividades e participação.

É sobretudo aí que os atributos positivos da leitura se começam a fazer sentir.

A leitura permite ao indivíduo:

- “alargar horizontes”;
- “estimular a criatividade”;
- “conhecer-se melhor a si mesmo e aos outros”;
- “aprofundar os conhecimentos numa determinada área de especialidade”;
- “penetrar nas ideias e sentimentos de um dado autor”;
- “mobilizar os conhecimentos pessoais para a interpretação do que lê e consultar outros documentos sempre que for preciso”;
- “detectar criticamente os aspectos positivos e negativos do que se lê”;
- “articular as novas ideias com a experiência anterior, consolidando, assim, a sua personalidade no sentido de poder adaptar o ritmo de leitura pessoal às necessidades do momento” (*idem*).

A leitura é uma actividade complexa, que implica a interacção de leitores com os textos.

Graças aos estudos de Goodman (1976; 1991) e de Smith (1989), a leitura deixou de ser entendida como um processo passivo onde o papel do leitor se limita a

uma simples decifração da mensagem escrita, passando a ser entendida como um sistema dinâmico de interacção entre o autor, o texto e o leitor.

Analisando o modo como se desenrola tal processo, Goodman considera que “a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação”, envolvendo “interacção entre pensamento e linguagem”. Segundo ele, “a leitura eficiente não resulta da percepção precisa e da identificação exacta de todos os elementos, mas da habilidade em seleccionar o menor número de “pistas” produtivas, necessário à elaboração de *adivinhas*”. Reforça, ainda, esse autor que “a habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral” (Goodman, 1976:498).

Esta reflexão é corroborada por Smith (1989:17), ao sugerir que “a leitura não deve ser considerada como um tipo especial de actividade, mas como algo que envolve aspectos muito mais amplos do pensamento e comportamento humano”, sendo que “uma compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características do cérebro humano”.

O acto de ler é um processo em que o leitor assume uma função activa, ao atribuir uma significação aos textos. Isto deve-se ao facto de o próprio autor do texto não fornecer a totalidade da informação, ficando a cargo do leitor retomá-la e completá-la.

Como refere Goodman, o escritor “constrói um texto” através das transacções que estabelece com os significados nele expressos. O texto é “transformado em processo”, assim como os “esquemas do escritor” e os seus “modos de organização do conhecimento”. O leitor constrói o texto através das leituras que realiza, “através das transacções com o texto publicado”, sendo os seus esquemas também “transformados em processo”, por assimilação e acomodação (Goodman, 1991:11).

Por um lado, é através da leitura que os textos acedem a uma existência efectiva, exercem uma acção sobre aqueles que lêem e adquirem sentido(s). Por outro lado, a leitura é um processo pelo qual os leitores intervêm sobre os textos que lêem, pois que, como refere Marcuschi (1996:74), “a compreensão é uma actividade criativa, e não simplesmente uma recepção passiva”, sendo a compreensão, não simplesmente “reagir aos textos”, mas “agir sobre os textos”.

Ler não significa apenas descodificação da linguagem escrita, mas exprime a capacidade de compreender e contextualizar aquilo que se lê, só existindo uma relação

pessoal entre o sujeito e o livro no momento em que os leitores forem capazes de se apropriar do que lêem.

Ora, ao analisarmos os valores relativos à literacia em leitura, no PISA 2000, 2003 e 2006, reparamos que existem graves deficiências nesse domínio, entre os alunos portugueses. Constatámos que, independentemente do nível social e económico das crianças, estas não se sentem motivadas, nem possuem gosto pela leitura. Portanto, é natural que os nossos alunos não gostem de ler.

Tais deficiências não podem ser desligadas da falta de acesso a Bibliotecas, e sobretudo da ausência de participação no modo como elas têm de ser dinamizadas.

O acto de ler pertence, por direito próprio, a qualquer ser humano. No entanto, “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” (Lajolo, 1994:7). Daí que a leitura não dispense um esforço de ensino, não podendo ser uma mera experiência escolar mas uma existência que siga o aluno durante toda a vida.

Esse papel cabe sobretudo à escola, que deverá desenvolver estratégias, que em muito passam pela Biblioteca, conducentes ao desenvolvimento de hábitos, saberes e técnicas, combatendo, com as crianças, os factores que dificultam o acesso ao mundo da leitura.

4.1.3. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A escola é, completando o papel da família, uma via indispensável para a aprendizagem e o aperfeiçoamento de gosto, hábitos e competência de leitura.

Nesse espaço, a criança deve formar-se para se tornar, no futuro, um potencial leitor. A escola tem uma grande responsabilidade na formação de leitores, pelo facto de ser um espaço educativo privilegiado para as crianças.

No entanto, para Calixto (1994:59) “a escola já não é hoje o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens”, sendo que “os contactos na comunidade em que estão inseridos, a comunicação social, os amigos e a família, são hoje elementos mais importantes que a escola na formação do indivíduo, no desenvolvimento das suas capacidades e atitudes”.

Para devolver ao ensino uma maior influência na formação dos indivíduos, caberá à escola fazer uso dos seus recursos, otimizando-os e tornando-os mais apelativos. A Biblioteca Escolar será o local mais apropriado para eles descobrirem e manterem contacto com esses instrumentos de aprendizagem.

Não faz sentido existir uma escola sem Biblioteca, que proporcione aos alunos uma grande variedade de conteúdos de informação destinados a formá-los como leitores. Se a escola “ensina a ler e não tem uma Biblioteca onde as crianças possam ler, é como uma escola de natação que não tem piscina.” (Diaz Plaza, 1994:131).

À Biblioteca Escolar, centro de informação e fonte de conhecimento, caberá directamente a função de inculcar hábitos de leitura nos alunos (Silva, 2002:199), competindo-lhe promover actividades que possam despertar motivação, recorrendo a actividades como a hora do conto, a recitação de poemas, a apresentação de autores, a leitura de jornais e revistas, etc..

Todos estes recursos permitirão às crianças enriquecerem os seus conhecimentos e manterem um contacto directo com o mundo da leitura. No entanto, o grande pilar de sustentação de toda essa dinâmica serão os professores, que estão em contacto com a criança grande parte do tempo de escola. Serão esses mestres que lhes possibilitarão o aperfeiçoamento nesse domínio específico de formação.

4.2. A RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Segundo Weisz (2002), o professor deve levar os alunos a participarem do mundo da cultura. Todas as crianças têm direito a isso, e, no mundo em que vivemos, onde o acesso e o uso eficaz da informação é condição de plena inserção social, a tarefa do professor aumenta em exigência, bem como a sua necessidade de formação.

Para isso, refere Weisz (2002), é tarefa da escola desenvolver um trabalho colectivo e frequente com os alunos, para que eles aprendam a aceder à informação, e depois a seleccioná-la, relacioná-la, hierarquizá-la, tomando como referência informações colhidas em diferentes fontes.

Não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos. A prática pedagógica é complexa e contextualizada e, portanto, não é possível formar conteúdos premeditados dispostos a serem inculcados ao grupo discente.

O professor, diante de cada situação, precisa de reflectir, encontrar soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado. Ele precisa de ter autonomia e capacidade de decisão.

O trabalho do professor é complexo. Independentemente da sua área de intervenção e conhecimento, ele tem, também, por missão orientar os alunos para o gosto pela leitura.

Por esse facto, o professor deverá recorrer a livros de diversificada tipologia e proveniência. Segundo Freitas, *et al.* (1986:35), é a essa falta de hábitos, por parte de alguns professores, “em utilizarem livros como recurso de ensino-aprendizagem”, que será devida “uma certa rejeição da leitura como lazer”.

Mas a aprendizagem da leitura não é só tarefa do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores. Sequeira sublinha essa situação, afirmando que “não podemos exercitar práticas de leitura somente na aula de língua materna, mas também, e nos diversos níveis de escolaridade, em todas as disciplinas, pois cada uma delas impõe uma estratégia própria de leitura” (Sequeira, 2000:55-56).

A escola e o professor devem aperfeiçoar a aprendizagem da leitura através de diversas estratégias e actividades propostas. Segundo Maria de Lourdes Dionísio (2000:50-51), a escola é um “lugar natural de formação de leitores”. Esse trabalho deve ser construído em conjunto, utilizando os recursos disponíveis e propostos pela escola.

Todavia, cabe ao professor desenvolver estratégias didácticas onde o aluno poderá relacionar os seguintes níveis de competência linguística para ler e produzir textos: o contexto situacional e textual; os principais parâmetros da situação da produção de texto; o tipo de texto; a superestrutura do texto; as manifestações do funcionamento linguístico no conjunto do texto; o funcionamento linguístico no nível das frases, das palavras e das microestruturas (Jolibert, 2003).

A literatura escolhida nos manuais escolares e desenvolvida durante o período escolar não é, na maior parte das vezes, sinónimo de prazer para os alunos. Estudar ou ler literatura contemporânea ou clássica pode assustar ou afastar os discentes das obras literárias.

Do mesmo modo, não será correcto que a Biblioteca Escolar ignore as obras estudadas ao longo do ano lectivo. Nela, não poderão ser ignoradas actividades sobre os autores mais referidos e importantes. É que as actividades desenvolvidas na Biblioteca

Escolar poderão despertar interesse nos alunos pela leitura, em especial pelas obras literárias, fazendo-os alterar o modo de pensar que sobre elas tinham anteriormente.

O espaço onde aluno mais pode encontrar riqueza literária é, certamente, a Biblioteca Escolar. Ela tem um papel fundamental no desenvolvimento e no acompanhamento do leitor ao longo da sua vida. Através dela, o aluno abrirá a sua mente, ao apoderar-se de certos conhecimentos essenciais para seu crescimento intelectual. Assim, dinamizar a Biblioteca Escolar “significa torná-la um local ativo, dinâmico e ao mesmo tempo acolhedor a todas as propostas que visem o crescente entrosamento entre usuário/Biblioteca” (Simão, *et al.*, 1993:15). Desse modo, as diversas actividades propostas pela Biblioteca Escolar deverão motivar e/ou captar a atenção do aluno, levando-o a desenvolver os conhecimentos adquiridos na sala de aula e a desenvolver, no futuro, espírito crítico, tornando-se num leitor assumido.

4.2.1. A BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE LEITORES.

A Biblioteca Escolar não poderá apenas ser encarada como um espaço de simples lazer ou de prolongamento do tempo de aulas, mas como um espaço cultural diversificado, onde o aluno disporá de possibilidades para construir, passo a passo, o seu sucesso escolar. Na perspectiva de Stumpf (1987:67), a Biblioteca Escolar “não é um setor isolado dentro dos estabelecimentos de ensino”, mas “uma instituição dinâmica que interage com a escola e o meio social, possuindo diferentes papéis a cumprir”.

Se aprender a ler é uma tarefa para toda a vida, ensinar a ler é uma tarefa de todos os docentes, pois na vida a leitura vai estar sempre presente (Sim-Sim, 2006:99).

Segundo Nery (1989:11), “para que os objectivos da educação possam ser atingidos, é necessário que os meios utilizados sejam compatíveis e eficazes”. A Biblioteca está entre os diversos meios educativos, pois é um recurso indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a formação dos nossos alunos. Portanto, é importante que ela seja orientada para um trabalho escolar dinâmico, tornando-se, assim, num instrumento produtivo, dentro da escola.

Ribeiro (1994:61) considera que “a Biblioteca possibilita acesso à literatura e às informações, para dar respostas e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa se centra na formação, não só do educando, como também de

apoio informacional ao pessoal docente”. Para isso, “a Biblioteca precisa de ser entendida como um ‘espaço democrático’, onde interajam alunos, professores e informação” (*ibidem*), com duas funções: “a função educativa e a formação cultural do indivíduo” (*ibidem*).

Consequentemente, a Biblioteca Escolar deverá permitir servir toda a comunidade educativa, colocando-se “como um instrumento educador, um centro atuante de aprendizagem, onde não só os alunos, mas também educadores e usuários, em geral, encontrarão meios de ampliar seus conhecimentos e desenvolver aptidões de leitura e de investigação” (Mayrink, 1991:49).

Por sua vez, o bibliotecário não poderá ser visto como um elemento que executa apenas tarefas técnicas, mas como um profissional com formação pedagógica, cultural e social (Nery, 1989:13).

Portanto, é importante que os professores vejam no bibliotecário um parceiro na orientação dos alunos, para um trabalho escolar dinâmico. Só assim os “professores, bibliotecários e responsáveis conseguirão realizar um trabalho de cooperação e participação, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (Nery, 1989:14).

De acordo com A. Nery (1989:12-13), a Biblioteca tem por dever:

- ampliar os conhecimentos;
- “colocar a disposição dos alunos um ambiente que favoreça a formação e desenvolvimento de hábitos de leitura e pesquisa”;
- “oferecer aos professores o material necessário à implementação de seus trabalhos” para enriquecer os seus currículos escolares;
- “colaborar no processo educativo, oferecendo vários recursos para o processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios emanados pela moderna pedagogia”;
- “proporcionar aos professores e alunos condições de atualização dos conhecimentos, nas diversas áreas do saber”;
- “conscientizar os alunos de que a Biblioteca é uma fonte segura e atualizada de informações”;
- “estimular nos alunos hábitos de frequência a outras Bibliotecas em busca de informação/ou lazer”;
- interagir com outras Bibliotecas, “proporcionando: intercâmbios culturais, recreativos e de informações”.

4.3. A ORGANIZAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

A escola tem uma grande responsabilidade na obtenção do sucesso educativo, através de vários recursos, tais como livros, leitura, Bibliotecas. O nosso estudo só abrangerá as Bibliotecas Escolares. Ao contrário de uma Biblioteca pública, que não deixa de existir por falta de assiduidade, as Bibliotecas Escolares estão sujeitas a certos objectivos, que deverão, imperativamente, ser atingidos.

A Biblioteca Escolar é um dos meios ao serviço do “desenvolvimento da personalidade humana, bem como ao progresso espiritual, moral social, cultural e económico da comunidade.” (Princípio orientador da Recomendação UNESCO/ILO, respeitante ao estatuto do professor - http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsid=74&filename=iasl_declaracao.pdf). Deste modo, ela proporciona informação que permite aos seus frequentadores serem bem sucedidos na vida actual. Essa transmissão fazer-se-á através de todos os meios de informação presentes nesse local.

A escola é o espaço onde o aluno poderá estabelecer o primeiro contacto com os livros. Os livros, objectos de cultura, permitem aos estudantes enriquecerem as suas mentes e tornarem-se leitores ao longo da vida. No entanto, é primordial que os alunos encontrem nesses locais indivíduos que os motivem, os orientem e esclareçam sobre a diversidade de livros, já que eles só se sentirem cativados lá voltarão com maior frequência. A Biblioteca deverá ser um local onde os discentes possam ler em liberdade, escolhendo, sem receios nem medos discriminatórios, o livro que desejam, conservando, assim, o direito do leitor (Silva, 2000:201).

Assim, as Bibliotecas Escolares são o meio ideal para a transmissão de conhecimentos, estimulando, deste modo, um provável sucesso educativo e escolar. Consequentemente, a Biblioteca Escolar tem como principal objectivo a formação de leitores e “disponibilizar meios de formação/informação para toda a escola” (Silva, 2000:236).

As Bibliotecas Escolares são “um recurso fundamental de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, facultando processos e não apenas os produtos de aprendizagem” (Barroco, 2004:52). As Bibliotecas poderão contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno, estimulando-o para o gosto da leitura, inculcando nele o gosto pelos livros e pelo conhecimento e a informação.

Neste sentido, a Biblioteca Escolar terá como principal função formativa “desenvolver nos alunos hábitos de leitura e estudo, orientá-los na consulta de obras de referência, desenvolver competências no campo da informação e investigação” (Silva, 2002:199), inculcar o gosto e o hábito de leitura, com a ajuda dos professores e de toda a comunidade educativa.

A Biblioteca é, sem dúvida, um instrumento indispensável para a vida de uma escola. Pode-se afirmar “que uma escola sem Biblioteca é uma instituição incompleta, e uma Biblioteca não orientada para um trabalho escolar dinâmico torna-se um instrumento estático e improdutivo dentro deste contexto” (Nery, 1989:11).

À luz deste pensamento, dir-se-á que não faz sentido uma escola sem Biblioteca, e, mais grave ainda, ter uma Biblioteca na escola e não retirar dela todas as suas potencialidades. Assim, a “Biblioteca Escolar é um meio, e não um fim, e, neste sentido, ela é o recurso por excelência de uma Escola, uma ideia-chave que pré-supõe que lhe sejam atribuídas finalidades e funções específicas que conferem àquele espaço um estatuto de primordial importância num contexto escolar” (Rodrigues, 2000:45).

Na perspectiva de a Biblioteca Escolar desempenhar várias funções, poder-se-á afirmar que ela possui uma importante função educativa e cultural. O papel da Biblioteca Escolar é profundamente enriquecedor, contribuindo para a construção de espírito crítico nos nossos discentes.

Na sua função educativa, a Biblioteca Escolar representa um reforço na acção do aluno e do professor. Relativamente ao primeiro, desenvolve-lhe as habilidades de estudo independente, agindo como instrumento de auto-educação, motivando-o a uma busca incessante do conhecimento, incrementando o gosto pela leitura, e ainda auxiliando-o na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do livro.

Quanto à actuação do educador e da instituição, a Biblioteca complementa as informações básicas e oferece os seus recursos e serviços à comunidade escolar de maneira a atender as necessidades do planeamento curricular.

Na perspectiva da função cultural, a Biblioteca Escolar torna-se complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliarem os seus conhecimentos e as suas ideias acerca do mundo. Ela pode contribuir para a formação de uma atitude positiva, agradável face à leitura, e, em certa medida, participar das acções da comunidade escolar, servindo-lhes de apoio.

A dimensão humana e social está inscrita nas Bibliotecas Escolares, pela razão de minimizar os riscos de diferenciação social, possibilitando aos leitores mais desfavorecidos as mesmas oportunidades. Assim, “a ausência de uma Biblioteca Escolar penaliza gravosamente os alunos das classes mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar, não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente literato, como, com o desenvolvimento de novas tecnologias”, impedindo-os de terem acesso a meios informáticos, com “todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação” (Barroco, 2004:54).

Retomando os aspectos supracitados, e seguindo a International Association of School Librarianship (http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsid=74&filename=iasl_declaracao.pdf), a Biblioteca apresenta 4 funções essenciais:

- Informativa: prover uma informação rápida e fiável.
- Educativa: certificar a transmissão de conhecimento. A Biblioteca faz parte integrante do estabelecimento de ensino e promove o desenvolvimento para o processo de ensino e aprendizagem através da liberdade de escolha, por parte do leitor, utilizando o uso de materiais formativos em competências de informação.
- Cultural: aperfeiçoar o espírito crítico do aluno, encorajando-o à criatividade.
- Recreativa: motivar a leitura nos tempos livres, dando-lhes a oportunidade de enriquecer os seus conhecimentos mesmo fora do contexto escolar.

No entanto, existem Bibliotecas Escolares, que podemos considerar “mortas”, pois nelas encontramos amontoada uma série de livros, sem organização. Elas são utilizadas apenas como sala de convívio, e quando muito de estudo, pelos alunos, “ajudando a fazer frente à falta de espaços com que os nossos edifícios escolares se debatem” (Silva, 2000:237).

Mas de nada servirá uma Biblioteca Escolar, com espaço físico e acervo suficientes para as necessidades do estabelecimento do ensino, que, para exercer as funções e cumprir os objectivos a que se propõe, não tiver na sua direcção um profissional consciente, com sensibilidade e formação, dinamismo e espírito de iniciativa, para manter esse espaço acolhedor e dinâmico.

O local destinado à Biblioteca deverá dispor de certos requisitos, a fim de proporcionar fácil acesso a toda comunidade educativa. Deverá ter uma posição central, não esquecendo o público portador de deficiências. Para uma adesão rápida entre os períodos ditos “mortos”, a Biblioteca deverá permanecer junto das salas de aula, permitindo aos discentes a sua deslocação.

Com o intento de possibilitar um espaço adequado a cada tipo de leitura, na Biblioteca deveremos encontrar zonas diversificadas, nomeadamente zonas de estudo e consulta, de leitura informal, de ensino, de produção e de trabalho, bem como uma zona administrativa.

A Biblioteca deverá ser um local simpático, agradável e confortável, no qual os discentes se sintam com vontade de aprender e dispostos a voltarem de livre e espontânea vontade, as vezes que acharem necessárias.

Relativamente à área a ocupar pela Biblioteca, teremos de considerar (IFLA/UNESCO, Manifesto das Bibliotecas Escolares) o nível etário dos alunos, “a percentagem de utilizadores simultâneos, a dinâmica da própria escola, o nível de desenvolvimento do fundo documental” (<http://archive.ifla.org/vii/s11/pubs/portug.pdf>).

O mobiliário e o equipamento da Biblioteca são tão importantes como o próprio espaço de localização, já que se trata de um modo de atrair os utentes. Todo o mobiliário escolhido, distinto do da sala de aula, deverá seguir um normativo próprio, respeitando-se instruções de segurança estabelecidas. Deverá ser “simples e funcional, sem deixar de ser económico e resistente” (Silva, 2000:246). No entanto, o mobiliário e o equipamento deverão ser adaptados ao público-alvo.

Além de todo o equipamento físico, a Biblioteca disponibilizará todo o material necessário à transmissão de informação, como sejam os equipamentos electrónicos, audiovisuais e equipamento informático adequado especialmente aos alunos com limitações visuais ou com outras, nomeadamente físicas ou motoras (<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>).

