

Esmeralda Maria Couto da Silva Graça

BIBLIOTECAS ESCOLARES

E

ÁREA DE PROJECTO

Dissertação apresentada à Universidade do Minho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de especialização de Supervisão Pedagógica em Ensino do Português.

Braga

Universidade do Minho

2005

RESUMO

No nosso trabalho, começámos por reflectir acerca da realidade da escola e da necessidade de nela instituímos sucesso educativo, mobilizando, para isso, todos os recursos possíveis para que tal sucesso se efective. Um desses recursos relaciona-se directamente com o contributo da designada "reforma curricular", entretanto operada na escola e no ensino, na qual aparecem integrados, entre outras realidades, os projectos na escola, considerados, primeiro, em si mesmos, e depois participantes da designada "Área de Projecto" (considerada, em tal reforma, uma área curricular não disciplinar), e o trabalho com as Bibliotecas, com destaque para as Bibliotecas Escolares. Fazendo interagir estas realidades, o nosso trabalho pretende, sobretudo, fundamentar e apresentar propostas que envolvam essas duas dimensões da escola, no intuito de se promover uma escola de sucesso, dotada, no imediato, de modos de intervir convencionalmente orientados para a preparação dos alunos para a realidade institucional da escola, e, a mais longo prazo, da formação de cidadãos responsáveis e interventivos. Por isso, começámos por procurar compreender a importância do projecto na escola, responsável pela criatividade e o espírito de inovação que é preciso incutir nela, passando depois à sua integração na área curricular não disciplinar em causa, à consideração da Biblioteca Escolar e à integração o mais envolvente possível com a dimensão do projecto referida. Daí que o nosso trabalho surja dividido em quatro grandes áreas, duas dirigidas directamente para os projectos na escola (necessidades de projectos na escola e a "Área de Projecto" como espaço para a realização de projectos), um terceiro dirigido para a Biblioteca Escolar (Bibliotecas – alguns aspectos que as caracterizam) e um último direccionado para a interacção do projecto com a Biblioteca Escolar, na escola (interacção da Área de Projecto com a Biblioteca Escolar). No capítulo sobre a necessidade de projectos na escola, focalizámos a importância do "projecto" nos dias de hoje; o projecto e os projectos (as concepções de projecto); o projecto em pedagogia; o Projecto Educativo de Escola; o Projecto Pedagógico de Escola; o Projecto Curricular de Escola; o Projecto Curricular de Turma. No capítulo sobre a "Área

de Projecto" como espaço para a realização de projectos, começámos por dar atenção à legislação de referência, para apresentarmos, depois, uma proposta de trabalho, seguida de um comentário crítico e da adaptação de tal proposta à realidade da escola, acompanhada de um esforço de avaliação da proposta apresentada. No capítulo referente às Bibliotecas e aos aspectos de maior destaque que as caracterizam, focalizámos a realidade funcional das Bibliotecas, integradas nas "redes" institucionais introduzidas na escola (a Rede de Bibliotecas Escolares), os possíveis modos de dinamizar e pôr ao serviço da informação, formação, ocupação de tempos livres dos alunos, de responder a necessidades efectivas de formação, com destaque para as actividades de leitura e escrita. Trabalhámos, ainda, a função da Biblioteca Escolar como indutora de ensino-aprendizagem na escola, condição essencial para que a escola se oriente, não apenas no sentido do currículo, mas ainda do projecto. Sobre a interacção da Área de Projecto com a Biblioteca Escolar, focalizámos a formação, a aprendizagem e a procura de sucesso educativo; o ensinar, o aprender e o educar, recorrendo à interacção da Biblioteca com a Área de Projecto; os projectos susceptíveis de serem desenvolvidos na escola, com o apoio da Biblioteca Escolar; o envolvimento da Biblioteca na avaliação de projectos na escola.