Entre nós, um estudo de 2000 (Sequeira, 2000), desenvolvido por uma equipa de investigadores da Universidade do Minho e da ESE de Viana do Castelo, baseado em dados recolhidos em 64 escolas (Preparatórias, C+S e Secundárias), mostrou que, nesse distrito (o que nos pode levar a inferir que não será diferente noutros), cerca de 15% das

escolas não apresentavam espaço próprio para a Biblioteca Escolar; que, em muitos casos, aquelas que o tinham, usavam-no indevidamente (60% nas Preparatórias e cerca de 20% nas C+S e Secundárias); que não existiam regulamentos para o funcionamento da Biblioteca; que a atribuição do cargo de coordenador era feita em regime de voluntariado ou para completar horários.

Entretanto, evoluiu-se consideravelmente, no contexto nacional, sobretudo com o lançamento do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, que resultou do reconhecimento, por parte do Governo, da “insuficiência de hábitos e práticas de leitura” da população portuguesa e do seu esforço em planificar “o desenvolvimento de Bibliotecas Escolares integradas numa rede e numa política de incentivo à leitura pública”, através da publicação do Despacho Conjunto dos Ministérios da Educação e da Cultura nº 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro.

Em Janeiro de 1996, através do Despacho Conjunto nº 5/ME/MC/96, de 9 de Janeiro, foi constituído um grupo de trabalho destinado à elaboração do Relatório que, ao mesmo tempo que lançava a Rede de Bibliotecas Escolares, fazia um diagnóstico descritivo e actualizado das situações e estabelecia as linhas de orientação e os princípios que serviram de base à sua implementação. O Relatório foi elaborado em três meses, baseado em estudos de organismos internacionais, nos resultados de várias investigações levadas a cabo nesta área e na experiência directa de vários anos de trabalho com crianças e jovens, no âmbito das Bibliotecas Públicas e Escolares.

O lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares implicou um processo de transformação das Bibliotecas existentes e a criação de novas Bibliotecas. Por outro lado, pretendia-se que esse lançamento fosse consentâneo com um “projecto pedagógico que visasse estabelecer novas formas de relação com o saber, novas modalidades de estruturar as situações de aprendizagem dos alunos, novos processos de formação de professores” (<http://www.oei.es/pdfs/rbe4.pdf>).

Os objectivos do programa são esclarecedores dos princípios que presidiram à sua implementação. São contemplados aspectos relativos à adequação da Biblioteca Escolar às necessidades das diferentes disciplinas; ao desenvolvimento de competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação; à estimulação do prazer de ler e do interesse pela cultura nacional e universal; à ajuda aos professores na planificação das suas actividades de ensino e na diversificação das situações de aprendizagem; à relação entre a leitura, os livros e a frequência de Bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres.

Fundamentado e estruturado a partir de sugestões dos professores, alunos e Encarregados de Educação, o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares foi assumido e dinamizado pelos órgãos de gestão de muitas escolas, envolvendo até as Câmaras Municipais, às quais compete salvaguardar o financiamento de obras, equipamentos, recursos documentais e formação de pessoal.

Os princípios gerais que regulamentam o funcionamento da Rede encontram-se consignados num extenso documento elaborado pelo grupo de trabalho que atrás referimos. Esse mesmo documento contém as bases e as linhas de orientação técnica respeitantes aos recursos humanos e físicos, à formação do pessoal, às instalações e equipamento e aos recursos de informação, funcionamento e animação. Contém ainda os objectivos estratégicos e instrumentais do Programa, bem como uma série de considerações finais e de recomendações às escolas.

4.4. O VALOR FORMATIVO DAS BIBLIOTECAS, NA PERSPECTIVA DA UNESCO

Ao abordar o tema das Bibliotecas Escolares portuguesas, torna-se incontornável mencionar o Manifesto elaborado pela Unesco, relativamente a elas (<http://archive.ifla.org/vii/s11/pubs/portug.pdf>). Este documento fundamenta a importância das Bibliotecas Escolares junto dos agentes educativos, assim como a sua importância e as suas funções mais relevantes. Segundo o documento, as Bibliotecas Escolares têm por missão a disponibilização de todos os materiais didácticos ligados à arte de ler com o objectivo de atingir o sucesso educativo: “uma Biblioteca Escolar é imprescindível sem comunidade educativa, sem professores e sem alunos, sem sessões contínuas de dinamização e de trabalho” (Silva, 2000:235).

Segundo o Manifesto da Unesco, a Biblioteca Escolar permite ao estudante adquirir competências para a aprendizagem da leitura, ajudando-o, assim, a tornar-se responsável para a vida quotidiana. Seguindo as diversas linhas deste texto, as Bibliotecas deverão oferecer serviços educativos, tais como os livros, entre outros recursos didácticos e instrutivos, que levem os estudantes a desenvolverem as suas capacidades cognitivas tornando-os em pensadores críticos. Este manifesto define a missão da Biblioteca afirmando que “oferece serviços de apoio à aprendizagem, livros e recursos aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se

tornarem pensadores críticos e efectivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (<http://archive.ifla.org/vii/s11/pubs/portug.pdf>).

As Bibliotecas Escolares ligam-se às redes de Bibliotecas Públicas e de informação, respeitando o que é determinado no Manifesto sobre Bibliotecas Públicas, da UNESCO.

Neste contexto, a Biblioteca Escolar assume particular importância como “lugar por excelência para ajudar na formação do cidadão, na construção do prazer de ler e na sua manutenção para o resto da vida” (Amor, 1999:94). A sua utilização tem levantado problemas inerentes à especificidade do espaço, à formação dos professores e aos hábitos dos alunos. De uma maneira geral, pode-se afirmar que a valorização da Biblioteca Escolar, por parte da comunidade educativa, nomeadamente pelos professores, conduz a profundas transformações a nível do sucesso institucional e educativo da escola, pelo que não poderá deixar de ser apoiada, dinamizada, incentivada.

4.5. AS BIBLIOTECAS ESCOLARES, ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: O CASO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES FRANCESAS

4.5.1. A BCD – BIBLIOTHÈQUE CENTRE DOCUMENTAIRE

Em França, as Bibliotecas Escolares possuem uma tradição considerável (Righi, 1993:5), apostando-se, através delas, em que os alunos sejam elos de ligação da cultura entre o meio familiar e a escola, nomeadamente através dos livros que vão levando para casa.

Pela Circulaire du 31 mai, 1860, já se recomendava a “chaque école de posséder une *armoire-bibliothèque*” (Britan & Fournier, 1985:8), e, por Décret du 1^{er} juin 1862, oficializava-se a criação de uma Biblioteca no interior de cada escola primária pública.

O “Maître d’École” era o responsável por essa Biblioteca, facultando aos alunos as respectivas obras de leitura, “choisis pour leur haute valeur morale et intellectuelle” (Britan & Fournier, 1985:8).

Por Circulaire du 24 juin 1862, é acrescentada a esse professor a responsabilidade de autorizar empréstimos junto das famílias dos alunos. Consequentemente, estas Bibliotecas passam a abranger toda a família e abrem as portas

à abrangência da comunidade escolar, inserindo-se num “contexte économique et démographique où la société prend, peu à peu, conscience de la nécessité d’instruire les classes laborieuses.” (Righi, 1993:5).

Depois de um período de entusiasmo, o interesse à volta das Bibliotecas Escolares decaiu, e estas Bibliotecas passaram a funcionar com dificuldade. Procurando reactivá-las, o Ministério da Instrução Pública e das Belas Artes fez publicar um Decreto, em 15 de Dezembro de 1915, onde sublinha “l’obligation pour chaque école primaire élémentaire de posséder une bibliothèque, qui prend le nom de bibliothèque de l’école publique” (Britan & Fournier, 1985:9).

Esse Decreto, ainda hoje em vigor, prevê o modo de financiamento da Biblioteca e divulga um catálogo próprio e preciso de obras que a deverão constituir.

Em 1936, com o alargamento da escolaridade obrigatória dos 13 para os 14 anos, assistiu-se a uma intensificação das preocupações com a leitura e a edição de livros para as crianças, e, a partir de 1958, o Ministério da Educação voltou a empenhar-se na multiplicação das Bibliotecas, nas escolas.

A Circulaire du 20 août 1973, que apresenta um novo programa de construção das escolas elementares, determina que elas terão de ser edificadas criteriosamente, valorizando, nomeadamente, o espaço da Biblioteca (Jordi, 1993:22), dotando-o de zona de leitura, espaços consagrados ao audiovisual, à comunicação, zona de empréstimo. Igualmente, o mobiliário é considerado muito importante, para tornar a BCD um espaço acolhedor (Jordi, 1999:28).

Esta deverá ser um local organizado, dispondo de livros e documentos variados, de material pedagógico e audiovisual (Jordi, 1992:18). Trata-se, no fundo, do centro de recursos da escola, de um lugar onde é adquirida cultura e trabalhada a leitura e a escrita, por parte de professores, alunos e comunidade educativa.

A BCD é também assinalada como lugar de animação, aberto a pessoas da escola e externas à escola; é um “lieu privilégié pour accueillir les animations avec la participation d’intervenants extérieurs (parents...), à destinations des enfants et des adultes du quartier, autour des thèmes des livres et de la lecture” (Circulaire n° 84-360 du 1^{er} octobre 1984).

O Decreto de 7 de Julho, de 1978 insiste em que os professores “s’attacheront à constituer pour leurs élèves une Bibliothèque Centre Documentaire, si modeste soit-elle au début, regroupant un éventail aussi varié que possible (et qu’on s’efforcera d’enrichir progressivement) d’albums, de livres pour l’enfant, d’ouvrages documentaires, le tout

adapté à l'âge des élèves concernés". Mais se insistia nos acessos à Biblioteca, nas práticas de leitura e escrita, na resposta à escolaridade e na ocupação de tempos livres.

Por Decreto de 18 de Julho de 1980, o Ministério da Educação francês considerava que, relativamente à disciplina e ao uso da língua francesa, as crianças deveriam ter acesso, na Biblioteca da escola, a obras literárias infantis, tanto para uso escolar, como para uso no tempo passado fora da escola.

Num relatório elaborado por Bernard Pingaud & Jean-Claude Barreau (1982), sobre o livro e a leitura, a ordens do Ministério da Cultura francês, é reconhecida a importância das Bibliotecas Escolares, tanto a nível do primeiro como do segundo e terceiro ciclos.

Posteriormente (em 1985), insiste-se em que os "maîtres" deveriam incentivar as crianças para o gosto pela leitura (Britan & Fournier, 1985:13), já que, para muitas crianças, isso não passava pela prioridade familiar (MEN, 1985:24).

Consequentemente, reconhece-se a necessidade de valorizar as BCD, dotando-as de todo o tipo de materiais de leitura (banda desenhada, jornais, obras de ficção, etc.).

A Biblioteca deveria desenvolver actividades diversas, para despertar na criança o gosto pela leitura: hora do conto, empréstimos, exposições... A colaboração entre professores das diversas turmas era considerada fundamental para o bom funcionamento da BCD, que deveria ser espaço de aprendizagem, e não mero "annexe de la classe" (Britan & Fournier, 1985:14).

Em 10 de Julho de 1989, é publicada nova lei (Loi d'Orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989) de incentivo à leitura, considerando-se o domínio da língua oral e a cultura escrita prioridades da escola primária. Reconhece-se que este domínio favorecerá o sucesso educativo, escolar e profissional do aluno, no presente e na vida futura.

Com esse fim, foram postas no terreno iniciativas como os "100 livres pour les écoles" (1990, 1993). Seguindo-se um projecto elaborado pela equipe pedagógica da escola, reconhecido pelo inspector da direcção regional de educação, era entregue a cada escola um total de 100 livros de literatura juvenil. Desse modo, cerca de 4 000 escolas, por ano, foram tendo direito a esse apoio, disponibilizando-se 7,4 milhões de euros para esta operação.

Em 1993, o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Cultura e da Francofonia, insistiu no plano de desenvolvimento das BCD, considerando prioritárias as escolas menos favorecidas, Competiria aos inspectores das direcções

regionais de educação analisar a necessidade de cada projecto educativo e sequenciar prioridades.

Em 1997, um estudo elaborado pela Direction de la Prospection, du Ministère de l'Éducation Nationale, inquirindo 1 500 professores acerca do ensino da leitura na escola primária (Thaurel-Richard, 1999), revela que, no primeiro ano de escolaridade, são dedicadas, semanalmente, à leitura, 6 horas e 36 minutos, e, no segundo ano, 3 horas e 56 minutos. Reconhece-se que, com a ajuda da Biblioteca Escolar, esta carga horária, destinada à leitura, poderá ser substancialmente aumentada.

A partir do ano 2000, algumas selecções temáticas foram apresentadas junto das escolas: contos, livros e documentos vários vieram enriquecer as estantes das BCD. Foram mais 500.000 obras colocadas a disposição do público dessas Bibliotecas.

De então para cá, entre os anos 2001 e 2002, um plano para “l'éducation artistique et culturelle” emergiu. Por seu intermédio, várias obras (nomeadamente poesia) foram distribuídas pelas escolas pré-primárias e primárias. O objectivo desta acção tem consistido na conjugação de diversas parcerias. Graças a elas, “de nombreuses BCD sont nées de partenariats entre les écoles, les collectivités territoriales, les professionnels et médiateurs de la lecture, relevant des ministères de la Culture et de la Jeunesse et des Sports (http://www.weblettres.net/ar/articles/3_70_213_941r0037bcd.pdf).

As diversas listagens de bibliografia infantil foram actualizadas e renovadas em 2007. O objectivo desse projecto, é sem dúvida, obrigar os utentes a requisitarem livros e a tornarem-se frequentadores de Bibliotecas.

Como se verifica, a BCD foi criada com a finalidade de modificar “l'enseignement de la lecture, car elle introduit une multiplicité d'écrits dans l'école; elle affirme l'existence des liens entre apprentissage et pratiques de lecture, elle offre à tous la possibilité non seulement de savoir mais d'aimer lire” (Circulaire n° 84-360 du 1^{er} octobre 1984).

Muitas vezes, as crianças têm um primeiro contacto com os livros apenas quando chegam à escola. É desse modo que, reconhecendo-se que a prática da leitura e o contacto com os livros são fundamentais para o desenvolvimento da criança, a BCD exerce grande influência na aprendizagem.

4.5.2. O CDI – CENTRE DE DOCUMENTATION ET INFORMATION

Os antepassados do *Centre de Documentation et Information* (CDI) francês podem ser encontrados no século XVII, nos Colégios Jesuítas, e, mais tarde, no século XIX, nos liceus.

De início, essas Bibliotecas eram destinadas a responder apenas às necessidades dos professores, apresentando-se, assim, como Bibliotecas especializadas. Os alunos davam, prioritariamente, importância à lição preparada pelo mestre, não tendo de se preocupar com frequentar a Biblioteca.

A fim de alterar essa situação, é publicado um Decreto, em 1 de Junho de 1862, referindo a organização, para todo o período da III República, do funcionamento das Bibliotecas Escolares que deveriam ser criadas nas escolas. Essas Bibliotecas não se destinariam apenas aos professores, mas também aos alunos, e a toda comunidade escolar. Esses espaços de leitura tornaram-se populares e adquiriram a denominação de “Biblioteques Populaires des Écoles Publiques”.

A influência dessas Bibliotecas vai ser notória, já que permite o desenvolvimento cultural popular, sobretudo em regiões mais desfavorecidas.

Em 1888, podíamos contar com 36.000 dessas Bibliotecas, passando esse número para os 43.000, 20 anos depois.

No entanto, e devido à falta de recursos, esses valores regridem, no início do século XX. Verifica-se que “leurs locaux sont mal aménagés, elles manquent de personnel qualifié pour les gérer et les animer, les instituteurs notamment n’ont pas assez de temps à y consacrer” (Lelièvre, 2002:39-41).

Nos anos 50 do século XX, as Bibliotecas Escolares francesas ainda se encontram numa situação difícil. Tal situação não coincide com o que se passa noutras regiões do mundo, como por exemplo nos Estados Unidos, onde as Bibliotecas estão em plena expansão. Aí, o pioneiro da biblioteconomia, Melvil Dewey (1851-1931), participou na criação da American Library Association e da primeira escola de bibliotecários. Nesse mesmo país, a influência de pedagogos como John Dewey (1859-1952) fez com que a leitura fosse considerada como o principal vector de construção de conhecimento e favoreceu o desenvolvimento dos métodos de ensino, assim como o crescimento da literatura infantil.

Enquanto isso, em França, as metodologias utilizadas no ensino da leitura emergem das práticas dos Jesuítas e da disciplina rígida aplicada nos liceus

napoleónicos. O ensino francês revela-se, ainda, muito tradicional, não existindo margem para a descoberta e a pesquisa pessoal do aluno.

As Bibliotecas Escolares tomarão um novo rumo, graças ao arranque das Bibliothèques Centrales Documentaires, em 1984, assumindo-se que o centro de documentação e de informação é vivido no espaço, tanto pelo utilizador como, sobretudo, pelo documentalista (Bayard-Pierlot & Birglin, 1991:45).

Um dos papéis principais da escola é colocar nas mãos do aluno o acesso à informação e às mais recentes ferramentas de comunicação. Consequentemente, a escola deverá possuir condições físicas que permitam ao discente adquirir os conhecimentos de que necessita.

O *Centre d'Information et de Documentation* (CDI), aplicado aos colégios e liceus franceses, é um espaço reservado, em grande destaque, à formação dos alunos. Para tal, ele contará com a colaboração do professor documentalista, responsável pelo local.

Dotado de meios tecnológicos actuais e adequados, em que o Ministério da Educação francês tem apostado para a formação dos alunos (Bulletin Officiel n° 23 du 10 juin 1999), o CDI é uma mediateca educativa, colocando à disposição do aluno meios para adquirir conhecimento e se desenvolver.

Este espaço é gerido à imagem das outras Bibliotecas que o aluno irá frequentar ao longo da sua vida, procurando contribuir para formar a sua autonomia de leitor e frequentador de Bibliotecas (Chapelain, 1999:119-134).

A fim de providenciar a melhor dinâmica destes centros, o Ministério da Educação francês tem dado relevo às funções a desempenhar pelo professor documentalista, também designado por *ciberdocumentalista* (“une nouvelle appellation du professeur documentaliste”), dada a integração das novas tecnologias nas Bibliotecas (Ragache, 2000:18).

Essas funções, que se têm alterado ao longo dos últimos anos, são apresentadas em duas Circulares.

Na primeira, datada de 17 de Fevereiro de 1977, é exposta a definição e o reconhecimento da profissão de professor documentalista. Aí se diz que a sua missão também é pedagógica, já que “le documentaliste, au même titre que ses collègues enseignants, est membre à part entière de la communauté éducative que constitue un

établissement scolaire”. Mais se diz que, seja qual for a sua intervenção, “il contribue, toujours, soit indirectement, soit directement, à la formation des élèves”, sendo a sua função “essentiellement d’ordre pédagogique” (Circulaire n° 77-070 du 17 février 1977).

Na segunda, a Circular n° 86-123, de 13 de Março de 1986, define-se, com mais exactidão, a actividade profissional de documentalista:

1 - “Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il a la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire”.

2 - “L’action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l’activité pédagogique de l’établissement”.

3 - “Le documentaliste-bibliothécaire participe à l’ouverture de l’établissement”.

4 - “Le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia”.

A fim de apoiar a atribuição, aos documentalistas, do estatuto de “professor documentalista”, foi criado o CAPES, com acesso sujeito ao mesmo processo de candidatura que os professores.

Se inicialmente, nos CDI, eram acessíveis apenas documentos em papel, com os novos tempos a realidade alterou-se, estando nele, hoje, cada vez mais presentes os documentos multimédia, com os respectivos instrumentos de leitura (AFNOR, 1987:84), admitindo-se a evolução dos meios multimédia tradicionais (áudio, visual e audiovisual) para outros, mais complexos. Tal facto tem afectado, decisivamente, o desenvolvimento dos CDI.

4.6. A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Perante as exigências da sociedade, a escola necessita de interventores activos e actualizados.

Para isso, conta com os professores, a quem terá de ser facultada formação contínua, consoante as suas realidades e necessidades.

Essa formação contínua tem como finalidade última “o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente”. (Formosinho, 1991:238), o que terá efeito positivo no sistema escolar, ao traduzir-se numa “melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças” (*ibidem*).

Um pólo importante nessa formação, como via para se intervir na realidade educativa portuguesa e no combate ao insucesso, é a própria escola, que deverá deitar mão de recursos em si existentes.

Como salienta António Nóvoa, “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação” (Nóvoa, 2001:25). Sendo Universidades e especialistas externos importantes nas propostas que produzem a nível teórico e metodológico, tal conhecimento “só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento” (*ibidem*).

A escola (Nóvoa, 1991:30) é um “*locus* de formação continuada do educador”, pois nela descobre, face aos saberes e a experiência que possui, os saberes e experiência de que ainda necessita. Ela terá de contribuir para a sua formação e aprendizagem (Nóvoa, 2002:62; Canário, 1998:9-17).

Nesse quotidiano localizado, diverso de caso para caso, o profissional do ensino deverá demonstrar, mas também aperfeiçoar, as suas qualidades e capacidades. Deste modo, as actividades de formação a que deverá estar sujeito serão seleccionadas em função das circunstâncias envolventes, tomando-se consideração, o mais possível, o docente concreto e o meio escolar em que ele se insere.

Isto põe em destaque o espaço especial da escola, que é a Biblioteca Escolar.

Dotadas de “multiplicidade de meios, equipamentos, documentos, designadamente os de informação” (Baleiro, http://www.proformar.org/revista/edicao_9), e sendo, ao mesmo tempo, “Biblioteca” e “escola” (Silva, 2002:198), ela deverá incluir nas suas funções actividades de formação para os docentes.