ABSTRACT

In this essay, we started by reflecting about the school's reality and the need to establish and educational success, gathering all the available resources so that we can make that success effective. One of those resources has directly to do with the contribution of the curricular reform, which has been enforced in the school and the (national) educational system, and, in which the school project, among others, are integrated. These are considered both as project and part of the so-called "Área de Proyecto" ("Project Area") (considered, in this reform, a curricular non-thematic area). The work with the libraries, in particular school libraries, is another useful resource. By making these realities interact, our essay intends, about all, prove and present some proposals that involve these two school dimensions, aiming to promote a successful school with means of intervention, conveniently turned to the preparation of students for the school's institutional reality and, furthermore, for the formation of responsible and intervening citizens so, we started by trying to understand the importance of the project in need to inspire; then we tried to integrate it in the curricular non-thematic area in question, to consider the participation of the school library and its close interaction with the project's dimension. Thus our essay is divided in two great areas, two directly corrected to projects in school (the need of projects in school and "Área de Proyecto" as the place to carry out projects; the third directed to the school library (libraries – some of its features) and the fourth directed to the interaction between the project and the school library, in school (interaction between the project and the school library). In the chapter about the need of project in school, we focused the importance of the project at present; the project and projects (the notions of the project); the project in pedagogy; the school's educational project; the school's pedagogic project, the school's curricular project; the class's curricular project. In the chapter about "Área de Proyecto" – as a place to carry out projects, we started by considering the specific legislation to present, then a work proposal, followed by a critical view, the adaptation of such proposal to the school's reality, as well as an effort to evaluate the proposal. In the

characterise them, we focused the functional reality of libraries, integrated in the institutional "web" introduced in the school (a national web of the school libraries), the possible ways to dynamise them at the service of investigation, formation, occupation of the student's free time and answer the real needs of education specially in reading and writing activities. We have worked, still, the function of the school, an essential condition for the school's orientation not only regarding the school subjects but also the project. As far as the interaction between the Project Area and the library is concerned, we focused formation, learning and the search of school success; teaching, learning and educating, using the interaction between the library and the Project Area; the project that could be carried out in school with the school library's support; the involvement of the library in the evaluation of the projects in school.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	9
1.1. - RAZÃO DE SER DO PRESENTE TRABALHO	24
1.2. - O PROBLEMA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS	29
1.3. - VIAS PARA A SUPERAÇÃO DO PROBLEMA	31
1.4. - JUSTIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO TEMA	33
1.5. - JUSTIFICAÇÃO DO TÍTULO DO TRABALHO	34
1.6. - JUSTIFICAÇÃO DO ÂMBITO DO TRABALHO	37
1.7. - OBJECTIVOS DO TRABALHO	39
1.8. - PLANO DO TRABALHO	41
CAPÍTULO II – NECESSIDADE DE PROJECTOS NA ESCOLA	45
2.1. - A IMPORTÂNCIA DO "PROJECTO" NOS DIAS DE HOJE	45
2.2. - PROJECTO E PROJECTOS (CONCEPÇÃO DE PROJECTO) ...	59
2.2.1. - O QUE É "PROJECTO"	59
2.2.2. - O PROJECTO EM ARQUITECTURA	66
2.2.3. - O PROJECTO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E PSICOLÓGICAS	69
2.3. - O PROJECTO EM PEDAGOGIA	77
2.4. - PROJECTO EDUCATIVO	85
2.4.1. - PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA	85
2.4.2. - PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES	91
2.4.3. - REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA	92
2.5. - PROJECTO PEDAGÓGICO DE ESCOLA	93
2.6. - PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA	97
2.7. - PROJECTO CURRICULAR DE TURMA	100
2.8. - CONCLUSÃO	105