Essa circunstância encontra-se prevista nas finalidades da Biblioteca Escolar, quando definidas deste modo (Silva, 2000:90; 2002:200):

- “Apoiar a realização do Projecto Educativo e do Plano de Actividades da Escola”.
- “Dar respostas às solicitações impostas pelos programas”.
- “Colaborar nas aulas”.
- “Facultar documentos para as aulas”.
- “Elaborar e solicitar a elaboração de documentos para as aulas”.
- “Favorecer a construção da aprendizagem e a interacção/actualização constante de saberes”.
- “Promover actividades de motivação e preparação para a leitura”.
- “Promover o desenvolvimento do espírito crítico, o enraizamento de valores humanistas e a preparação para a vida”.
- E ainda, e sobretudo, “ajudar na construção do sucesso educativo”.

Estas características, em que a Biblioteca Escolar tem de se empenhar, funcionarão como bases essenciais para que os professores se possam valorizar e desenvolver as suas competências.

Ao analisá-las, poder-se-á constatar que todas elas se integram nos objectivos que os professores deverão desenvolver, para si mesmos e para aplicar com os discentes.

De facto, os professores, recebendo formação contínua, evoluirão e tenderão a aplicar nas aulas o que aprenderam, o que será de grande utilidade no desenrolar das suas actividades lectivas.

CAPÍTULO V

A BIBLIOTECA ESCOLAR E A DINAMIZAÇÃO DE PROJECTOS EDUCATIVOS

*O projecto não é uma simples representação do futuro,
mas um futuro para fazer, um futuro a construir,
uma ideia a transformar em acto.*

Barbier (1996:52).

5.1. A IMPORTÂNCIA DO “PROJECTO”, NO MUNDO DE HOJE

Face a uma globalização cada vez mais enraizada, na sociedade actual, que conduz a uma constante mutação das realidades existentes, temos de nos adaptar constantemente às mudanças geradas. Como actores de um mundo em movimento, onde novas portas do conhecimento constantemente se abrem, e onde “les formes actuelles apparaissent comme largement inadaptées face aux défis auxquels doit répondre la société” (Boutinet, 1990:134), temos a necessidade, e até o dever, de explorar as novas áreas emergentes do saber, se quisermos progredir, não ficando delimitados pelos saberes e pelas formas de socialização e cultura que já possuímos.

O mecanismo de constante apropriação da mudança é fundamental numa perspectiva evolutiva, que deve ser assumida espontaneamente.

A realidade de hoje não será a mesma de amanhã, sendo, portanto, indispensável moldar os princípios comportamentais de indivíduos e instituições de forma a se ajustarem ao meio em que se inserem, retirando-se os devidos benefícios.

A motivação, aliada à exigência para consigo mesmo, confere ao sujeito um papel de relevo na valorização das suas capacidades.

A formação dos meios humanos é um passo determinante, pois só assim se produzirá a matéria intelectual necessária ao enaltecimento do conhecimento de uma sociedade. É através de uma intensificação dos saberes que será possível abrir novos

horizontes e atenuar os entraves à mudança. Em suma, o processo evolutivo é uma constante, que jamais estará concluído.

O ritmo célere das mutações evidenciadas conduz à proliferação da informação. Torna-se, como tal, imprescindível a implementação de meios catalisadores, que filtrem e orientem o conhecimento para as reais necessidades do indivíduo, perante as suas capacidades e afinidades.

Abrangendo áreas cada vez mais amplas, a noção de projecto é, actualmente, articulada com uma multiplicidade de actividades presentes no nosso quotidiano. Como refere Boutinet, “pas de progression sans projection, pas de progrès sans projet” (1990:73). Ora, todo o projecto materializado é composto por propósitos que se visa alcançar. A inovação e a metamorfose de uma realidade com vista a uma melhoria e a um avanço em direcção à prosperidade, compõem o denominador comum desses objectivos. Evidencia-se, também, um *modus operandi* que vai buscar fundamento a campos diversos do saber, tendo como suporte um mecanismo contínuo de avaliação que visa a conformidade das metodologias, bem como dos recursos e reflexões, com as finalidades a alcançar.

Independentemente do contexto onde se inscreva, seja ele escolar ou de outra índole, todo o projecto proporciona conhecimentos, informação e formação àqueles que o integram, participando no seu desenvolvimento.

5.2. CONCEITO DE PROJECTO

O termo *projecto* surge do latim *proiectum*, que significa arremessado, lançado para a frente, tendo como forma verbal, o verbo latino *projectare*, que traduz a ideia de ‘lançar para diante’.

Como documenta Boutinet (1990), os povos greco-romanos desconheciam o real significado do termo. Os gregos não possuíam um termo específico para definir “projecto”, “ils marquaient seulement l’opposition entre le choix moral (*proairésis*) et le choix lié à un but déterminé (*boulésis*)” (Boutinet, 1990:14).

O termo “projecto” poderá assumir diversas acepções: plano para se realizar um acto; desígnio; intenção; redacção expressa, pela via da escrita, do orçamento de uma obra a realizar; cometimento; no âmbito da filosofia existencial, aquilo para que tende o homem e constitui o seu ser verdadeiro (Porto Editora, 1989).

Na língua francesa, *Le Grand Robert de la Langue Française* (2001) apresenta a palavra “projet”, seguindo a etimologia latina *jacere, jactum* (jeter, lancer), e o prefixo “pro”, “en avant de soi, devant”. No entanto, são destacados mais dois sentidos relevantes: “situation que l’on pense atteindre” e “d’ébauche, de dessin, de plan”.

Se seguirmos a proposta do *Dictionnaire Historique de La Langue Française* (A. Rey, 1992), a palavra “projet” deriva da palavra-mãe “projeter”, verbo transitivo, formado pelo prefixo *pro* e *jeter*.

Referindo outra língua românica, o italiano, a palavra “progetto” é o vocábulo que se aproxima mais da palavra francesa “projet”, dando origem a acepções diferentes (Boutinet, 1990:13): “progetto” (intenção), “disegno” (esquema), “piano” (plano).

Fala-se em projecto a partir de fins da Idade Média, mais precisamente por finais do século XV (1470), exprimindo-se a “idée que l’on met en avant” (<http://cnrtl.fr/lexicographie/projet>). A palavra “pourjet” surge, nessa época, ligada à área da arquitectura, pelo facto de designar “des éléments architecturaux jetés en avant: notamment des balcons sur une façade ou des échelas devant une maison” (Boutinet, 1990:14). Assim, a profissão de ‘projectar’ desenvolve-se a partir da época do *Quattrocento*, com a elaboração do primeiro projecto de arquitectura, graças a dois grandes nomes do Renascimento: Brunelleschi e Alberti.

O termo ‘projecto’ tomará outra perspectiva a partir do século XVIII, nos ramos da política, do direito e da filosofia. Alguns termos, tais como “projet de loi” et “projet de décret”, aparecem com a Revolução (A. Rey, 1992).

E assim, o termo, com a carga conceptual que possui, chegou aos nossos dias, apostando-se, cada vez mais, na sua aplicação e concretização em todas as áreas do saber humano.

5.3. O PROJECTO EM PEDAGOGIA

O conceito de projecto percorreu diversos caminhos, ao longo da história, ligando-se às diversas áreas do conhecimento.

Ainda na antiguidade, autores como Sócrates e Platão relacionaram-no com a aprendizagem das crianças. Mais tarde, Jean-Jacques Rousseau aplicou-o ao desempenho dos professores, para que procurassem descobrir as verdadeiras

necessidades das crianças, instaurando uma metodologia centrada no aluno e no seu sentido de observação, tornando-o mais responsável.

É com o mesmo intuito de revolucionar e modernizar as metodologias sem acção e desligadas da realidade que surge o movimento da “Escola Nova”. Com origem nos Estados-Unidos, no século XX, este movimento propõe-se contrariar a designada pedagogia tradicional.

John Dewey, que foi um dos seus principais mentores, defendia a ideia de que o ensino se deveria desenvolver pela acção, e não pela *instrução*: “c’est... par l’action qu’on apprend le mieux” (Proulx, 2004:14).

O principal objectivo do fundador da metodologia do projecto era ir de encontro às necessidades do aluno, utilizando um processo aberto e centrado na sua pessoa, que designou por “learning by doing”. Rompendo com a pedagogia tradicional, Dewey considera que o aluno deveria “aprender fazendo”, procurando superar-se constantemente, desenvolvendo as suas capacidades e realizando-se como pessoa. Assim, a criança seria capaz de construir *projectos*, seguindo uma aprendizagem *dentro e para* a acção. No seu modo de ver, “l’enfant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter: c’est l’apprentissage par l’action” (Hubert, 2005:23).

Segundo Dewey, o ser humano sente, desde o início da sua vida, a necessidade de aprender e desenvolver as suas capacidades cognitivas: “desde o nascimento, as crianças desenvolvem, face ao real, uma verdadeira actividade de investigação; elas formulam hipóteses, tateiam e experimentam para as testar, depois reajustam as suas acções; cada descoberta confrontam-nas com as novas interrogações”, elaborando, assim, progressivamente o conhecimento, reconstruindo incessantemente cada aquisição (Leite, *et al.*, 2004).

Na designada escola tradicional, o aluno não decidia, não detinha capacidade interventiva, limitando-se a ouvir proclamar o saber do professor sobre matérias, puramente académicas, que lhe diziam muito pouco. Na dita Escola Nova, toda a experiência humana é factor predominante na aprendizagem do aluno, procurando-se que ele aja, e não se comporte de modo meramente passivo, produza “saber pelo fazer do dia-a-dia”, socializando-se e tomando “consciência de si e do mundo em que vive” (Cysne, 1993:75).

Na dimensão educativa, Dewey considera a educação como um “processo de reconstrução, de reorganização da experiência”, via pela qual “lhe percebemos mais

agudamente o sentido e... nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Dewey, 1959:8).

Dewey defende que a escola não é apenas “preparação para a vida”, mas “a própria vida”. Por isso são grandes as suas responsabilidades, devendo preparar o aluno para o futuro, como cidadão, proporcionando-lhe “uma vida tão real... como a que vive em sua casa, na vizinhança ou no campo de jogo” (Dewey, 2005:19).

Consequentemente, a pedagogia denominada “pedagogia do projecto” tenta modificar o trinómio professor-aluno-saber. Na pedagogia do projecto, o professor não é mais o detentor do saber, tornando-se o aluno centro da sua própria aprendizagem.

A função da pedagogia do projecto é procurar seleccionar e organizar meios para dinamizar a aprendizagem.

Ao contrário da escola tradicional, que não respondia aos desejos e ambições do aluno, a Escola Nova assume como principal objectivo dotá-lo de sentido crítico, a fim de estar preparado para a sua vida futura.

Com Dewey, a acção tornou-se num meio pedagógico para se construir sucesso na escola, o que vai contra o ‘modelo’ de escola anterior, no qual a mensagem transmitida ao aluno era imposta e destituída de contexto. A pedagogia do projecto permite ao discente atingir saberes próximos da realidade, fazendo dele actor da sua própria aprendizagem.

Outros autores seguiram a proposta da pedagogia do projecto. Dois nomes se impõem: Decroly e Freinet. Estes autores defendem que todas as actividades que envolvem as crianças são fundamentais para a sua aprendizagem. No entanto, Freinet destacava a função do professor, colocando-o numa posição privilegiada, já que para ele “c’est l’enseignant qui organise le contexte d’apprentissage, qui guide l’apprenant dans sa démarche d’essais-erreurs”(Proulx, 2004:15).

Actualmente, reconhece-se que os conhecimentos facultados directamente pela escola não são suficientes perante o que é exigido aos cidadãos no desenvolvimento das suas capacidades e competências. Por isso, o recurso ao projecto é primordial, para a finalidade de complementar as necessidades em falta.

A pedagogia recorre ao projecto a fim de lutar contra uma atitude de passividade por parte da escola. A “nova educação” procurou uma filosofia educacional mais activa, estruturada, repleta de experiências inovadoras.

Analisando os resultados actualmente obtidos através da escola, verifica-se que a realidade educativa está ainda longe de corresponder àquilo que, efectivamente, se pretende.

Deste modo, será importante insistir, na escola, numa pedagogia centrada no aluno, em que os professores, integrando-se na dinâmica do projecto, não sejam meros transmissores de conhecimentos, mas sejam capazes de recorrer a recursos didácticos adequados ao desenvolvimento dos alunos, permitindo dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a pedagogia do projecto será, sem dúvida, solução para muitos dos problemas que afectam o nosso sistema educativo: insucesso escolar, desmotivação, massificação do ensino.

Para produzir o melhor sucesso, a escola não poderá, ainda, dispensar a colaboração com o meio.

No seu modo de actuar, não podemos conceber a escola como uma instituição isolada no seu espaço, desligada da sua envolvente. Sendo ela formada por alunos e professores, auxiliares de acção educativa e funcionários, encarregados de educação e famílias, instituições e organismos do meio, todos eles participando, directa ou indirectamente, nos objectivos do sistema educativo, todos eles deverão interagir, visando os fins educativos desejados.

Só fazendo interagir os interventores que nela participam, e consigo visam esses fins educativos desejados, a escola pode encontrar resposta para os problemas com que se depara, capacitando-se a capaz de forma eficaz perante a realidade.

Tal colaboração da escola com os agentes educativos (comunidade educativa) permitirá otimizar o recurso aos meios postos ao serviço da escola, garantindo a sua adequação às necessidades da sociedade. Recorrendo a eles, a escola tornar-se-á capaz de desempenhar, cada vez melhor, a sua função formativa.

A escola dos nossos dias, como macroestrutura que é, envolvendo actores de vários universos e meios socioeconómicos distintos, necessita de recorrer a uma pedagogia aberta e diversificada. Do léxico educativo da escola que temos, já faz parte o termo “projecto”, assumido em várias acepções: Projecto Pedagógico, Projecto Educativo de Escola, Projecto de Formação, Projecto Curricular de Escola. Projecto Curricular de Turma... Torna-se, agora, necessário dar mais consistência ao projecto propriamente dito e aplicá-lo verdadeiramente à dimensão educativa.

Por força de factores negativos que a afectam, como o insucesso escolar, a falta de motivação, o abandono escolar... a escola necessita de aplicar, em colaboração com toda a comunidade educativa, uma pedagogia dinâmica, coordenada com actividades, metodologias e materiais diversificados.

E aí tem lugar a dinamização educativa de projectos.

5.4. A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO CENTRO DE PROJECTOS EDUCATIVOS

A Biblioteca Escolar é o “centro cultural e educativo” da escola. Nela, a comunidade educativa pode encontrar meios de formação, informação e enriquecimento de competências e saberes.

Tal resulta de as Bibliotecas não serem, hoje, “um mero depósito de livros”, devendo, antes, revelar-se integradas “num conceito mais vasto de Centro de Recursos Educativos” e num processo de “consolidação como um dos instrumentos fundamentais da organização pedagógica das escolas” (Despacho Interno Conjunto nº3-I/SEAE/SEE/2002).

É na Biblioteca Escolar que “estão centralizados os principais recursos de informação e de telemática da escola”; é nela que se concentra a tecnologia, a informação, o pessoal especializado para a captação dessa informação (Calixto, 1996:26).

A Biblioteca Escolar é, para a escola, uma “fonte dinâmica de cultura”, devendo atender às “várias e amplas necessidades dos seus frequentadores, sejam eles crianças ou adultos, estudantes ou intelectuais, universitários ou pesquisadores” (Carvalho, 1972:198). Nestas condições, a Biblioteca Escolar terá de desempenhar um papel activo na dinamização e acompanhamento das actividades curriculares, nomeadamente nas que se relacionam com os projectos institucionais da escola.

O relatório *Lançar a Rede das Bibliotecas Escolares* insiste em que a Biblioteca Escolar “constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo”, não devendo ela “ser vista como um simples serviço de apoio à actividade lectivas ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres” (Veiga, 1997:34).

No entanto, todas as escolas são especiais, umas em relação às outras. Cada zona geográfica apresenta características próprias, com um ambiente sociocultural específico, e a comunidade educativa e o meio, além de serem influenciados por isso, possuem, igualmente, as suas especificidades.

Os professores desempenham um papel particular nesta realidade, assumindo-se, em relação à escola onde leccionam, um importante factor identitário. Um corpo docente cuja permanência, numa mesma escola, se prolongue no tempo, terá melhores condições para se apropriar do modo adequado de responder às necessidades da escola e à realidade do meio, de compreender melhor as experiências vividas, adaptando-se e desenvolvendo mecanismos de resposta eficazes.

Igualmente, as necessidades sentidas pelos alunos divergem de estabelecimento para estabelecimento.

Também os Projecto Educativo de Escola, Plano de Actividades da Escola, Projectos Curriculares de Escola e de Turma são diferentes, variando de escola para escola, devendo corresponder às necessidades sentidas por toda a comunidade educativa da mesma escola e fazer jus ao grau de autonomia concedido às escolas, de modo a que elas possam tomar, por si próprias, também nesse domínio, as decisões mais adequadas (Bolívar, 2000:161).

Também as Bibliotecas Escolares definem, para si mesmas, funcionalidades diferenciadas, consoante as necessidades manifestadas pelo meio, pela escola, pelas turmas, pelos alunos.

Daí que, sendo a Biblioteca Escolar “impensável sem comunidade educativa, sem professores e sem alunos, sem sessões contínuas de dinamização e de trabalho” (Silva, 2002:198), o “centro cultural e educativo”, ao serviço da escola e do meio, que ela representa, obedece a critérios específicos e diferenciados, variáveis de escola para escola, dependentemente das circunstâncias da mesma escola e do meio.

A Biblioteca Escolar, mais que qualquer outra Biblioteca, precisa de ser dinamizada, sob a pena de se tornar inútil para a escola (Silva, 2000:85), e uma escola onde a Biblioteca não seja dinamizada não tem significado para a escola (Amato & Garcia, 1989:7).

Uma via para a dinamização da Biblioteca Escolar é a promoção de projectos educativos, sendo cada um deles adaptado às necessidades evidenciadas pela instituição escolar e pelo meio onde ela se integra, sendo “um dispositivo que possibilita uma acção educativa assente numa visão global das situações e numa organização que

privilegia o trabalho colaborativo entre professores/as, entre estes/as e os/as alunos/as, entre os alunos entre si, ou seja, entre todos os actores de uma comunidade escolar e educativa” (Leite, *et al.*, 2001:27).

Assim, competirá à Biblioteca Escolar a dinamização de projectos educativos assumidos pela escola, específicos de escola para escola e de utilidade para a comunidade educativa abrangida, nomeadamente no combate às carências detectadas e à promoção do sucesso educativo.

A Biblioteca Escolar, quer pela posição nuclear que ocupa, no seio da comunidade educativa, quer pelo conjunto de recursos e meios que oferece, é um espaço de eleição para a realização de projectos, tanto curriculares como educativos.

Liderada pelo professor bibliotecário (Flor Rebanal, *et al.*, 2000:64) e outros especialistas, ela tem um importante papel a desempenhar no apoio de projectos na escola.

É deste modo que, como dissemos anteriormente, a formação contínua de professores, sendo uma área específica e fundamental da escola, terá de merecer a melhor atenção por parte da Biblioteca Escolar e receber dela um contributo activo, através da dinamização de projectos específicos que, intervindo junto dos professores, contribuam para a melhoria dos seus desempenhos.

CAPÍTULO VI

A BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, PELA VIA DOS PROJECTOS EDUCATIVOS

Como foi apresentado e justificado anteriormente, o sistema educativo português, apostado em combater o insucesso escolar/educativo e a iliteracia, encontra-se necessitado de uma intervenção ao nível mais profundo. Essa intervenção, que não é tarefa fácil, se está a cargo de organismos centrais (como o Ministério da Educação) e regionais (por exemplo os agrupamentos de escolas, as autarquias, as instituições educativas e sociais...), terá de ser desenvolvida essencialmente pela própria escola, já que é ela que melhor conhece os próprios alunos e o meio onde eles se encontram inseridos.

Para isso, a escola terá de envolver o mais profundamente possível os professores. Estes conhecem os problemas reais das escolas, e poderão ser a “chave” de muito do sucesso da escola, para que os alunos desenvolvam o gosto pela própria escola e pelas aprendizagens, de modo a se poderem integrar na vida em sociedade.

Necessitando, os professores, de formação para poderem responder a mais esse desafio que lhes é proposto, a mesma escola terá de apelar ao melhor de si para os qualificar.

Uma via para isso é, indiscutivelmente, a Biblioteca Escolar.

Ela é um recurso central da escola (Xarepe, 1998:39); é um “instrumento de desenvolvimento do currículo”, permitindo, ainda, “o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica”, constituindo-se num “elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente”, estimulando “a criatividade, a comunicação”, facilitando a recreação”, apoiando os docentes em sua capacitação”, oferecendo-lhes “a informação necessária para a tomada de decisões em aula” (Mayrink, 1991:304).

Ela apenas tem razão de ser se for dinamizada, e lhe for reconhecido um lugar de relevo, na escola (Silva, 2005), aproveitando-se a metodologia do trabalho com projectos que ela deverá ter a seu cargo.

Foi por acreditarmos nisso (na possibilidade de combatermos as dificuldades educativas existentes através da Biblioteca Escolar, pondo projectos por ela dinamizados ao serviço da formação contínua de professores) que nos propusemos

desenvolver o presente trabalho, competindo-nos, como tivemos desde início a intenção, apresentar propostas para que a Biblioteca Escolar desempenhe, na escola, junto dos professores, funções formativas.

Impõe-se a colocação de projectos inovadores ao serviço da formação contínua de professores, pela dinamização da Biblioteca Escolar. Esta constitui-se num espaço potenciador, repleto de material apto a desenvolver e aperfeiçoar as potencialidades dos professores.

A cooperação entre os professores e a Biblioteca Escolar será, sem dúvida, benéfica no combate ao insucesso escolar/educativo e da melhoria do nosso sistema educativo.

É sobre isso que irá incidir este 6º capítulo do nosso trabalho, focalizando a Biblioteca Escolar e a formação contínua de professores, pela via dos projectos educativos.

6.1. UMA BIBLIOTECA ESCOLAR DINÂMICA E COM PROJECTOS

A Biblioteca Escolar é “uma unidade orgânica da escola”, devendo o “planeamento das suas actividades, embora ajustado à especificidade das suas funções”, integrar-se “no planeamento global da escola e no seu projecto educativo.” (Veiga, *et al.*, 1997:30).

A Biblioteca Escolar é um núcleo dinamizador da escola. Segundo Mayrink, além de ser “uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional” (Mayrink, 1991:304), ela “constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objectivos, metas e fins”; é “instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma actividade científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões em aula” (*ibidem*).

Partindo do pressuposto de que a Biblioteca Escolar teve um papel activo na realização do Projecto Educativo de Escola e no seu consequente Plano Anual de

Actividades, o professor bibliotecário estará em posse do conhecimento necessário para intervir junto da escola e dos professores.

Para isso, deverá envolver-se e promover projectos educativos, que responderão às necessidades mais visíveis da escola.

Sendo os professores, como vimos, interventores determinantes para o sucesso da e na escola, eles deverão constituir-se como alvo privilegiado desses projectos e dessa formação.

Consideramos que ser professor, no sentido mais vasto do termo, não se alcança meramente através de uma formação inicial teórica, mas exige, para além dela, uma vertente aplicada e prática. Daí, socorrendo-nos de Marcelo García (1999:26), consideramos a *formação* como “a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didáctica e da organização escolar estuda os processos através dos quais os professores... se implicam, individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem... conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

No sentido de melhorar o ensino, António Nóvoa (1992) reforça a ideia de que, para que se opere uma mudança na educação, ela terá de passar pela formação dos professores, de modo contínuo, sendo os mesmos professores agentes directos dessa mesma formação.

Do mesmo modo, Giroux salienta que “os educadores/as não poderão ignorar... as difíceis questões do multiculturalismo, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar (Giroux, 1995:88). Tais questões “exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente globalizado, *high-tech* e racialmente diverso que em qualquer outra época na história” (*ibidem*).

O autor citado, Nóvoa (1991:21), apresenta os princípios orientadores da formação contínua de professores:

- Orientar-se por perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formação formal”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares.

- Valorizar as actividades de (auto) formação participada e da formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado.

- Alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

- Incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar as redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional.

- Capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento (Nóvoa, 2002:63).

Ora, a formação de professores é um processo contínuo e abrangente, que não se pode limitar à obtenção de um diploma. A nossa realidade educativa mostra que a exigência a incidir sobre o corpo docente tende a ser crescente. Assim, e devido aos diversos sinais provando a existência de uma problemática envolta do nosso sistema de ensino e das suas políticas, o Decreto-Lei nº 43/2007, de 03 de Fevereiro, surge com o intuito de “superar os défices de qualificação da população portuguesa, seja através do combate ao insucesso e abandono escolares”, no qual salienta que “o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (*ibidem*).

Constata-se que, devido às dificuldades sentidas pelo corpo docente em encontrar soluções aptas para lutar contra este fenómeno, é primordial que o docente adquira competências (entendidas como “processos dinâmicos”, “saberes-em-uso”, “construções na acção” – Dias, *et al.*, 2005:196) dentro das directivas da Lei de Bases do Sistema Educativo e na legislação e normativos dela decorrentes.

Perante a exigência de qualidade de ensino junto dos nossos profissionais, é de todo importante que os professores sintam a necessidade de se adequar. Como qualquer profissional, o docente deve fazer da investigação um meio de evolução das suas

capacidades cognitivas e de argumentação, o que lhe permitirá fundamentar os princípios norteadores que lhe servirão de base na prática da sua actividade.

O desenvolvimento de competências a nível pedagógico-didático, integradas no processo de ensino-aprendizagem, é um factor nuclear na formação do professor. A sua apetência para a elaboração de uma planificação, para o desenvolvimento de meios de avaliação e estratégias, influencia o bom desenrolar do processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, a via de abordagem adoptada para a interacção, quer seja verbal ou não verbal, com os seus interlocutores, a sua capacidade de dar resposta a situações imprevistas, são virtudes que se adquirem e se enriquecem através de uma formação adaptada, que visa a qualidade e a eficácia.

Com esse fim, o docente deverá aprender a aprender, o que lhe permitirá adquirir mecanismos que lhe indiquem como estudar, como aprender na área da disciplina e dos saberes em geral, de modo a poder, futuramente, desenvolver essas competências com os seus alunos.

Este processo conduzirá à formação de professores mais autónomos e seguros de si, capazes de responder eficazmente aos variados desafios com se confrontarão ao longo do seu percurso profissional.

Ao mesmo tempo, a escola de hoje não se pode limitar a um processo simplista fundamentado na transmissão e apropriação de conhecimentos. Nas palavras de Freire, “formar é muito mais do que puramente treinar... no desempenho de destrezas” (Freire, 1997:15), o que significa que uma verdadeira dimensão formativa e social deverá estar subjacente ao sistema educativo.

Os princípios de socialização estendem-se, conseqüentemente, aos Projectos Educativos. Esta noção está patente no preâmbulo do Decreto-Lei nº 43/89, de 03 de Fevereiro, onde se diz que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Na caracterização dos Projectos Educativos, é de salientar a sua definição “como *locus* de assunção de valores e de (*meso*)políticas educativas, o que lhe confere características de documento político. Com efeito, na concepção de um *projecto educativo*, enquanto expressão de princípios gerais e de orientações normativas, espera-

se encontrar a referência explícita a um conjunto de valores, relativamente coerente, que contribua para caracterizar algumas das opções estratégicas de uma determinada escola ou área escolar” (Estêvão, *et al.*, 1996:29).

Um Projecto Educativo alicerçado numa dimensão socioeducativa será benéfico para a escola, possibilitando a “détermination et l’utilisation des outils pédagogiques, les méthodes pédagogiques, certaines parties où interprétations de programmes, certaines priorités éducatives et certaines activités d’apprentissage convenant aux intérêts du milieu”. É neste domínio que a escola “peut, à la fois, se différencier et faire œuvre d’originalité”; é assim “qu’elle devient l’école de son milieu” (Éthier, 1989:160).

Na relação entre os Projectos Educativos e a Biblioteca Escolar, “evoca-se para o espaço social onde convivem harmoniosamente usuários de diferenciadas idades que compreendem a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a idade adulta e até a terceira idade”, contribuindo tal diversificação para aspectos cognitivos, mas também de “sociabilização dos freqüentadores da Biblioteca Escolar” (Ely, 2003:48).

Assumindo-se como centro dinâmico da escola, a Biblioteca Escolar deverá atender a essa necessidade de formação contínua de professores, incluindo-a no seu plano de intervenção.

De acordo com Silva (2002:437), o Professor Bibliotecário poderá estruturar o plano de intervenção da Biblioteca com base nos pontos seguintes:

a) “Elaborando listagens bibliográficas pertinentes, dentro daquilo que conhece e que considera poder dar resposta aos problemas com que a escola se depara (ou prevê que se ira deparar)”.

b) “Contactando a comunidade educativa e responsáveis pelos diversos segmentos do Projecto Educativo de Escola, dando-lhes conhecimento das possibilidades de intervenção da Biblioteca Escolar e solicitando-lhes que comuniquem necessidades a que a Biblioteca Escolar possa corresponder”.

c) “Elaborando listagens de existências, na Biblioteca Escolar, de documentos relevantes, com vista a fazer frente à exigência do plano”.

d) “Fazendo contactos e estabelecendo, eventualmente, protocolos de cooperação com outras Bibliotecas (Publicas/Municipais, Escolares...), a fim de poder

dar resposta às necessidades sentidas e que, por si a Biblioteca Escolar não pode satisfazer”.

e) “Instituindo a Biblioteca Escolar como elemento interactivo para os vários cooperantes no projectos”.

f) “Fazendo divulgação generalizada de todos os esforços que realizou”.

Daqui se infere que o modo de intervir da Biblioteca Escolar terá grande vantagem se passar por:

- Escolha da problemática.
- Descrição da problemática.
- Divulgação de modos de intervenção e formulação de um plano.
- Firmação de protocolos de cooperação (com formadores e especialistas na matéria seleccionada).
- Disponibilização das instalações para sessões presenciais e interacções.
- Elaboração e apresentação de bibliografia, dossiês e documentos.
- Divulgação e generalização dos esforços realizados e dos progressos obtidos.

Convicta de que esta via será oportuna e adequada para se atender à necessidade de formação de professores, no sentido de, através deles, se resolverem os problemas de insucesso da escola, vamos, seguidamente, pronunciar-nos acerca de temáticas, convertíveis em projectos, na escola, dentro de áreas a que consideramos prioritário atender, no domínio proposto, de modo que, com os benefícios neles colhidos, os mesmos professores possam integrar-se nas finalidades formativas da escola, anulando o insucesso dos alunos e preparando-os para o futuro.

6.2. OS PROJECTOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR, NA RESPOSTA ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES, PARA O COMBATE AO INSUCESSO, NA ESCOLA

De entre a diversidade de necessidades formativas que afectam a escola de hoje (reflexo da sociedade em que vivemos), seleccionámos alguns pontos que reputamos de

essenciais, propondo que eles sejam tratados pela Biblioteca Escolar, intervindo sobre os professores, de modo a trabalharmos no sentido do sucesso.

Estão esses pontos relacionados com: o acesso à Biblioteca Escolar e a outras Bibliotecas, a recolha de informação (saber informar-se), a correspondência às solicitações das novas TICs, ao Projecto Educativo de Escola, ao Plano de Actividades da Escola, aos projectos curriculares de escola e de turma e aos projectos da escola em geral, o desenvolvimento dos hábitos de leitura, da competência de leitura e o reforço dos valores e da pluralidade de pensamento, na escola.

Trata-se de aspectos essenciais na escola e que ninguém contrariará como aspectos essenciais na vida da escola e da sociedade de hoje.

Todos eles apontam para a dimensão interna da escola (e portanto o combater ao insucesso), mas não se ficam por aí – apontam igualmente para a formação ao longo da vida e a preparação dos cidadãos.

Evidenciadas estas dificuldades, importa responder-lhes pelas melhores vias, sendo uma delas a da Biblioteca Escolar e a dinamização de projectos.

6.2.1. PROMOVER O ACESSO À BIBLIOTECA ESCOLAR

É essencial saber aceder à Biblioteca, no mundo de hoje.

É lá que se encontra a informação, para além de ser lá que se situa uma forte dimensão formativa e a possibilidade de melhor se ocupar os tempos livres.

Por isso os professores deverão estar preparados, com conhecimento e saber fazer, para recorrerem eficazmente a essa fonte de informação e poderem ajudar os seus alunos nesse domínio.

Os professores precisam de receber formação no sentido de promover o acesso dos alunos à Biblioteca Escolar. Quem o reconhece é o Despacho nº 13599/2006, no seu artigo 8º, que põe em destaque, directo e indirecto, o domínio da pesquisa da informação. Estes, enquanto professores, são mediadores da informação e do conhecimento, junto dos alunos, pelo que não poderão dispensar o desenvolvimento de competências nesse domínio.

É na Biblioteca Escolar que se encontra uma grande diversidade de recursos culturais, compostos por uma pluralidade de matérias e distintas abordagens de um mesmo tema.

A formação contínua de professores tem como finalidade primordial a melhoria das capacidades do docente, e fazer com que ele promova um ensino de qualidade, que possibilite aos discentes desenvolverem as suas capacidades, tornando-se indivíduos dotados de sucesso educativo, pessoal e profissional.

Importa, pois, que a formação a facultar aos professores passe por lhes dar a conhecer os recantos da Biblioteca, o modo como os seus documentos estão organizados, as regras de classificação, catalogação e organização, as possibilidades que existem de orientação dos alunos, os processos de pesquisa da informação, as possibilidades de leituras e consultas, o acervo existente, o modo como a Biblioteca Escolar pode ligar à sala de aula e à actividade lectiva em geral, as potencialidades da Biblioteca Escolar no combate ao insucesso escolar, o desenvolvimento do espírito crítico.

É nesse sentido que se pronuncia o projecto da Rede de Bibliotecas Escolares, que insiste na necessidade de pôr ao serviço do processo responsáveis competentes e bem preparados, “recursos humanos qualificados”, o que se constitui num “aspecto chave e determinante para o sucesso das Bibliotecas” (RBE, 2008-a:10).

É de grande importância que a formação a proporcionar se enquadre nas necessidades evidenciadas, competindo ao próprio corpo docente da escola manifestar interesse pelas temáticas e vias que pretende seguir.

Indo ao encontro desta ideia, Lopes salienta que, na formação contínua de professores, “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou de actualização de conteúdos de ensino”, o que se tem mostrado pouco eficaz na transformação da prática docente (Lopes, 1999:74).

A via mais indicada será a de o professor ser confrontado com a realidade, receber informação/formação sobre ela e outras vias alternativas a seguir, e os resultados a obter, servindo-se da sua posição privilegiada, na escola, de conhecedor das necessidades dos seus alunos, para transformar a realidade educativa.

Nóvoa (1992:65) salienta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite a autoformação participada”.

Com o objectivo de promover o acesso à Biblioteca Escolar, os professores, no decorrer da sua formação deverão desenvolver competências e automatismos capazes de inculcar, nos alunos, a vontade de a frequentarem e utilizarem.

Na linha do que é proposto por Silva (2002:478), poderão sugerir-se, a título de exemplo, alguns aspectos prioritários a tratar na formação a desenvolver pela Biblioteca Escolar, junto dos professores, para que estes as tornem extensivas aos alunos:

a) Sessões de trabalho sobre “o que é a Biblioteca”

A Biblioteca Escolar como espaço aberto, onde o aluno pode dispor de meios para o desenvolvimento das suas capacidades.

Cabe ao professor dar a conhecer esse espaço e o que ele poderá proporcionar aos seus utilizadores.

Apenas por si mesmos, os alunos não serão, certamente, capazes de descobrir tais potencialidades (G. Litton, 1975:12), e precisarão da ajuda dos professores para que isso aconteça. Por sua vez, estes terão de receber formação nesse sentido.

b) Sessões de trabalho sobre “o que fazer com o livro”

Procurar-se-á, por esta via, “motivar e esclarecer” os potenciais utilizadores da Biblioteca Escolar. Entre outros aspectos, serão abordados processos de “como tirar apontamentos, sublinhar, fazer transcrições; citar bibliografia... elaborar fichas bibliográficas, consultar partes de livros e o seu índice...” (*ibidem*).

c) Interações da Biblioteca Escolar com a sala de aula

Trata-se de promover a colaboração das aulas com a Biblioteca Escolar, e vice-versa.

Daqui resultará, não só o aproveitamento das potencialidades informativas/educativas da Biblioteca Escolar, mas também a optimização do desempenho das aulas.

d) Instituição do clube dos amigos da Biblioteca

Este clube, constituído por professores e alunos, terá como objectivo principal colaborar com o Professor Bibliotecário, ajudando-o na dinamização da Biblioteca (Silva, 2002:445)

e) Realização de actividades com periodicidade regular

Partindo-se de temáticas da actualidade, com interesse sociocultural, essas actividades terão toda a vantagem em serem destacadas do Projecto Educativo de Escola e do seu Plano de Actividades (Silva, 2002:446).

A Biblioteca Escolar ajudará na recolha de informação e sua gestão, junto de professores e alunos, ao mesmo tempo que desenvolve “hábitos de fundamentação e pesquisa” (*idem*).

f) Elaboração de dossiês de apoio às aulas

Serão documentos que servirão de apoio às aulas, como resposta às necessidades dos alunos. Postos à disposição, na Biblioteca Escolar, estes dossiês constituirão um importante complemento aos manuais escolares.

g) Realização de actividades diversas, na Biblioteca Escolar

É preciso conhecer o modo de utilizar o espaço da Biblioteca Escolar, sendo posto ao serviço das actividades educativas. Poderão referir-se as visitas de estudo, a

realização de feiras do livro, a dinamização de actividades culturais, o apoio à ‘Biblioteca de turma’.

6.2.2. PROMOVER O ACESSO A OUTRAS BIBLIOTECAS

Como se pode ler, no artº. 27º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam...” (DUDH – *Declaração Universal dos Direitos do Homem* - <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>).

Ora, uma das vias, e das mais influentes, para o conseguir, é a Biblioteca.

Para ela deve apontar a escola, de modo que os alunos a frequentem ainda durante a escolaridade, e depois, durante toda a vida adulta.

Trata-se de uma via segura para o aprender a aprender (Dewey, 1959:48), que os dias de hoje continuam a considerar determinante.

Estruturada durante séculos em função do livro, a organização da Biblioteca viu-se na necessidade de repercutir o processo evolutivo em marcha, imposto pelo desenvolvimento dos meios de informação. Longe de uma contrariedade, esta constitui a oportunidade para aproximar a comunidade da leitura, necessitando para esse efeito da intervenção de um conjunto de actores, entre os quais a escola.

Considerando a função formadora da escola, refere Silva que ela “precisa de tomar consciência da força das Bibliotecas e de ir ao encontro dos alunos (todos os alunos) como seus potenciais frequentadores, e motivá-los”, apagando neles a ideia de que “as Bibliotecas são espaços nobres, mas frios, ou depósitos de documentos esquecidos que não aproveitam a ninguém”, e ajudando a operar “uma profunda revolução nas mentalidades” (Silva, 2000:59).

Caberá ao docente incitar o aluno a frequentar outras Bibliotecas, para além da Biblioteca da sua escola. Pretende-se com isto que o aluno ganhe hábitos de leitura fora do meio escolar. Para tal torna-se necessário incutir ao aluno que a frequência da Biblioteca não é uma obrigação directamente ligada ao sistema de ensino, mas um prolongamento da sua formação, onde terá acesso a uma enorme diversidade de informação e completa liberdade de escolha.

Desde a implementação da *Rede de Bibliotecas de Leitura Pública*, em 1987, que se observaram progressos consideráveis na organização e infra-estruturação das Bibliotecas públicas (Nunes & Nunes, 2005:151).

Fruto deste trabalho, hoje já são em considerável número as Bibliotecas desse tipo, desenvolvendo um serviço público gratuito, que, para além das colecções tradicionais, está capaz de possibilitar acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação e de oferecer os mais variados serviços às comunidades (Nunes & Nunes, 2005:151-152).

Importa, ainda, notar que a Biblioteca de hoje não tem por fim único agir como um complemento ao sistema escolar. Ela assume, acima de tudo, uma função cultural ao serviço da população. Compete ao professor incentivar os alunos à leitura, facultando-lhe os meios para que ganhem o hábito de ler. Deverá ser capaz de passar a mensagem de uma Biblioteca convivial e dinâmica, em contraponto à imagem austera e impessoal formada no espírito comum dos jovens docentes.

Importante será procurar relacionar a Biblioteca Escolar com as Bibliotecas públicas. Nas directrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares, é mencionado um conjunto de medidas com vista a uma cooperação e partilha de recursos de umas com as outras (UNESCO, 2006:15).

As áreas de cooperação poderão passar pela “partilha de formação de pessoal; desenvolvimento cooperativo da colecção ; cooperação na programação; coordenação de serviços electrónicos e de redes; cooperação no desenvolvimento de instrumentos de aprendizagem e de formação de utilizadores; visitas de estudo de turmas de alunos à Biblioteca pública; promoção da leitura e da literacia em conjunto; marketing conjunto dos serviços de Biblioteca para crianças e jovens” (*ibidem*:15-16).

6.2.3. RECOLHER INFORMAÇÃO (SABER INFORMAR-SE)

Não basta ter acesso à informação, é preciso saber seleccioná-la e assimilá-la.

No caso de um professor, isto é importante em relação a ele mesmo, mas também (e enquanto professor, sobretudo) aos alunos. Estes deverão aprender a filtrar os conteúdos a que acedem e a detectar aqueles com que se identificam e vão ser importantes na sua formação.

Segundo Silva, o recurso à leitura, aos livros e à Biblioteca permitirá responder à “necessidade de lidar com a informação e saber procurá-la, seleccioná-la, aplicá-la, rentabilizá-la, de desenvolver o espírito crítico, a capacidade de julgar e decidir, de reagir sem dificuldades ao imprevisto e à mudança constante” (Silva, 2002:112).

Essa formação a nível da recolha de informação será determinante, nos alunos, para o desenvolvimento de problemáticas num trabalho de pesquisa, onde eles terão de apreender a transpor conhecimento e informação entre domínios e contextos. A formação do professor terá de incidir, igualmente, sobre isso, no respeito pelo princípio de que, “descontextuadas e transplantadas sem raízes, as teorias se descaracterizam ou viram dogmas”, perdendo a sua “condição de verdade aproximada e relativa, a ser revista, discutida, superada através de pesquisa consistente e crítica, dentro de uma apropriada tradição investigativa” (Gatti, 1998:32), o que obriga a uma aturada formação e consciencialização, exercitando-se a pesquisa (*ibidem*:36), permitindo uma optimização e correcta utilização da informação.

No projecto a desenvolver com os professores, numa intenção de se instituir uma correcta utilização e selecção de conteúdos (Silva, 2000:195), será oportuno incluir formação sobre “informação, meios de informação, tecnologias da informação, acesso à informação, tratamento da informação” (*ibidem*).

Para trabalhar com os seus alunos, o professor deverá ser preparado para dinamizar o acesso à informação, recorrendo a jornais (disponíveis na Biblioteca Escolar), comparando diferentes formas de jornalismo existente (informativo, sensacionalista, mediático, etc.), alertando para os objectivos distintos a que são sujeitas as publicações, orientações editoriais e público-alvo.

Por aqui passa um importante vector da formação, primeiro dos professores, e depois, através destes, dos alunos.

6.2.4. CORRESPONDER ÀS SOLICITAÇÕES DAS NOVAS TICs

O saber ler, cursivo, ligado à alfabetização primária, foi, desde a antiguidade, um sinal de sabedoria e poder.

Actualmente, com o evoluir da sociedade, as necessidades evoluíram também, tornando-se, ao mesmo tempo que complexas, muito mais exigentes. Elas passam pelo saber ler e escrever, ao nível tradicional, mas ainda do saber ler diversificadíssimos

tipos de discurso, e saber usar uma pluralidade de suportes, quer para os fins da leitura propriamente dita, quer com outros fins.

De entre essa pluralidade de suportes, sobressaem, hoje, as novas tecnologias da informação e comunicação.

Como destaca a UNESCO, as novas TICs aparecem inevitáveis, face à globalização crescente em que o mundo se encontra envolvido, e surgem como instrumentos de educação, com cada vez maior procura. Elas permitem “traçar percursos individualizados” segundo os quais é possível progredir de acordo com o ritmo individual, possibilitando aos professores “organizar mais facilmente as aprendizagens” relativamente à escola e aos alunos com quem e para quem trabalham (Delors, 1996:190).

Nas últimas décadas, tem-se presenciado um desenvolvimento exponencial das tecnologias multimédia, que cada vez mais fazem parte do quotidiano das nossas crianças e jovens. A sua transposição para o ambiente escolar, conduz a um ensino interactivo que “permite ao aluno pôr questões, procurar ele mesmo informações ou aprofundar certos aspectos de assuntos tratados na aula” (*ibidem*).

O recurso às novas TICs constitui, ainda, uma via efectiva contra o insucesso escolar, ajudando a superar dificuldades e motivando para as aprendizagens.

Actualmente, as Tecnologias da Informação e da Comunicação assumem, na nossa sociedade, um papel marcante, implicando uma nova abordagem ao conhecimento e a novas formas de ensino-aprendizagem.

A acompanhá-las, está a emergência de um novo conceito: o de *literacia dos media*, que surge como complemento em relação à literacia tradicional, podendo ser definido como a “capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (CCE, 2007:3-4).

Pretende-se que os alunos conheçam as novas tecnologias e aprendam a usá-las eficazmente, de forma crítica, cumprindo todas as potencialidades que lhes estão inerentes, tirando delas o maior proveito.

Mas a aplicação eficaz das novas tecnologias ao ensino só será possível se os nossos docentes aprenderem a desenvolver efectivas competências nesse domínio, de

nada servindo as novas tecnologias se os professores não dispuserem de formação para as poderem utilizar (Alves & Moreira, 2004:46).

Antes de mais, terão de assumir uma postura crítica na aplicação das novas tecnologias à educação (Costa, 2006:45), para que “possam deliberar o melhor para a escola” (Carrão, *et al.*, 2005:552).

Depois, terão de ponderar a adequação dos meios informáticos à sala de aula, para que da sua aplicação resultem os melhores resultados.

É necessário que os professores estejam cientes de que a introdução de novas tecnologias nas salas de aula não é sinónimo, só por si, de benefícios para a educação. Apenas uma correcta utilização dos meios permitirá a melhoria do ensino.

Além disso, as novas TICs podem ter usos indevidos, e até perigosos, na escola e na vida pessoal dos alunos (Reia-Baptista, 2006:129), pelo que também caberá ao professor tomar consciência disso e exercer influência no sentido dos melhores usos.

Refira-se o caso da Internet, que, não sendo único será, possivelmente, o mais notado.

Sem dúvida que a utilização da *Internet* no contexto educativo perspectiva uma nova abordagem ao processo de trabalho com os alunos no acesso à informação.

O professor terá de incentivar os alunos para que a utilizem habitualmente. Mas não poderá deixar de inculcar neles o sentido de que não podem ser meros “reprodutores”, e a consciência de que “a informação só é útil quando passa do estado inerte a uma utilização com significado” (Costa, 2006:51), isto é, “quando é utilizada para fins específicos e, com base nela, é possível criar conhecimento, articulando saberes, produzindo *coisa nova*” (*ibidem*).

Por exemplo, em qualquer pesquisa a efectuar na Internet, para a elaboração de um trabalho, para uma dada disciplina, o modo de “elaboração, articulação, criação, produção” (*ibidem*) da informação recolhida não pode ser ignorado.

Os alunos terão de tomar consciência disso, alertando-os para isso os professores.

Ora, porque a aquisição de competências no domínio da compreensão e utilização das TICs não é automática, mas antes exige formação, impõe-se promover,

com os professores, projectos educativos que os conduzam a uma optimização no recurso e aplicação dos meios em apreço.

Importa relevar que o domínio das novas tecnologias, pelos alunos, só será cabalmente atingido quando os próprios professores estiverem conscientes das potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação e as souberem, também eles, potenciar na sua acção pedagógica” (Resolução do Conselho de Ministros, nº. 110/2003, de 12 de Agosto, nº 185 SÉRIE I-B).

Importa, ainda, “conhecer as ferramentas computacionais que podem ter serventia à... prática educacional escolar e saber explorar os instrumentos da informática de forma que atendam aos objectivos educacionais” (Carrão, *et al.*, 2005: 557-558), impondo-se promover, com os professores, projectos educativos que os conduzam a uma optimização no recurso e aplicação dos meios em apreço.

A formação de professores para as Tecnologias de Informação e Comunicação deverá passar por duas fases distintas, mas complementares: o domínio das componentes multimédia e a gestão da informação. E porque é capaz de ligar, eficazmente, os meios existentes com os conteúdos veiculados, a Biblioteca Escolar constitui um espaço de eleição para este tipo de formação.

No projecto a desenvolver, o professor receberá, numa primeira fase, instrução que lhe permita dominar os princípios básicos inerentes ao uso do computador (que poderá ser adaptada ao nível de cada individuo, neste domínio). Serão desenvolvidos aplicativos clássicos, como programas de processamento de texto e imagem, folhas de cálculo, ambiente *Windows*, ferramentas *Web*, motores de pesquisa, criação de *blogs*, gestão do correio electrónico, manipulação de *software* educacional.

Não se pretende com isto transformar o professor em técnico informático, “que seja analista de sistemas ou programador”, nem em “técnico de suporte”, bastando formação ao nível do “usuário”, ainda que “crítico e consciente dos recursos da informática” (Carrão, *et al.*, 2005:558).

Numa segunda fase, será abordada a gestão das TIC no contexto educativo.

Lacerda, *et al.* (2001:953) sugerem um conjunto de competências básicas necessárias aos professores:

- “Analisar criticamente situações e experiências concretas e reais de utilização das TICs em contextos educativos”.
- “Utilizar adequadamente um repertório de terminologia e conceitos actuais numa Sociedade da Informação”.
- “Organizar e gerir informação no ambiente *Windows*”.
- “Produzir/criar materiais didácticos”.
- “Utilizar a Internet para comunicar e aceder à informação”.
- “Avaliar e utilizar produtos didácticos desenvolvidos em suporte digital”.
- “Criar e organizar ambientes de aprendizagem com recurso às TICs”.

Só um professor com uma formação segura, nestes domínios, será capaz de utilizar convenientemente as novas tecnologias na sala de aula, contribuindo para a formação dos alunos e promovendo um ensino para o tempo de hoje.

6.2.5. CORRESPONDER AO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

O espírito de inovação e autonomia tem marcado, entre nós, os discursos sobre a escola. Embora tal não corresponda às práticas lectivas, e muito menos, como vimos, ao sucesso institucionalizado.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos, pode ler-se que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”, consagrando-se, assim, “um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis”.

O artigo 3.º, no ponto 1, refere que a “autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

No ponto 2 do mesmo artigo, pode ler-se que o Projecto Educativo se constitui como elemento do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias”.

Um Projecto Educativo de Escola é, no dizer de Antúnez, *et al.* (1991:20-21), “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas” e como tal, enquadra e atribui uma significação às acções.

Nas palavras de Alves (1992:68), o Projecto Educativo de Escola deverá ser “atractivo benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, selectivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, rendível quanto aos recursos, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade”.

A revisão do regime jurídico (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro) veio incidir “na construção de projectos educativos coerentes que se constituíssem em factores estruturantes das políticas locais de educação e, simultaneamente, de formação contínua dos professores.

O Projecto Educativo de Escola, no seguimento da sua regulamentação, é um documento identitário que se apresenta como a base da planificação das actividades educativas da escola. No entanto a sua aplicação nem sempre respeita os propósitos para os quais foi concebido. Um estudo realizado por Pacheco (2007:114), onde analisou o Projecto Educativo de um agrupamento de escolas do 1º ciclo, conduziu a essa conclusão. Segundo este autor (*ibidem*), “os projectos analisados são genericamente mais projectos de planificação pré-activada que projectos de planificação interactiva, isto é, o projecto educativo constitui um documento que se traduz no cumprimento de uma opção educativa, não respondendo nem a processos mais amplos de construção da autonomia da escola, nem a mecanismos de participação de actores educativos, nem à partilha de práticas pedagógicas entre professores”. Deste modo, “a construção do projecto educativo acentua as intenções sem que se torne num documento de planificação das práticas pedagógicas dos professores” (*ibidem*).

Reforçando a importância da Biblioteca Escolar, “há que destacar a necessidade de muitos dos aspectos contemplados no Projecto Educativo de Escola exigirem fundamentação adequada e base bibliográfica segura, bem como a promoção e o acompanhamento de actividades diversificadas, a que só a Biblioteca Escolar poderá dar resposta” (Silva, 2000:178). O mesmo se passará com o Plano de Actividades da Escola e a resposta aos “conteúdos das várias disciplinas curriculares, através das unidades didácticas por que são constituídos” (*idem*, 2002:201)

Já Canário (1998:13) defende que “a possibilidade de o desenvolvimento de uma Biblioteca Escolar/centro de recursos educativos ter repercussões fecundas no desenvolvimento organizacional do estabelecimento de ensino depende, no fundamental, da natureza da articulação que for possível estabelecer entre esta inovação particular e um projecto educativo, ao nível da globalidade do estabelecimento de ensino”.

Para Silva (2000:179), “se se pretende que a Biblioteca Escolar seja, de verdade, um *centro cultural* na escola, e se, de facto, o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da Escola são o ponto de referencia máximo na orientação da escola, a Biblioteca Escolar não poderá deixar de participar e se envolver neles e de lhes prestar, com todos os meios ao seu dispor, o seu melhor contributo”.

Por outro lado, Silva considera que os “projectos educativos de escola... dizem respeito à organização do estabelecimento educativo. Estes projectos, de âmbito mais alargado, implicam todos os intervenientes que directa ou indirectamente têm a ver com a educação das crianças num determinado contexto organizacional: os profissionais que trabalham num ou vários estabelecimentos educativos, os pais, as instituições e serviços da comunidade que podem contribuir para as finalidades da escola e o processo educativo desenvolvido num ou num conjunto de estabelecimentos” (Silva, 1998:97).

O Projecto Educativo de Escola deverá contar com a participação activa dos docentes.

Estes, conscientes de que “o projecto educativo também lhes pertence, e sobretudo que deles dependem as noções de mudança e inovação das práticas educativas, pois estas não se operacionalizam simplesmente por determinação legal”

(Pacheco, 2007:114), deverão receber formação nesse sentido, de modo a integrarem-se naquilo que é considerado prioritário na escola, para fazer frente às necessidades verificadas, a todos os níveis.

6.2.6. CORRESPONDER AO PLANO DE ACTIVIDADES DA ESCOLA

O Plano Anual de Actividades da Escola, de acordo com o art.º 3º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, anexo ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de Maio, é “o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

Elaborado em função do Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades é um documento de planeamento, preparado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão escolar, que integra o conjunto de actividades delineadas para todo o ano lectivo.

Para além das actividades destinadas aos alunos, o plano deverá igualmente incluir as actividades de formação contínua de professores e do pessoal não docente e ainda as actividades promovidas por actores diversos, inseridos no contexto escolar.

O Plano Anual de Actividades deve-se traduzir num documento claro, funcional e maleável, tendo sempre presente os propósitos de base do Sistema Educativo, a colmatação das lacunas de aprendizagem dos discentes e a formação integral dos mesmos.

No Plano de Actividades da Escola (Silva, 2000:177-178), será de considerar:

- a) designação geral das actividades;
- b) objectivos a perseguir;
- c) correspondência das actividades e dos objectivos ao Projecto Educativo de Escola;
- d) descrição geral das actividades;

- e) departamento disciplinar/disciplina responsáveis (que, ligando os seus objectivos/conteúdos aos do Projecto Educativo/Plano de Actividades da Escola, vai liderar a realização de cada actividade – o que muito vai depender do modo como a escola estiver organizada);
- f) intervenientes (entidades, alunos/turmas... envolvidos);
- g) data prevista para a realização de cada actividade;
- h) leituras recomendadas (fundamentação bibliográfica, possível em suportes diversificados, a disponibilizar pela/na Biblioteca);
- i) outra colaboração com/na Biblioteca (disponibilização de serviços, promoção de encontros, debates, colaborações internas e externas...);
- j) processo de avaliação periódica do trabalho realizado;
- k) elaboração de um *dossiê* final consignando o resultado final do processo realizado (a colocar na Biblioteca).

Na sua condição de elemento estruturante e orientador, o Plano Anual de Actividades revela-se indispensável no planeamento e realização das acções escolares desenvolvidas no decorrer do ano lectivo. Materialização da autonomia atribuída às escolas, representa um desafio para a Comunidade Escolar e à sua capacidade de responder convenientemente às exigências inerentes à sua aplicação.

A Biblioteca Escolar, por todas as potencialidades que lhe são reconhecidas, deverá acompanhar o Plano de Actividades da Escola ao longo de todas as etapas que o constituem, desde a sua redacção até à sua aplicação, materializada por um conjunto de actividades. Estas “envolvem aspectos informativos e formativos que exigem fundamentação que lhes será facultada, em parte considerável, pela leitura, o livro, a Biblioteca” (Silva, 2002:436).

Nesta perspectiva, “a Biblioteca Escolar deve constituir-se como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as actividades culturais e para a informação tendo em vista... tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho” (Veiga, *et al.*, 1997:34).

Além disso, a Biblioteca deverá, igualmente, “ajudar os professores a planificarem as suas actividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem;” (Veiga, *et al.*, 1997:34).

Com o apoio do Professor Bibliotecário, a aplicação Plano Anual de Actividades será acompanhada continuamente, recolhendo-se informação e resultados da sua incidência, permitindo a realização de uma avaliação final do plano. Enquanto documento dinâmico e ponto de convergência de ideias e motivações, o Plano anual de Actividades será, sempre que se justificar, passível de alterações, procurando-se adaptar ao seu campo de aplicação.

6.2.7. CORRESPONDER AOS PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA E DE TURMA

A noção de currículo deve ser vista como um processo vasto e dinâmico, que possibilita a adaptação à realidade e ao meio a que se propõe. A determinação da escola responder eficazmente à multiplicidade cultural e social dos alunos que a frequentam, justifica a presença dos projectos curriculares.

Na sua definição, podemos entender o projecto curricular pela “forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999:44).

Os Projectos Curriculares ramifica-se em dois grupos distintos mas complementares: o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma. Estes, “enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e mesmo entre outros actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade” (Leite, 2000:6).

Da responsabilidade do Conselho Pedagógico, o Projecto Curricular de Escola define as opções curriculares da escola, contextualizando o currículo nacional à sua realidade. Por seu lado, é ao nível do Projecto Curricular de Turma “que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (*ibidem*:7).

No quadro de autonomia da escola, e segundo o Decreto-Lei n.º 10/99, de 21 de Julho, “as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam.”

De acordo com o art.º 6º do mesmo Decreto, “aos professores titulares de turma e ao Conselho de Turma compete:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- e) Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
- g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos”.

No desenvolvimento de competências estabelecidas para o ensino, os professores, no exercício das suas funções, deverão privilegiar sempre aquelas que se adaptem às características próprias da turma.

Depreende-se que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

No entanto, as leis nem sempre são devidamente aplicadas, sendo uma das razões para isso os agentes educativos não se encontrarem, muitas vezes, devidamente preparados (ou mesmo motivados) para a sua aplicação.

O modelo de ensino centralista que vigorou durante décadas criou raízes e vícios que são difíceis de ultrapassar. O comodismo dos professores por um sistema automatizado constitui um entrave na aplicação de uma política de ensino centrada na escola e no aluno, que tarda em se afirmar.

Estamos, pois, perante a necessidade de promover a formação de professores também a este nível.

Assim deve acontecer, não tendo apenas com o objectivo de manter os professores actualizados, mas também de os consagrar como parte integrante que são da estrutura educativa.

Seguindo este princípio, a formação deverá “ser realizada com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e inter-formativo. Este processo não se gera a partir do nada, tem que ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular” (Roldão, 1999:51).

Um dos objectivos da formação será inteirar a totalidade dos professores da legislação em vigor, do seu conteúdo e fundamento, provendo-os das ferramentas e conhecimentos necessários que possibilitem a sua devida transposição para a sala de aula.

Estando os projectos curriculares confinados à realidade da escola e da turma, é primordial promover o diálogo interdisciplinar, envolvendo todos os professores da escola. O debate de ideias, a par da pesquisa no terreno, assume-se como uma forma eficaz de conhecer a escola e o meio, de detectar aspectos particulares que influenciarão a construção de projectos.

De acordo com o manifesto da IFLA/UNESCO (1999:2), as Bibliotecas Escolares têm por missão “apoiar e promover os objectivos educativos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola”.

Por entre as competências delineadas para a Biblioteca no apoio à elaboração dos projectos curriculares podemos destacar (Hannedottir, 1995:30):

- “A capacidade de participar no esboço, implementação e avaliação do *curriculum*”.
- “A capacidade de apoiar e coordenar actividades para apadrinhar pensamento crítico e aprendizagem independente”.
- “A capacidade de relacionar o programa da Biblioteca Escolar com o enriquecimento do *curriculum*”.
- “A capacidade de participar na realização de objectivos de aprendizagem identificados, através de conhecimento e apropriadas estratégias de ensino/aprendizagem”.
- “A capacidade de aplicar princípios de teoria de aprendizagem, quando recomendadas estratégias alternativas de ensino/aprendizagem”.

A estas competências podemos, ainda, acrescentar como objectivos fundamentais da Biblioteca Escolar na sua relação com os Projectos Curriculares de Escola e de Turma:

- assumir-se como local privilegiado de formação, discussão, preparação e avaliação;
- disponibilizar a documentação/legislação necessária à sua concepção;
- promover debates e conferências;
- estabelecer pontes entre a escola e o meio;
- estimular a participação de todos os agentes educativos implicados.

Um campo de acção relevante da Biblioteca Escolar passará pelo estabelecimento de um intercâmbio com as Bibliotecas de outras escolas, numa aproximação de ideias no desenvolvimento de projectos.

Se é certo que os Projectos Curriculares de Escola e de Turma são adaptados ao seu meio e portanto únicos, também é certo que se poderão encontrar pontos comuns entre os projectos de escolas ou agrupamentos de escolas distintos. Uma simbiose de ideias estabelecida entre escolas, através das respectivas Bibliotecas, só poderá ser

benéfico para o desenvolvimento dos projectos, instaurando a troca de ideias e experiencias.

Em suma, a Biblioteca Escolar “constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo” (Veiga, *et al.*, 1997:34-53). Na busca dos seus propósitos, “é importante que a Biblioteca encontre o seu papel como serviço de apoio relacionado com o curriculum” (UNESCO, 2006:17) e apoie os professores na sua formação, integrando esta realidade na formação a ser-lhes facultada.

6.2.8. CORRESPONDER À DIVERSIDADE DOS PROJECTOS DA ESCOLA

A escola deve instituir-se como um espaço formativo por excelência, onde as competências dos indivíduos sejam instigadas, estimuladas e valorizadas. Nela, “os alunos devem ser incentivados “a abandonar o papel passivo de consumidores do conhecimento”, assumindo “o papel activo de construtores de significados” (Pacheco, 2001:587).

Está ao cargo da escola criar as condições de motivação necessárias para que os alunos ganhem interesse pela aprendizagem. Nesta linha de ideias, os projectos “deverão ser encarados como substitutos de um ensino centrado no professor, criando-lhe em alternativa um ensino mais adaptado aos interesses/necessidades dos alunos, e, portanto, mais construtivo e motivador, com mais garantias de sucesso” (Silva, 2000:182).

Competências como a investigação e a fundamentação saem valorizadas pela implementação de projectos de ensino articulados (Esteves, 2007:177-178).

Como refere Silva, “a realização de actividades segundo o “método de projecto”, em que o professor não fornece acabada a informação, mas é coordenador e fornecedor da aprendizagem, sendo o aluno (individualmente, ou integrando um grupo com que colabora) verdadeiramente o obreiro do seu projecto e centro da aprendizagem, traz vantagens pelo resultado que delas se obtém, mas não só. Também há muito a ganhar

com a própria metodologia a seguir, com a criação de hábitos de investigação, de procura de conhecimento, de instituição de objectivos exequíveis” (2002:447).

A escola tem tido a possibilidade de desenvolver a designada “área de projecto”.

No caso particular dessa dinamização, de natureza inter e transdisciplinar, “as actividades são organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses dos alunos e pressupõem equipas de trabalho que se enriquecem pela colaboração significativa.” (Pacheco, 2001:588).

É uma boa oportunidade de desenvolver projectos educativos na escola.

Através da metodologia do projecto, onde os conteúdos curriculares são cultivados em analogia com o quotidiano dos discentes, são enumeradas as qualidades e capacidades susceptíveis de serem desenvolvidas, evidenciando-se: “comprometimento e sentido de responsabilidade; capacidade de decisão, planificação e avaliação; espírito de investigação; espírito de colaboração; capacidade de relação e comunicação com os outros; satisfação no final do processo.” (Leite, *et al.*, 2001:17).

Ao propor a realização de projectos livres, o docente dá a possibilidade aos alunos de se revelarem através do seu trabalho, ajudando assim a traçar um perfil mais rigoroso de cada um, o que auxiliará no desenvolvimento metodológico a aplicar, no respeito da sua integridade, capacidades e competências, direccionando-se assim para um ensino personalizado e adaptado a cada indivíduo.

Na sua estruturação, o projecto obedece a uma metodologia composta por uma sequência de procedimentos a considerar (Silva, 2002:447):

- a) saída para o campo;
- b) identificação / escolha e formulação dos problemas;
- c) planificação do trabalho;
- d) trabalho de campo / recolha de dados;
- e) tratamento de dados;
- f) apresentação do produto, análise do trabalho, avaliação e síntese final;
- g) intervenção e acção na realidade.

O professor deverá ser convincente na realização de projectos educativos, na escola. Ele deverá dar mostras de dinamismo, ter um espírito empreendedor e demonstrar iniciativa.

Deverá desenvolver uma personalidade profissional autónoma, “com um largo espectro de responsabilidades” (Esteves, 2007:180).

Deverá, ainda, ser capaz de gerir e liderar o trabalho de grupo, sem no entanto dar mostras de autoritarismo, mostrando-se aberto a todas as sugestões que lhe são apresentadas. Não menos importante, a sua matriz da realidade sociocultural do meio em que se insere.

Além disso, o professor deverá apresentar destreza na utilização dos meios à sua disposição, nomeadamente os inúmeros recursos da Biblioteca Escolar. Competirá a esta, quando “solicitada para colaborar nos projectos em desenvolvimento na escola (pelos professores, pelos próprios alunos), um importante papel no fornecimento de bibliografia e materiais de fundamentação, na promoção de iniciativas e na sugestão/apresentação de métodos de trabalho adequados.” (Silva, 2000:182)

A relação da Biblioteca Escolar com o trabalho de projecto revela-se fundamental, podendo a Biblioteca “colaborar na sua divulgação, facultando documentos não só sobre o próprio método, mas também motivando e concorrendo para a fundamentação das investigações realizadas, de modo que elas produzam os melhores resultados. Na cooperação, para que apelamos neste trabalho, entre o Professor Bibliotecário e as várias disciplinas curriculares, deverá ser integrada a sensibilização dos professores no sentido de encaminharem os alunos para a Biblioteca com o fim de receberem apoio na realização de Projectos Educativos e disciplinares.” (Silva, 2002:447-448).

O professor deverá, por isso, receber formação nestes domínios, havendo toda a vantagem que com eles se formule um projecto, liderado pela Biblioteca Escolar, a ser ministrado nesse sentido.

6.2.9. DESENVOLVER COMPETÊNCIA DE LEITURA

Dada a relevância que a leitura ocupa, nos dias de hoje, na vida dos cidadãos e em sociedade, não basta desejar que se instituem hábitos, e se desenvolvam *gostos*, a esse nível; é imprescindível que se aprenda a ler e se adquira competência de leitura.

Ninguém nasce leitor: aprende-se a ler à medida que se vive (Lajolo, 1994:7). A leitura apresenta-se como uma tarefa deveras complexa, indo muito para além de uma simples decifração de textos, impondo-se que o indivíduo seja capaz de compreender e contextualizar o que lê, pondo-o ao seu serviço.

O primeiro local de aprendizagem da leitura é a escola. Ainda assim, as experiências “extra-escolares” e “pré-escolares” vividas pela criança exercem sobre ela grande influência, em tal processo (Downing, 1990:182). Daí que o ambiente familiar e o meio sejam factores determinantes, para a criança, em fase de pré-institucional da leitura.

De facto, a primeira abordagem da leitura, por parte da criança, inicia-se bem cedo. Ela é constituída pela captação de imagens e expressões do mundo que a rodeia.

Se, numa primeira instância, essa interacção se limita a uma identificação de formas e matérias, depressa a criança, ao desenvolver as suas capacidades naturais, se torna capaz de distinguir o objecto da imagem que o representa, entrando assim no mundo do simbolismo e da arte visual e literária.

Daí as histórias que são contadas à criança serem determinantes para o seu desenvolvimento.

Ultrapassada esta fase, a criança está em condições de comunicar. Comportando-se, de início, de uma forma passiva, mas a pouco e pouco ela vai começar a interagir com os interlocutores, começando pela simples tarefa de apontar para uma imagem da história que lhe é narrada, e evoluindo até se tornar capaz de comentar o que ouve.

E à medida que a criança se vai apropriando dele, o livro comporta-se como um elemento de transição entre o seu mundo imaginário e a realidade exterior.

Segundo Goodman, ler é um “processo psicolinguístico” de “construção de significados”. Do processo faz parte a decifração de “marcas linguísticas”, às quais é atribuído um significado, pelo receptor-leitor, que, criticamente, se auto-dirige no processo de leitura (Goodman, 1991).

O acto de ler não se limita a uma simples *descodificação de palavras*, sendo “susceptível de alargar a compreensão, de desenvolver conceitos e de incrementar constantemente a experiência individual” (Jenkinson, 1976:74). Se, indubitavelmente, os primeiros anos de vida da criança são preponderantes no seu estímulo para a leitura, cabe ao meio escolar garantir a continuidade deste processo, onde a leitura se transforma “na principal chave da aprendizagem e continua a constituir a via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida” (*ibidem*).

No contacto da criança com a escola, coloca-se a questão de qual o melhor método de iniciação à leitura.

A centralidade, na escolha do método, não deve ser colocada no professor, mas na criança, devendo ser respeitadas as suas circunstâncias, preferências e aptidões, as suas características individuais, cognitivas e linguísticas.

É aqui que o professor se terá de basear para escolher o método mais adequado para a aprendizagem da leitura (Marcelino, 2008:51-52), optando entre o *método sintético* (alfabético, fónico e silábico), que consiste em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas; o *método analítico* ou *global*, que consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples; e o *método misto* ou *analítico-sintético*, que consiste numa combinação dos anteriores, com vista a melhorar a aplicação de qualquer um deles (Marcelino, 2008:56).

Viana alerta para o facto de existirem professores que, tendo por missão ensinar a ler, não sabem como o fazer, simplesmente porque ou nunca ouviram falar de métodos, ou porque de métodos de leitura pouco mais sabem que o nome” (2007:2). A autora afirma, ainda, que “as metodologias e as estratégias utilizadas ou a utilizar não podem ser encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo mais geral” e que “uma coisa são os métodos, outra são as estratégias utilizadas para os operacionalizar e outra coisa ainda (de enormíssima importância) é o professor, ser humano, com todas as suas características, que vai servir de mediador” (Viana, 2007:2).

Diz, ainda, essa autora que os professores se preocupam, muitas vezes, “mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler”, desconhecendo-o, o que se

repercute “na utilização generalizada de um determinado método sem atender às diferenças individuais de cada criança, quer em termos de motivação e capacidade de aprender, quer especialmente em termos de experiências prévias com a linguagem oral e escrita” (Viana & Teixeira, 2002: 86).

Esta visão alerta para o facto de os professores agirem, muitas vezes, de forma pouco consciente na aplicação dos métodos de ensino, sem terem suficiente conhecimento deles, nem da necessidade que é adequarem-se às especificidades dos alunos (Correia, 2003:13), gerando-se “um enorme “fosso” entre aquilo que deveria ser e o que é na realidade pedagógica.” (Marcelino, 2008:1)

Mas um leitor nunca se pode considerar formado na sua plenitude. A sua formação é um acto contínuo, que se desenvolve a partir do contacto com os textos, que o leitor deve explorar, na senda do conhecimento e da descoberta, cabendo à orientá-lo nesse sentido.

Como já referimos, este é um processo formativo que se inicia (ou se deve iniciar) desde cedo no contexto familiar, progredindo no ensino pré-escolar e sendo aprofundado no meio escolar.

Quando atingidos os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a criança revela maior disponibilidade e receptividade, mostra-se “mais preparada para a aceitação de sugestões e métodos de trabalho, com maior capacidade de empenho e motivação, aspectos que interferem directamente no desenvolvimento da competência de leitura.” (Silva, 2000:217-218). Por esta razão, torna-se decisivo formar a criança, inculcar nela estratégias e técnicas de leitura, ao mesmo tempo que se corresponde às suas preferências (Castanho, 2002), que deverão partir do aspecto lúdico, o prazer de ler e a motivação para a leitura (Jorge, 1996:38), os textos simples e de fácil assimilação, para outras leituras, mais exigentes e complexas, mas determinantes para a sua competência de leitura.

Procedimentos como este serão determinantes para impedir, mais tarde, um grave problema que afecta muitos leitores, o desinteresse pela leitura (Sim-Sim, 2002:2).

Para o desenvolvimento da competência de leitura, para além das regras fundamentais de gramática e de semântica, o vocabulário, os *esquemas* mentais, previamente formados, que “ajudam os leitores a fazerem conexões e inferências que...

possibilitam a aplicação do sentido comum na construção do(s) significado(s) do texto” (Spiro, 1980:31), a descoberta de sentidos (“il faut former l’enfant à être un chercheur de sens, un explorateur de texte” – Chauveau, 1993:39), a dimensão cultural e *enciclopédica*, o professor deve orientar o aluno para uma leitura reflexiva, onde procure o sentido do texto, reflectindo sobre o que lê, banindo a leitura mecanizada.

Estas são competências que se desenvolvem na sala de aula, mas também fora dela, através de uma leitura continuada, longe “da pressão dos conteúdos escolares”, visando a formação de leitores para a vida (Castanho, 2007).

Estimular os alunos para a leitura e dotá-los das competências necessárias para se tornarem leitores assíduos, é uma tarefa que a escola não pode deixar de assumir, desenvolvendo estratégias conjuntas com os professores em interacção com a Biblioteca. Esta relação não se encontra, muitas vezes, devidamente consolidada, levando a que os professores ignorem o potencial que a Biblioteca Escolar apresenta na formação dos alunos e, mais ainda, na sua própria formação.

Em conjunto com o professor, várias são as medidas passíveis de serem implementadas pela Biblioteca com vista a despertar o interesse pela leitura nos alunos, constituindo o meio para o alcançar um verdadeiro método formativo para os professores.

Destacamos, aqui, algumas actividades, que contribuem para a promoção da leitura junto dos alunos:

- Preparação de visitas de estudo, fornecendo-se bibliografia sobre os locais a visitar, seleccionando-se documentação a disponibilizar pela Biblioteca. Aproveitando o ambiente de convívio, debater-se-ão abertamente assuntos relacionados com as leituras feitas e criar-se-ão motivos para outras leituras (Silva, 2000:202).

- Promoção de leituras diversificadas, através do convite ao aluno para seleccionar um livro do seu interesse, a partir do fundo bibliotecário (este deverá ir ao encontro dos interesses evidenciados), partilhando de seguida a sua vivência com a obra com professor e colegas.

- Adaptação de obras literárias de referência em peças de teatro, nomeadamente as obras que fazem parte do programa curricular, de forma a investir de um carácter lúdico a leitura “imposta”.

- Sessões de leitura, onde periodicamente e em grupo, na Biblioteca, se promove a leitura de um livro, sob a orientação do professor, seguindo-se o debate e troca de ideias.

- Recitais de poesia, a partir de obras estudadas nas aulas ou de autores de renome, como forma de o divulgar.

- Encontro com escritores, onde um autor é convidado pela escola a apresentar a sua obra, partilhando experiências com os alunos.

- Biblioteca de turma, onde cada aluno é convidado a seleccionar um livro do seu interesse, que poderá ler ao seu ritmo sem uma imposição de prazos rígidos ou uma obrigação de o dissertar posteriormente. O aluno poderá igualmente tomar a liberdade de mudar de obra se considerar que a qual iniciou não se revela motivante ou não corresponde aos seus requisitos. Esta “Biblioteca de turma” poderá ser ainda enriquecida com obras pertencentes aos próprios alunos e que estes queiram partilhar com os seus colegas, pondo-as ao seu dispor.

- Clube da Biblioteca, onde periodicamente alunos e professores se reúnem em torno do livro, lendo, sugerindo e comentado obras.

- Clube dos Poetas Anónimos, onde se promove a criatividade de crianças e jovens, dando-lhes a possibilidade de partilhar os seus textos. É natural nos iniciantes escritores o receio de partilhar as suas criações, por não estarem seguros de si. Esta iniciativa permitira, aos que assim o desejem, deixar os seus textos na caixa de correio da Biblioteca (criada para esse efeito), para posteriormente serem lidos em voz alta, por um aluno sorteado de entre grupo, procedendo-se em seguida a ao debate em torno do texto, podendo ou não o seu autor se revelar.

- Organização de visitas a Bibliotecas várias, a editoras e livrarias, bem como a jornais da região.

- Promoção do livro, através da divulgação de novas obras que o professor bibliotecário e os restantes professores considerem relevantes, expondo por exemplo extractos do seu texto em pontos-chave da escola.

- Implementação de uma rede social de leitura *online*. Esta iniciativa surgiu no Brasil, com uma rede de conteúdos, denominada *Skoob* (<http://www.skoob.com.br>), onde crianças e jovens podem procurar e discutir sobre qualquer tipo de livro, além de

partilhar as suas ideias com outros utilizadores que já leram ou irão ler aquele determinado livro. É um *site* que promove o gosto pela leitura, onde é possível, através de uma pesquisa, ver livros que já lemos, que estamos a ler ou que ainda vamos ler, permitindo organizá-los, adicionando-os a uma estante virtual. Conta também com uma sinopse de cada livro, onde cada usuário pode deixar um comentário, o que facilita o futuro leitor a optar pela obra com que mais se identifica.

Pelo seu carácter lúdico, associado às novas tecnologias que tanto cativam os nossos jovens alunos, este tipo de iniciativa é um bom exemplo de que, com um pouco de imaginação e espírito empreendedor, é possível fazer do livro e da leitura um elemento de prazer e diversão, ajustado às expectativas dos jovens de hoje.

A Biblioteca Escolar, quando bem estruturada e dirigida, constitui um elemento activo na formação de leitores. O seu campo de acção estende-se a três domínios complementares: suporte aos professores, na preparação das aulas e na sua formação; ponto de convergência dos alunos para mundo da leitura; espaço de ligação da escola com o meio.

O professor e a Biblioteca Escolar devem colaborar mutuamente, para proveito de toda a comunidade educativa.

Em resultado desta relação, e com base no documento desenvolvido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE, 2008-b), consideramos oportuno realçar algumas acções de auxílio ao ensino da leitura a pôr em prática:

- Os professores “devem adaptar, criar e partilhar entre si instrumentos de avaliação de competências leitoras, beneficiando do apoio e conhecimento do Professor Bibliotecário”.

- “Cada professor deve deixar os leitores em formação escolherem sozinhos as suas leituras e encontrar-se como leitores, servindo-se para tal do espólio bibliotecário”.

- “Cada professor deve realizar actividades de leitura na BE, integrando-as na sua planificação, valorizando assim este espaço junto dos seus alunos”.

- “Os professores devem procurar planificar actividades colectivas de leitura em voz alta, de leitura partilhada ou animações, de forma a enriquecer esses momentos, tornando-os especiais, de modo a que cativem os alunos e induzam comportamentos de leitura”.

- “Cada professor deve incentivar a leitura informativa, em contexto de projectos ou actividades formativas ou curriculares”.

- “Cada professor deve proporcionar aos seus alunos a utilização periódica da BE como espaço de fruição e da leitura pelo simples prazer de ler”.

- “A Biblioteca Escolar deve dispor de uma colecção variada e adequada aos gostos e interesses dos utilizadores, pelo que os docentes se devem manter atentos, promovendo o diálogo informal com os alunos a este respeito”.

- “Os professores são interlocutores privilegiados junto das famílias, sensibilizando-as para a importância da leitura como suporte das aprendizagens, podendo promover actividades de leitura que as mobilizem”.

- “A BE pode ser o local de valorização e divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos”.

- “Os professores podem pedir a colaboração das famílias e da comunidade na organização e financiamento de eventos de carácter lúdico ou cultural”.

- “Podem encontrar-se parcerias junto da Biblioteca Municipal, parceira natural, ou de outras instituições para o desenvolvimento destas actividades”.

- “Os professores podem estabelecer parcerias com a Biblioteca Municipal e realizar a selecção conjunta da documentação e o empréstimo a prazo de documentos, de modo a diversificar a oferta disponível”.

Por tudo isto se conclui que se justifica, totalmente, o desenvolvimento de um projecto, com professores, liderado pela Biblioteca Escolar, neste domínio.

Coloca-se, desde logo, a questão de saber se os professores dispõem dos conhecimentos necessários sobre leitura, pré-requisitos para aprender a ler, métodos para o ensino da leitura; se eles conhecem o modo como a criança se desenvolve, como desperta para a leitura e o material a ler, como ela é sensibilizada e mobilizada pelo meio, como a formação que vai recebendo vai contribuindo para fazer dela um leitor; se o professor conhece estratégias e metodologias de leitura, especificidades inerentes às diversas tipologias de textos, e se tem vasto conhecimento de autores e obras para leitura, adequados às diversas fases de aprendizagem e formação.

Um projecto conhecido, neste sentido, e que poderá ser apropriado pela Biblioteca Escolar, é o designado “*A Biblioteca Escolar e as Literacias do Séc. XXI*”, promovido pelo centro de formação Edufor, que tem por objectivo promover a “reflexão

sobre a problemática da leitura na sociedade contemporânea” e “desenvolver nos professores competências na área das literacias, designadamente na literacia da informação e da leitura, na formação de leitores, de modo a contribuir para o aumento dos níveis de literacia, o sucesso escolar e a formação pessoal dos alunos” (<http://www.edufor.pt/>).

Pelo seu carácter representativo, transcrevemos de seguida as suas directrizes principais:

a) Efeitos a produzir: mudança de práticas, procedimentos ou materiais didácticos:

- “Reflectir sobre a problemática da leitura no contexto da sociedade actual”.
- “Reflectir sobre a importância da leitura na formação da criança, muito particularmente no que respeita ao domínio da língua materna reflectindo sobre as práticas e definindo estratégias de mudança”.
- “Actualizar/reflectir/debater/alterar o conhecimento no processo de formação de leitores nas idades pré-escolar e escolar”.
- “Debater o papel e responsabilidade da escola na alteração das práticas pedagógicas, face às exigências do novo paradigma educacional”.
- “Desenvolver nos professores competências na área das literacias, nomeadamente na área da literacia da leitura e da informação para aplicação em contexto”.
- “Desenvolver estratégias e sua aplicação em contexto, conducentes ao aumento dos níveis de literacia das crianças”.
- “Compreender/reflectir/debater o papel da Biblioteca Escolar enquanto pólo de recursos adequados ao desenvolvimento de um conjunto de práticas de leitura; recurso aglutinador capaz de dar resposta ao desenvolvimento de competências no domínio da língua e da leitura; estrutura disponibilizadora de equipamentos e meios que facultam novos contextos, novas leituras, novas literacias na sociedade da informação”.

b) Conteúdos

1. “Alteração de paradigmas. Novas formas de ler. A importância da leitura. Conceitos. Leitura. Literacia. Iliteracia/ Analfabetismo funcional”.
2. “A sociedade da informação e do conhecimento. Reflexão sobre as novas condições de acesso e produção da informação e do conhecimento. A especificidade da Internet”.
3. “A leitura, competência prévia transversal a todo o conhecimento. Diferentes usos, modos e funções da leitura: funcional, instrumental e literária”.
4. “A importância do ensino pré-escolar e primeiro ciclo do Ensino Básico para a criação de hábitos de leitura. Formação e consolidação de leitores. Estratégias de formação de leitores. *Desescolarizar* a leitura”.
5. “A escola e o desenvolvimento do Projecto Educativo. Projecto Curricular de Escola. Prioridades educativas. A acção da escola/agrupamento para a promoção da leitura. Plano para o desenvolvimento de literacias do século XXI”.
6. “A Biblioteca Escolar, estrutura promotora de novos contextos de aprendizagem. Recurso facilitador de práticas de leitura e do desenvolvimento das competências literácicas dos alunos”.
7. “A responsabilidade da escola no envolvimento e sensibilização da família. O papel da leitura na aquisição de competências linguísticas, para o sucesso escolar e formação individual”.
8. “Aquisição de competências linguísticas. A pertinência do acto de ler”.
9. “O leitor infantil. Características”.
10. “Seleção e constituição de um fundo documental na área da literatura infantil, sem esquecer os suportes não livro. Definição de critérios”.
11. “Animação de leitura e propostas de exploração textual. Estratégias. Sugestões a partir de um conjunto de obras”.

Este tipo de acções, como a que acabamos de apresentar, é de extrema importância na formação do professor, pois permite-lhe adquirir um conhecimento específico no domínio da leitura.

Em suma, o trabalho com a leitura, na aula, pela importância que possui, bem precisa de ser desenvolvido na escola, e a formação específica dos professores, neste domínio, recebendo a liderança da Biblioteca Escolar, revela-se indispensável.

6.2.10. CONTRIBUIR PARA OS VALORES E A PLURALIDADE DE PENSAMENTO, NA ESCOLA

A escola não pode ser apenas um espaço curricular, onde as várias disciplinas ou áreas do conhecimento sejam tratadas.

As mais recentes reformas educativas têm procurado criar, nas escolas, uma dimensão bem mais alargada, que possibilite o desenvolvimento cultural, de saberes e de valores.

Através da implementação do Projecto Educativo de Escola e dos Planos Curriculares de Escola e de Turma, fundados na autonomia das escolas, esta realidade veio tornar-se possível e concretizável.

Contudo, não basta reconhecer a importância destes domínios, e é preciso desenvolver esforços para os concretizar.

Durante muito tempo a estrutura curricular procurou moldar os alunos às normas e aos valores instituídos, inibindo-os de um papel activo na sua própria formação. Entretanto, os tempos mudaram. E se se pretende alterar comportamentos, e transformar, por essa via, a sociedade, é preciso decidir e agir de modo renovado.

Os valores do humanismo e do humanitarismo não podem ser omitidos na escola. Os direitos humanos e da convivência humana terão de ser incutidos, desde as mais tenras idades, para que possam surtir efeito, mais tarde, entre os indivíduos. Os valores ecológicos e da preservação da natureza e do meio ambiente, de que vai, cada vez mais, depender a existência de vida humana na terra, não poderão deixar de ser focalizados. O sentido crítico e reflexivo, ligados à interacção comunicativa, terão de fazer parte do envolvimento dos professores nas aulas e na escola.

Na esfera dos valores e das atitudes humanas, determinantes no mundo de hoje, a ligação da escola à família e ao meio é, igualmente, determinante.

Trata-se, no fundo, de promover uma escola verdadeiramente inclusiva, que crie “condições para que as crianças e os jovens desenvolvam competências éticas de

relações pessoais, decorrentes de valores como de aceitação, de respeito, de confiança mútua e de cooperação” (Serrano, 2005:80), integrados num Projecto Educativo plural, contemplando todas as dimensões curriculares e formativas, que seja, ao mesmo tempo, curricular, institucional e de vida.

O que se pretende, em suma, é instituir uma escola “de qualidade para todos os sujeitos que dela participam – espaço de socialização e vivência... um espaço público e plural em que o conhecimento escolar se constitua no processo activo de interlocução entre educadores e educandos, tomados na multiplicidade das dimensões cognitivas, afectivas, estéticas e éticas, constitutivas do processo educativo que busca a construção de sujeitos activos e emancipados.” (Castro, 2000:7-8).

A Biblioteca Escolar deverá fornecer aos professores orientações neste sentido, desenvolvendo, num dos seus projectos, esta dimensão.

Como propostas para intervir, a serem integradas, como as anteriores, na metodologia de projecto proposta, poderão referir-se debates sobre assuntos da actualidade, que sejam do interesse dos jovens; conferências, mesas redondas..., onde os alunos sejam convidados a participar; leituras adequadas e desafiadoras propostas pela Biblioteca Escolar ou outras Bibliotecas; interacção com elementos do meio; recurso aos média, aos audiovisuais e às novas tecnologias.

A formação dos alunos representa um percurso fundamental no seu crescimento enquanto cidadãos activos e preparados para encararem, com sucesso, as dificuldades que a vida lhes proporcionará.

A escola e os professores terão de estar preparados para dar resposta a estas necessidades, pelo que se justifica totalmente este tipo de intervenção por parte da Biblioteca.

6.3. METODOLOGIA A PROPOR PARA A PROMOÇÃO E A DINAMIZAÇÃO DOS PROJECTOS EDUCATIVOS REFERENCIADOS

Apresentamos, em linhas gerais, as temáticas dos projectos que julgamos melhor se adequarem às funções da Biblioteca Escolar, para que ela intervenha de modo activo na formação contínua dos professores.

Seguindo a proposta de Boutinet (1990), que tomamos de forma adaptada, começamos por reconhecer as especificidades que possui este tipo de projectos, em que propomos que se envolva a Biblioteca Escolar.

Trata-se de uma Biblioteca. Dadas as contingências que afectam as Bibliotecas Escolares (Veiga, *et al.*, 1997:30), nem sempre preparadas para estas finalidades de formação, elas precisam de ter professores bibliotecários suficientemente motivados, dinâmicos e preparados para exercerem as influências necessárias para isso.

Depois, estão envolvidos professores específicos de uma determinada escola, e não frequentadores indiferenciados. Pretende-se com isto dizer que os projectos a serem dinamizados pela Biblioteca Escolar terão de ser obrigatoriamente marcantes e activos, produzindo resultados práticos reais. De outro modo, nada diferenciaria os projectos educativos dinamizados pela Biblioteca Escolar de quaisquer outros projectos.

A natureza dos projectos a serem dinamizados é desde logo específica, pois que a Biblioteca Escolar está orientada para caminhos que não os de um Centro de Formação comum, da formação contínua institucionalizada (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro; Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, entre outros), ou de uma entidade formadora qualquer.

Além disso, exige-se grande sensibilidade à Biblioteca Escolar para dinamizar os projectos a que se propõe, pois que vai trabalhar, e procurar ser eficaz, com professores de diferentes proveniências e formações de base, pelo que se terá de adaptar à multidisciplinaridade, como é sua vocação.

Dinamização de acções presenciais orientadas por um ou vários especialistas.

Trabalho de campo, no terreno, com outros professores, com os alunos, com o meio, contactando especialmente com a realidade educativa envolvida.

Este trabalho de campo exige base teórica de fundamentação, que a Biblioteca Escolar (nomeadamente pela interacção com outras Bibliotecas) deverá produzir e disponibilizar. A recolha de dados, indispensável, terá de ser feita nos espaços que interesse estudar/apreciar, devidamente contextualizados.

O tratamento de dados é, igualmente, necessário e determinante, para que as conclusões possam servir de referência séria para o trabalho futuro.

Trabalho à distância (plataformas de *e-learning*).

Determinação de modos de agir concretos perante a realidade e as necessidades.

Modo de intervenção: contacto com a realidade/problema, reflexão sobre o problema, formulação de respostas para a realidade/problema, selecção de meios/recursos humanos e materiais adequados, aplicação de soluções à realidade, aferição das soluções aplicadas, avaliação dos resultados, reformulação e reaplicação (à mesma e/ou a outras situações).

O trabalho de projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar terá de ser unicamente “projecto”, isto é, sem descurar o produto a obter, sempre desejável para os fins pretendidos, não recusa o processo, com a consciência profunda de que é por via deste, em liberdade, que se torna possível a formação propriamente dita.

A dimensão curricular, no sentido de pré-determinada e rígida, estará aqui absolutamente posta de lado.

Daí a possibilidade, e até a necessidade, de reformulação constante, numa perspectiva criativa e de investigação-acção.

A solução dos problemas através do projecto a desenvolver poderá ser dividida em parcelas ou partes, cabendo aos professores intervenientes optar por essa via, caso sintam, perante a complexidade do problema proposto.

O problema formulado é, aqui, circunscrito às atribuições directas da Biblioteca Escolar. No entendimento que fazemos destas realidades, a nossa escolha recai sobre as temáticas: acesso à Biblioteca Escolar, acesso a Bibliotecas em geral, recolha de informação (saber informar-se), corresponder às solicitações das novas TICs, ao Projecto Educativo de Escola e ao seu Plano de Actividades, aos projectos curriculares de escola e de turma e aos projectos da escola em geral, desenvolver a competência de leitura, desenvolver hábitos de leitura, reforçar a pluralidade de pensamento, já indicadas.

O processo avaliativo a que o projecto terá de estar sujeito deverá ser desenvolvido por fases, em momentos intercalares e de desenvolvimento, e final.

Todas as situações e tipos de avaliação são importantes para o projecto. Para além dos resultados, importa considerar o modo como se chegou até eles, visto estar-se perante um trabalho de formação.

A apresentação e a divulgação final dos resultados terá, necessariamente, de ser feita a toda a comunidade.

Será uma fase importante da vida da Biblioteca, pois que é por essa via que ela mais se abre à comunidade, como se impõem as regras da existência.

A metodologia de apresentação, sem se poder coarctar a liberdade dos intervenientes, sempre deverá passar pela apresentação directa (abertura da Biblioteca à comunidade) e a divulga/publicação de relatórios, de modo que, por analogia e transferência, se passe da presente a outras realidades, e a formação procurada/recebida pelos professores em formação possa ser aproveitada e multiplicada por muitos outros.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao elaborarmos o presente trabalho, a nossa primeira intenção foi repensar a realidade educativa das escolas portuguesas, sobretudo no que toca a modos de combater o insucesso escolar e o insucesso educativo que nela se reconhece serem elevados.

Considerámos ser, globalmente, necessário reflectir sobre a educação em Portugal e sobre os modos como será possível contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Atendendo a que os resultados obtidos, na escola, estão directamente relacionados com a qualidade da educação, e que esta tem como interventores centrais os professores, considerámos que uma das vias directamente mais eficazes para esse fim será focalizar a sua intervenção na escola.

Para isso, e atendendo à realidade deficitária que nos afecta, estes necessitam de formação contínua específica, que entendemos dever-lhes ser facultada.

Um espaço especial, que consideramos estratégico para a formação contínua de professores, é a Biblioteca Escolar, que se constitui num precioso contributo para tal formação, através da dinamização de projectos educativos.

Empenhada, que estávamos, em aprofundar o conhecimento acerca da realidade de que tratávamos, e em contribuir para a intervenção na realidade, as perguntas que colocámos foram: De que modo contrariar e combater o insucesso, na realidade educativa das escolas portuguesas? Será que os professores têm contribuído para isso do melhor modo? A formação contínua de professores tem favorecido a sua intervenção? Será que a formação contínua de professores se tem pautado pela adequação, coordenação e eficácia? E se assim não tem sido, como a realidade leva a supor, será que é possível desenvolver modos de intervenção que promovam tais efeitos? Será que a dinamização de projectos, pela Biblioteca Escolar, central na vida da escola, não poderá prestar um serviço essencial na formação de professores e, conseqüentemente, na melhoria da qualificação das escolas e do sistema educativo? E que propostas de projectos poderão ser formuladas, para obtermos resultados que aproximem a realidade das escolas dos objectivos que pretendemos?

Assim, e depois de apresentarmos as linhas fundamentadoras do nosso trabalho (Capítulo I), começámos por focalizar (Capítulo II), a realidade educativa portuguesa e os problemas do insucesso.

Nesse capítulo II desenvolvemos que o sucesso escolar não é necessariamente sinónimo de sucesso educativo. O êxito dos discentes não se deve limitar aos seus resultados académicos; deverá, também, ter em conta o seu desenvolvimento pessoal enquanto indivíduos.

Aprofundada esta temática, debruçámo-nos sobre os índices de insucesso escolar em Portugal, materializados pelos estudos *PISA* (2000, 2003 e 2006), que comprovam que os níveis de insucesso, no domínio da literacia em leitura, em matemática e em ciências, são consideráveis e sobre os conteúdos essenciais da vida quotidiana que não foram assimilados pelos nossos alunos. O relatório *Education at a Glance, 2008*, promovido pela OCDE, comprova os dados anteriores, revelando que a aquisição dos conhecimentos basilares é considerada como secundária no nosso sistema educativo. Por seu lado, o *ranking das escolas*, compilação das classificações obtidas nos exames nacionais pelos nossos alunos, e publicada anualmente com base em dados apresentados pelo Ministério da Educação, para além de revelar uma melhor performance das escolas privadas, na sua generalidade, evidencia que a localização geográfica do estabelecimento de ensino, associada a meios sociais distintos, influencia os resultados obtidos.

Este é um aspecto que abordámos quando procurámos apurar os responsáveis pelo insucesso escolar. Para além da família e do meio, razões inerentes ao próprio aluno podem influenciar o seu aproveitamento. A escola, por seu lado, através das suas políticas educativas, pode contribuir, decisivamente, para o êxito dos discentes, mas é a imagem do professor que geralmente encarna a responsabilidade pelos níveis de insucesso.

O desempenho do professor é fundamental no desenvolvimento/crescimento sustentado do aluno. No entanto, constatámos que o professor, de uma forma inconsciente, poderá contribuir para o insucesso escolar, nomeadamente através da falta de actualização dos conteúdos, pela má gestão do tempo e pelas dificuldades estabelecidas na relação professor/aluno.

Face a estas dificuldades, tornámos presentes programas de combate ao insucesso escolar existentes, estando entre os mais representativos o do Instituto de Apoio Sócio Educativo (IASE), o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) e o proposto pela Reforma do Sistema Educativo. Estas iniciativas tiveram como prioridade o apoio às crianças com dificuldades, a atenuação das desigualdades sociais, o fomento do interesse pela escola e o combate à exclusão.

Considerámos, igualmente, que os professores são parte integrante deste processo, constituindo-se no elemento mediador entre o sistema educativo e o aluno. Por essa razão, eles necessitam de desenvolver e reformular os seus métodos e conhecimentos, para se manterem actualizados e alimentarem a sua vontade em evoluir profissionalmente.

No capítulo seguinte (Capítulo III), considerámos a formação contínua de professores e a superação dos problemas de insucesso.

Focalizámos, nesse capítulo, a necessidade de formação dos professores. A educação e o desenvolvimento dos discentes dependem do empenho e da formação que detêm. Na sua carreira, a formação inicial surge como a primeira etapa para a aquisição de conhecimentos. No entanto, o professor não se pode limitar a esses conteúdos ditos “académicos”. Com as alterações ocorridas no currículo do Ensino Superior, devido ao Tratado de Bolonha, o professor será formado num período mais curto do que anteriormente. É uma acção que possibilitará aos estudantes iniciar a sua carreira profissional mais cedo, assim como uma especialização mais acessível a todos.

A formação contínua surge para dar continuação a um estudo empreendido ao longo do seu período académico. Deverá existir continuidade entre os conhecimentos adquiridos e as necessidades sentidas junto dos discentes. Para colmatar as carências detectadas, o professor deve interiorizar práticas e metodologias que lhe permitam motivar e estimular os alunos através de actividades diversificadas e usando estratégias adequadas à heterogeneidade das turmas. A função de um professor não se limita à transmissão de conhecimentos, é também participar na formação de indivíduos que sintam vontade e necessidade de adquirir saberes que lhes possibilitem tornar-se cidadãos activos e influentes no seu meio.

Analisámos, igualmente, as potencialidades da formação contínua de professores na resposta às necessidades educativas da escola. Pretende-se, através da formação contínua, que os professores desenvolvam competências suficientes para fazerem frente

ao insucesso escolar e educativo, enriquecendo os seus conhecimentos e adequando os seus métodos de ensino. É aqui que nasce o fundamento da formação contínua: tentar inovar e corresponder às expectativas de uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente, obrigando o docente a reflectir sobre a sua prática e a auto-analisar-se constantemente.

No Capítulo IV, referenciámos a Biblioteca Escolar na resposta às necessidades da formação contínua de professores. Começámos por abordar o mundo das Bibliotecas, expondo sucintamente a evolução dos documentos escritos até aos nossos dias e a forma como, pela necessidade de os organizar e preservar, surgiram os primeiros espaços consagrados à leitura. Partindo dos estudos de Goodman e Smith, concluímos que o acto de ler é um processo complexo de interacção entre o leitor e texto, onde o primeiro investe na significação da informação que recolhe, transpondo-a para o domínio da literacia. Por seu lado, reserva-se à escola a tarefa de levar os discentes a adoptar e a consolidar o gosto pela leitura, estimulando e incentivando os jovens para o contacto com os livros e, conseqüentemente, a frequentarem a Biblioteca.

De seguida, tentámos apurar a responsabilidade dos professores na formação de leitores. Estes devem encaminhar os alunos para a formação e para métodos alternativos de estudo, utilizando os recursos da Biblioteca Escolar. Por seu lado, os professores encontrarão, nesse espaço, um local propício ao desenrolar de diversas actividades e acções formativas, a fim de lutar contra a desmotivação e os níveis de iliteracia.

Relativamente às Bibliotecas Escolares portuguesas, constatámos evolução na qualidade e eficiência destes espaços, desde que foi lançado Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, obtendo-se, para estas últimas, um estatuto dignificado.

O Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Escolares fortalece a importância desse tipo de Bibliotecas na aquisição de competências para a aprendizagem da leitura. Essas Bibliotecas deverão disponibilizar, à generalidade da comunidade escolar, os serviços e recursos necessários ao desenvolvimento de indivíduos capazes e interventivos, utilizadores críticos da informação e do conhecimento.

Possuindo as Bibliotecas Escolares francesas uma reputada tradição, considerámos proveitoso apresentar algumas notas sobre o seu percurso e estabelecer algum paralelismo entre elas e as portuguesas. Vimos como as BCD (*Bibliothèque Centre Documentaire*) e os CDI (*Centre de Documentation et Information*) têm vindo a contribuir para a promoção da leitura e a formação dos alunos.

Por fim, na óptica de uma Biblioteca Escolar como espaço de formação contínua de professores, conferimos que a Escola, utilizando e otimizando todos os meios ao seu dispor, deverá consagrar à sua Biblioteca a formação dos seus efectivos, permitindo que estes se mantenham actualizados e, através de actividades estabelecidas em função das circunstâncias envolventes, adaptados às carências e especificidades dos alunos. De facto, só uma entidade devidamente integrada no seu meio, conhecedora da sua envolvente, como é o caso da Biblioteca Escolar, possui os meios e conhecimentos necessários para responder eficazmente às solicitações de que é alvo, oferecendo aos docentes uma formação adaptada às necessidades inerentes ao exercício das suas funções.

No Capítulo V, focalizámos a intervenção da Biblioteca Escolar na dinamização de projectos educativos, começando por evidenciar a importância do “projecto” na actualidade, como um processo que visa alcançar objectivos pré-estabelecidos, proporcionando conhecimento e formando todos os que participam no seu desenvolvimento.

Quanto ao seu conceito, verificámos que o termo “projecto” adquiriu, com o passar dos tempos, uma dimensão que abrange âmbitos distintos, aplicando-se às mais diversas áreas do conhecimento.

Ao estudarmos o projecto em pedagogia, constatámos que ele evoluiu, ao longo dos tempos, na sua relação com o ensino, para o que destacámos, com particular atenção, o papel que John Dewey desempenhou na defesa de um ensino que se deveria desenvolver pela acção e não pela instrução. Por oposição ao ensino tradicional, onde o professor era um simples transmissor de conhecimentos, ostentando o aluno uma atitude passiva, a escola deverá adoptar uma pedagogia centrada no aluno, onde os professores sejam capazes de eger os recursos didácticos apropriados ao desenvolvimento dos seus alunos, inserindo-se na dinâmica do projecto.

No seguimento desta linha de ideias, propusemo-nos encarar a Biblioteca Escolar como centro de projectos educativos. Sabendo-se que a diferentes escolas correspondem realidades distintas, e sendo a Biblioteca conhecedora de tais realidades, a sua participação na elaboração e dinamização de projectos educativos afigura-se indispensável.

No Capítulo VI, procurámos as vias de envolvimento da Biblioteca Escolar na formação contínua de professores, pelo recurso a projectos educativos.

Nele considerámos que a Biblioteca Escolar é um núcleo dinamizador da escola, devendo integrar-se no seu planeamento global e no seu projecto educativo. Sendo os professores interventores imprescindíveis no sucesso escolar, eles deverão constituir-se como alvo privilegiado desses projectos, devendo a sua formação integrar-se no plano de intervenção da Biblioteca.

Nas propostas de projectos que apresentámos e defendemos, como resposta às necessidades formativas dos professores, para o combate ao insucesso na escola, começámos por expor a necessidade de promover o acesso à Biblioteca Escolar. Devendo os princípios orientadores da formação contínua de professores nortear-se por um panorama inovador, baseando-se numa reflexão prática, através de uma dinâmica de investigação, pretendemos que se estabeleça colaboração entre a Biblioteca Escolar e a sala de aula, necessitando o professor de adquirir conhecimentos para recorrer eficazmente a esse espaço, ajudando os discentes nesse domínio.

Considerámos, também, importante que, no processo de incitação à aquisição de hábitos de leitura, o professor seja capaz de encaminhar o aluno para a frequência de outras Bibliotecas, sendo fundamental que se desenvolvam competências na selecção e domínio da informação. São saberes que se alcançam através de acções formativas, exercendo-se sobre os professores, sendo depois transmitidos, por eles, aos alunos.

Por seu lado, as novas tecnologias da informação e da comunicação surgem como instrumentos cada vez mais activos nas práticas educativas das nossas escolas. Defendemos que os professores necessitam de acompanhar estas inovações, aprendendo a aplicá-las adequadamente na sala de aula, conscientes dos riscos que elas envolvem e de que apenas uma utilização responsável poderá ser benéfica para o ensino.

O Projecto Educativo e o Plano de Actividades de Escola são elementos integrantes do processo de autonomia das escolas, procurando responder às carências dos alunos. Defendemos que a Biblioteca Escolar, ao participar na sua elaboração e disponibilizando os recursos de que dispõe, ajudará os professores no planeamento das actividades de ensino, contribuindo para a diversificação e o enriquecimento das situações de aprendizagem.

Por sua vez, os Projectos Curriculares de Escola e de Turma permitem adaptar os métodos de ensino à realidade do meio escolar e à diversidade cultural e social dos alunos. Para combater a reticência demonstrada por muitos docentes, presos ao

conformismo de um sistema centralizado, a Biblioteca Escolar deverá mobilizar-se, incitando os professores a constituírem-se em elementos activos num processo de auto-formação, valorizando-os com saberes teóricos e formação específica.

Do mesmo modo, defendemos que a Biblioteca Escolar deve assumir um papel relevante no apoio aos diversos projectos promovidos pela escola, participando na sua divulgação e na fundamentação das pesquisas efectuadas.

Outro projecto que considerámos importante ser promovido pela Biblioteca Escolar, desenvolvendo estratégias conjuntas com professores, prende-se com o ensinar a ler, devendo a escola instituir competências de leitura, orientando as crianças para uma leitura reflexiva. Espera-se, assim, colmatar as lacunas que muitos professores apresentam nas práticas e nos métodos de ensino da leitura. Parece-nos indispensável que os docentes, sob a orientação da Biblioteca Escolar, aprendam a *ensinar* a ler.

Por último, encarámos que, para a obtenção de um ensino de qualidade, exige-se a implementação de uma escola plural, que respeite e vá ao encontro das expectativas de todos os educandos, sem excepção, respeitando as diferenças, utilizando-as na instauração de um ensino diversificado e culturalmente enriquecedor. Este é um princípio que só poderá ser alcançado através de um ensino centrado no aluno, onde ele dispõe de um papel activo e decisivo na sua própria formação. Mais uma vez a Biblioteca Escolar virá em apoio do professor, desenvolvendo actividades e fornecendo-lhe as orientações necessárias à obtenção do êxito que se pretende.

A globalidade das temáticas formativas que focalizámos sustenta-se na capacidade, que acreditamos dispor a Biblioteca Escolar, para responder às exigências de uma comunidade educativa sob influência de uma sociedade que reclama sucesso e eficiência nos métodos aplicados. Uma resposta à altura das expectativas que nela depositamos só poderá ser alcançada recorrendo-se a professores bibliotecários motivados e prontos para enfrentarem os desafios que se afrentam. A escola deverá prestar o apoio necessário à sua Biblioteca, assumindo as potencialidades que ela apresenta, nomeadamente no que toca à formação contínua de professores.

Face a tudo quanto desenvolvemos, estamos convicta de que será pela intervenção dos professores e pela formação contínua que forem recebendo que passará muita da dinâmica de mudança e inovação da nossa escola, perante a necessidade de combater os insucessos de todo do tipo.

Igualmente pensamos que será através dessa formação contínua, desenvolvida pela via de projectos dinamizados pela Biblioteca Escolar, que os mesmos professores, de modo profissional, crítico e reflexivo, se poderão valorizar e preparar, cada vez melhor, para exercerem as funções que lhes estão confiadas, enquanto agentes culturais de progresso e desenvolvimento, da escola e da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ABF - ASSOCIATION DES BIBLIOTHÉCAIRES FRANÇAIS (1996). *Le métier de bibliothécaire*. Paris: Cercle de la Librairie.
- AFNOR (1987). *Vocabulaire de la documentation*. Paris: Association Française de Normalisation.
- ALVES, André Azevedo & MOREIRA, José Manuel (2004). *Cidadania digital e democratização electrónica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação.
- ALVES, J. Matias (1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- AMATO, Mirian & GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues (1989). *A Biblioteca na escola*. In Edson Gabriel Garcia (coord.). *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, pp.9-23.
- AMOR, Emília (1999). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- ANTÚNEZ, Serafin, *et al.* (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- BÁEZ, Fernando (2006). *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARROCO, José (2004). *As Bibliotecas Escolares e a formação de leitores*. Braga: Universidade do Minho [dissertação de Mestrado].
- BAYARD-PIERLOT, Jacqueline & BIRGLIN, Marie-José, (1991). *Clés pour le CDI*. Paris: Hachette Education.
- BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit.
- BOLÍVAR, António (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento. *Autonomia da escola*. Porto: Edições ASA, pp.157-190.

- BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Anthropologie du projet*. Paris: P.U.F..
- BRITAN, Odile & FOURNIER, Christian (1985). *Créer une B.C.D.. Pourquoi? Comment?* Paris: Magnard.
- CALIXTO, José António (1994). Biblioteca pública *versus* Biblioteca Escolar: uma proposta de mudança. *Cadernos BAD*, 3, pp.57-67.
- CALIXTO, José António (1996). Saber mais com a informação. *Noesis*, 38, pp.24-26.
- CAMPOS, Adriana (2003). *A relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar*. Braga. Universidade do Minho.
- CANÁRIO, Rui (1998). *Desenvolvimento das Bibliotecas Escolares e formação contínua de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CANÁRIO, Rui (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso & R. Canário (orgs.) (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: INAFOP/Porto Editora.
- CARRÃO, Eduardo, *et al.* (2005). Formação do professor do Ensino Fundamental e a informática educativa: cidadania e analfabetismo digital. In *Challenges 2005. IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp.551-559.
- CARVALHO, Carmen Pinheiro de (1972). A Biblioteca e os estudantes. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, 1 (2), pp.196-211.
- CASTANHO, Maria da Graça Borges (2002). *A leitura através do currículo, nas escolas do 2º ciclo, em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- CASTANHO, Maria da Graça Borges (2007). *O ensino da leitura nas escolas do 2º ciclo em Portugal: o contributo das Bibliotecas públicas e escolares*. 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, arquivistas e documentalistas. Açores 2007 [<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM106.pdf>].
- CASTRO, Maria Céres P. S. (2000). *Escola plural: a função de uma utopia* [<http://www.anped.org.br/reuniões/23/outertext.htm>].
- CCE - COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007). *Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*. Bruxelas: Serviço das Publicações da União Europeia.

- CHAPELAIN, Brigitte (1999) Image et documentation: vers une éducation à l'information. In Maryvonne Masselot-Girard, *et al.* (ed.). *Image, langages: recherches et pratiques enseignantes*. Paris : INRP, pp.119-134.
- CHAUVEAU, Gérard (1993). Lire c'est devenir explorateur du texte. *Le Monde de l'Éducation*, 207, pp.39-40.
- CHERKAOUI, Mohamed (1989). *Sociologie de l'éducation*. Paris: P.U.F..
- COLEMAN, James S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplément, pp.95-120.
- CONNEL, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONTENTE, Madalena (2000). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Presença.
- CORREIA, L. Miranda (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Irene & MALAFAIA, Ronalda (1993). *Olhar e melhorar a escola: uma contribuição para o sucesso escolar*. Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, Luísa & TORRES, M. Arminda (1983). *Avaliação pedagógica II: perspectiva de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Fernando (2006). A aprendizagem como critério de avaliação de conteúdos educativos on-line. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de avaliação, certificação e apoio à utilização de software para a educação e a formação*, 2, pp.45-54.
- COUTO, Cecília G. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- CYSNE, Fátima Portela (1993). *Biblioteca: dimensão social e educativa*. Fortaleza: Edições UFC.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DELORS, Jacques, *et al.* (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa & UNESCO.

- DEMO, Pedro (2002). *Professor e seu direito de estudar*. In Alexandre Shigunov Neto & Lizete Shizue Bomura Maciel (orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, pp.71-88.
- DEWEY, John (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DEWEY, John (2005). My pedagogic creed. In David J. Flinders & Stephen J. Thornton (ed.). *The curriculum studies*. New York: Taylor & Francis Group, pp.17-24.
- DIAS, Mariana, et al. (2005). *Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- DIAZ PLAZA, Aurora (1994). Las Bibliotecas e el niño. Biblioteca pública e escolar, Bibliotecas en parques y jardines. In J. A. Gómez-Hernández. *Lectura, educación y Bibliotecas: ideas para crear buenos lectores*. Murcia: Anabad-Múrcia, pp.125-133.
- DIONISIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- DOWNING, John (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In Emília Ferreiro & Margarita Palacio. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.182-194.
- DUARTE, Maria Isabel (2000). *Alunos e insucesso escolar*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- DUBAR, Claude (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.43-52.
- ELY, Neiva Helena (2003). Dimensões da Biblioteca Escolar no ensino fundamental. *Revista ACB Biblioteconomia*, 8 (1), pp.46-53.
- ESCOLAR SOBRINO, Hipólito (1989). *El compromiso intelectual de Bibliotecarios y editores*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESTÊVÃO, Carlos Vilar, et al. (1996). Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos. *Revista Portuguesa de Educação*, pp.23-57.

- ESTEVE, José M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp.93-124.
- ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela (1993). *A análise de necessidade na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVES, Manuela (2007). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima, et al. (2007). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.149-206.
- FLOR REBANAL, Javier, et al. (2000). Espaços de leitura. In Javier García Sobrino (coord.). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora, pp.61-67.
- FONTES, Carlos (s/d). *Formação contínua de professores. Últimas décadas*. [http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm].
- FORMOSINHO, João (1987). *A influência dos factores sociais*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.
- FREITAS, Maria Terezinha N., et al. (1986). Educação pela leitura: uma experiência. *Perspectiva*, 3 (7), pp.26-40.
- GATTI, Bernadete A. (1998). O problema da metodologia da pesquisa nas ciências humanas e sociais. In M. L. Rodrigues & N. P. Neves (orgs.). *Cultivando a pesquisa: reflexões sobre a investigação em ciências sociais e humanas*. São Paulo: EDUNESP, pp.9-39.
- GIROUX, Henry A. (1995) Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. In T. T. Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, pp.85-103.
- GIROUX, Henry A. (1997). *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GODINHO, V. Magalhães (s/d.). *Um rumo para a educação*. Porto: Livro Luz.

- GONÇALVES, José Alberto M. (1995) *A carreira das professoras do ensino primário*. In António Nóvoa (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp.141-170.
- GOODMAN, Kenneth S. (1976). *Reading: a psycholinguistic guessing game*. In Harry Singer & Robert B. Ruddell (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: International Reading Association, pp.496-508.
- GOODMAN, Kenneth S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de hoje*, 86, pp.9-43.
- HANNESDOTTIR, Sigrún Klara (1995). *Bibliotecários escolares: linhas de orientação para os requisitos de competência*. [<http://www.rbe.min-edu.pt>].
- HUBERT, Michel (2005). *Conduire un projet-élève*. Paris: Hachette Education.
- IFLA/UNESCO (1999). *School Library manifesto*. Paris: IFLA/UNESCO.
- JENKINSON, Marion D. (1976). Formas de ensino. In Ralph C. Staiger (ed.). *O ensino da leitura I*. Lisboa: Editorial Estampa, pp.73-110.
- JOLIBERT, Josette (2003). Formar crianças leitoras/produtoras de textos. Proposta de uma problemática didática integrada. In A. Teberosky, et al.. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, pp.77-92.
- JORDI, Catherine (1992). *B.C.D., maternelle – Aménager, organiser et animer une bibliothèque enfantine au Cycle I*. Paris: Gallimard.
- JORDI, Catherine (1993). *B.C.D., Cycle III: de la B.C.D. au C.D.I.: activité pédagogique en B.C.D. au Cycle III*. Nice: C.R.D.P. de Nice.
- JORDI, Catherine (1999). *B.C.D., mode d'emploi*. Nice: C.R.D.P. de Nice.
- JORGE, Maria (1996). Em viagem. In Maria Filomena Guerra & Maria Isabel Teles (orgs.). *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.31-42.
- LACERDA, et al. (2001). A natureza de um currículo básico em TIC. In P. Dias & C. V. Freitas (eds.). *Challenges 2001/ Desafios 2001. Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp.951-961.

- LAJOLO, Marisa (1994). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- LE GALL, André (1978). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2003). *Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares*. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *A formação de professores à luz da investigação*. Lisboa: AFIRSE, pp.361-369.
- LEITE, Carlinda (2000). Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma - O que têm de comum? O que os distingue? [<http://www.netprof.pt/pdf/projectocurricular.pdf>].
- LEITE, Carlinda, *et al.* (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*, Lisboa: Edições Asa.
- LEITE, Elvira, *et al.* (2004). *Nos trilhos da Área de Projecto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LELIÈVRE, Claude (2002). *Les politiques scolaires mises en examen*. Paris: E.S.F..
- LIMA, Licínio, *et al.* (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13 (1), pp.7-36.
- LITTON, Gaston (1975). *Arte e ciência da biblioteconomia*. São Paulo: McGraw-Hill.
- LOPES, Regina M. G. Pereira. (1999) Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In Selma Garrido Pimenta (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, pp.61-82.
- MARCELINO, Celine I. Monteiro (2008), *Métodos de iniciação à leitura -concepções e práticas de professores*. Braga: Universidade do Minho [dissertação de Mestrado].
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1995) A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote & Instituto de Inovação Educacional, pp.51-76.

- MARCELO GARCÍA, Carlos (1999) *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCUSCHI, Luiz-Antônio (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação dos manuais de ensino de língua. *Em Aberto*, 16, pp.63-82.
- MARTIM, António (1993). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MATA, Lourdes (1999). *Literacia – o papel da família na sua apreensão. Análise psicológica*, 1, pp.65-77.
- MAYRINK, Paulo Tarcísio. (1991). Diretrizes para a formação de coleções de Bibliotecas Escolares. In *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação*, vol. 1, p.304-314.
- MEN - Ministère de l'Éducation Nationale (1985). *École élémentaire: programmes et instructions*. Paris: C.N.D.P..
- MUNIZ, Baudilio (1989). *A família e o insucesso escolar*. Porto. Porto Editora.
- MURCHO, Desidério (2002). A formação contínua de professores [<http://criticanarede.com/html/ed34.html>].
- NERY, Alfredina, *et al.* (1989). *Biblioteca Escolar, estrutura e funcionamento*. São Paulo: Edições Loyola.
- NÓVOA, António (1991) *Concepções e práticas na formação contínua de professores*. In J. Tavares (org.) (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15-38.
- NÓVOA, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp.15-33.
- NÓVOA, António (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In António Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.13-33.
- NÓVOA, António (2001). *Professor se forma na escola*. Nova Escola, 142, pp.13-15.
- NÓVOA, António. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.

- NUNES, Henrique & NUNES, Manuela (2005). *Que faremos com estas Bibliotecas?*. In Fernanda Leopoldina Viana & Eduarda Coquet (orgs.). *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Coimbra: Edições Almedina, pp.151-158.
- OCDE (2008). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- PACHECO, J. Augusto (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. Augusto (2001). *Área de Projecto e/ou Projecto Tecnológico no Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. Augusto (2007). *Currículo, investigação e mudança*. In L. Lima, et al. (orgs.). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.79-148.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1988). A escola cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral. In Comissão da Reforma do Sistema Educativo. *Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.55-74.
- PEDRO, Emília R. (1992). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha (1976). *Estudos de história da cultura clássica*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian [vol. 1].
- PEREZ, Geraldo (2004). Prática reflexiva do professor de matemática. In M. A. V. Bicudo & M. de C. Borba. *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, pp.250-263.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação do professor. *Idéias*, 30, pp.205-251.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2003). Sucesso na escola: só o currículo, mais nada que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp.9-27.

- PIMENTA, Selma G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp.17-52.
- PINGAUD, Bernard & BARREAU, Jean-Claude (1982). *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*. Paris: Dalloz.
- PINTO-FERREIRA, Carlos, et al. (2007). *PISA 2006. Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- PIRES, Eurico Lemos, et al. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (2001). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, et al. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, pp.25-32.
- PNPAE (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação & Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- POLETTINI, Altair F. F. (1999). Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In Maria Aparecida V. Bicudo. *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Unesp, pp.247-262.
- PONTE, João P. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e matemática*, 31, pp.9-20.
- PORTO EDITORA (1989). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- PROULX, Jean (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- QUEIROZ, Jean-Manuel de (1995), *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- RAGACHE, Claude, et al. (2000). Organiser l'espace CDI, un espace de formation des élèves. Rouen: Ministère de l'Éducation Nationale.
- RAMALHO, Glória (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment*. Primeiro relatório nacional. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.

- RAMALHO, Glória (coord.) (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003: primeiro relatório nacional/PISA*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- RBE (2008-a). *Gestão e organização das Bibliotecas do 1º Ciclo - A Biblioteca Escolar na Escola do 1º Ciclo. Instalação e funcionamento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RBE (2008-b). *Linhas orientadoras para a organização, gestão e dinamização da Biblioteca Escolar nas escolas do 1º Ciclo sem docente a tempo inteiro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- REIA-BAPTISTA, Vítor (2006). New environments of media exposure. Internet and narrative structures: from media education to media pedagogy and media literacy. In Ulla Carlsson (ed.). *Regulation, awareness, empowerment. Young people and harmful media content in the digital age*. Göteborg: Göteborg University, pp.123-134.
- REIS, Carlos & ADRAGÃO, J. Victor (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- REIS, Inês Borges (1991). *Educação Pré-Escolar e sucesso escolar*. *Noesis*, 19, pp.26-29.
- REY, Alain (dir.) (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- RIBEIRO, Maria Solange Pereira (1994). Desenvolvimento de coleção na Biblioteca Escolar: uma contribuição a formação crítica sócio-cultural do educando. *Transinformação*, 6 (1/3), pp.60-73.
- RIGHI, Dominique (1993). *Animer une BCD*. Paris: Hachette Education.
- ROBERT, Paul (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris: Le Robert.
- RODRIGUES, Angelina (2000). *A Biblioteca Escolar e os programas de Português*. In F. Sequeira (org). *Formar leitores. O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.43-50.
- ROGERS, Carl R. (1977). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

- ROLDÃO, M. Céu (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Leonore (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. *Revista Tessituras*, 1, pp.3-7.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2002). A Literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (15), pp.51-60.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima, *et al.* (2000). As Bibliotecas Escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo: uma caracterização. In Maria de Fátima Sequeira (org.). *Formar leitores. O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.15-26.
- SERRANO, Jorge Manuel de Melo (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (1983). *Planificação e metodologia: o sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Lino Moreira da (2000). *Bibliotecas Escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2005). *Bibliotecas Escolares e desenvolvimento da competência literária, o 2º Ciclo do Ensino Básico*. In Fernanda Leopoldina Viana & Eduarda Coquet (orgs.). *Leitura, literatua infantil e ilustrações*. Coimbra: Edições Almedina, pp.133-154.
- SILVA, Maria Isabel L. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, pp.89-121.

- SIMÃO, Maria Antonieta Rodrigues, *et al.* (1993). *Ativando a Biblioteca Escolar: recursos visuais para implementar a interação Biblioteca-usuário*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto.
- SIMÕES, António (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX (2), pp.3-23.
- SIM-SIM, Inês (2002). Formar leitores: a inversão do círculo. In F. L. Viana, *et al.*. *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp.11-20.
- SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- SMITH, Frank (1989). *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SPIRO, Rand J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. In Rand Spiro, *et al.* (ed.). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics artificial intelligence and education*. Hillsdale: Erlbaum, pp.241-278.
- STUMPF, Ida Regina C. (1987). Funções da Biblioteca Escolar. *Cadernos do CED*, 4 (10), pp.67-80.
- TAVARES, José. (1997). *A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico*. In I. Sá Chaves (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, pp.59-74.
- TAVARES, Manuel Viegas (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Piaget.
- THAUREL-RICHARD, Michèle (1999). *L'enseignement de la lecture au CP et au CE*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. Direction de la programmation et du développement.
- UNESCO (2006). Directrizes da IFLA/UNESCO [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsid=74&filename=schoollibraryguidelines_pt.pdf].
- VALE, Isabel (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz. In ProfMat (ed.). *Actas do ProfMat 99*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, pp.118-119.

- VEIGA, Isabel, *et al.* (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VIANA, Fernanda L. & TEIXEIRA Maria Margarida (2002) *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- VIANA, Fernanda L. (2007). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições Casa do Professor, pp.43-59.
- WEISZ, Telma (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- XAREPE, Maria Odete (1998). *Como incentivar e apoiar a pesquisa de informação: desenvolvimento de projectos no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação..

URL CONSULTADOS

http://www.netprof.pt/pdf/projecto_curricular.pdf
http://www.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/excertos/area_projecto_parte_1.pdf
<http://www.edufor.pt/>
<http://www.min-edu.pt/np3/177.html>
<http://www.oei.es/pdfs/rbe4.pdf>
http://www.proformar.org/revista/edicao_9
http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&filename=iasl_declaracao.pdf
<http://www.rioei.org/deloslectores/1022cortes.pdf>
<http://www.skoob.com.br>
<http://www.spm.pt/files/microsoft%20Word%20-%20base2.pdf>
http://www.weblettres.net/ar/articles/3_70_213_941r0037bcd.pdf

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Legislação Portuguesa:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro
 Lei nº 60/93, de 20 de Agosto
 Lei nº 49/05, de 30 de Agosto
 Decreto-Lei nº 179/71, de 30 de Abril
 Decreto-Lei nº 43/89, de 03 de Fevereiro
 Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro
 Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril
 Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro
 Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro
 Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro
 Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de Maio
 Decreto-Lei nº 155/99, de 10 de Maio
 Decreto-Lei nº 10/99, de 21 de Julho
 Decreto-Lei nº 49/05, de 30 de Agosto
 Decreto-Lei nº 43/07, de 22 de Fevereiro
 Decreto-Lei nº 15/07, de 19 de Janeiro
 Decreto-Lei nº 75/08, de 22 de Abril
 Despacho Conjunto nº 5/ME/MC/96, de 9 de Janeiro
 Despacho Interno Conjunto nº 3-I/SEAE/SEE/02, de 15 de Março
 Despacho nº 13599/06, de 28 de Junho
 Circular nº 86-123/86, de 13 de Março
 Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de Dezembro de 1987 (Diário da República, de 21 de Janeiro de 1988)
 Resolução do Conselho de Ministros nº 110/2003, de 12 de Agosto

Legislação Francesa:

Loi d'Orientation 89-486 du 10 juillet 1989

Décret du 1^{er} juin 1862

Décret du 15 décembre 1915

Décret du 7 juillet 1978

Décret du 18 juillet 1980

Circulaire du 31 mai 1860

Circulaire du 24 juin 1862

Circulaire du 20 août 1973

Circulaire du 17 février 1977

Circulaire du 1^{er} octobre 1984

Circulaire du 13 mars 1986

PERIÓDICOS CONSULTADOS

Jornal *Jornal de Notícias*, de 30.05.2006, 27.10.2007, 23.06.2008.

Jornal *Diário de Notícias*, de 10.09.2008 e 05.10.2008.

Jornal *Público*, de 02.11.2007 e 12.10.2008.

Jornal *Correio da Manhã*, de 20.04.2008.