CAPÍTULO III – A "ÁREA DE PROJECTO" COMO "ESPAÇO" PARA A REALIZAÇÃO DE PROJECTOS NA ESCOLA	107
3.1. - LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA SOBRE ÁREA DE PROJECTO"	113
3.2 - UM COMENTÁRIO GLOBAL À ÁREA DE PROJECTO"	118
3.3. - APRESENTAÇÃO DE PROPOSTA PARA A DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DE PROJECTO NA ESCOLA	122
3.4. - COMENTÁRIO CRÍTICO À PROPOSTA	141
3.5. - APLICAÇÃO DA PROPOSTA À REALIDADE DAS ESCOLAS	144
3.6. - ALCANCE ESPERADO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA	146
3.7. - CONCLUSÃO	150
 CAPÍTULO IV – AS BIBLIOTECAS ESCOLARES, "ESTRATÉGIA" AO SERVIÇO DA ESCOLA	 152
4.1. - BIBLIOTECAS E SUA CARACTERIZAÇÃO	152
4.1.1. - CONCEITO DE BIBLIOTECA	152
4.1.2. - TIPOS DE BIBLIOTECAS E SUA EVOLUÇÃO	154
4.1.3. - IMPORTÂNCIA DAS BIBLIOTECAS	157
4.2. – AS BIBLIOTECAS ESCOLARES	158
4.3. – A REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES	167
4.4. - O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA O SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS	169
4.5. - A LEITURA ASSOCIADA À FUNCIONALIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES	174
4.5.1. – O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA	179
4.5.2. – O GOSTO PELA LEITURA	181

4.6. - O PROFESSOR "MODERADOR" NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, E A SUA INTERVENÇÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR	182
4.7. - A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO MEIO NA DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR, ENVOLVENDO O TRABALHO DE PROJECTO	186
4.8. - CONCLUSÃO	188
 CAPÍTULO V – INTERACÇÃO DA ÁREA DE PROJECTO COM A BIBLIOTECA ESCOLAR	 191
5.1. – FORMAÇÃO E SUCESSO EDUCATIVO	191
5.1.1. - A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO	195
5.1.2. - SUCESSO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO	197
5.2. - PROMOVER O SUCESSO EDUCATIVO, RECORRENDO À INTERACÇÃO DA BIBLIOTECA COM A ÁREA DE PROJECTO	199
5.3. - A BIBLIOTECA ESCOLAR, CENTRO DE PROJECTOS NA ESCOLA	202
5.4. - A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ENTIDADE AVALIADORA DE PROJECTOS NA ESCOLA.....	205
5.5. - CONCLUSÃO	207
 CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	 209
 BIBLIOGRAFIA	 220
 REFERÊNCIAS INFORMÁTICAS	 229
 REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	 229

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O mundo de hoje encontra-se, mais do que nunca, voltado para a realização de projectos. Mais que a dimensão daquilo que é fixo, o currículo, o projecto corresponde, e cada vez mais, à realidade do mundo em que vivemos.

Tal se explica pelo facto de, no nosso tempo, os conhecimentos e os saberes se encontrarem intensificados e disponíveis, cada vez com maior acessibilidade, e estarem sujeitos a processos de grande desgaste e transformação.

Se, há uns anos atrás, o conhecimento humano era considerado consistente e duradouro, com o evoluir da ciência, o desenvolvimento dos meios de comunicação, a generalização da informação e o fenómeno da globalização, envolvendo interdependência e internacionalização à escala planetária (J. Attali, 2000, pp.131-132.), com todos os riscos que isso implica (C. Bildt, 2002, pp.137-147), tal deixou de se verificar, e essa transformação tem-se intensificado grandemente. Podemos mesmo dizer que não existem garantias de que o que é hoje considerado conhecimento e saber se irá manter, ou se, muito em breve, ele será outra vez ultrapassado e transformado.

Ora essa realidade tem profunda influência na educação, exprimindo esta última, logo pela sua etimologia, o modo de orientar (*ex-ducere*) e alimentar (*educare*) os cidadãos num sentido determinado. Esse sentido deverá ser apontado, sobretudo, para a esfera dos valores do humanismo e do humanitarismo, tal como se encontram definidos por organismos internacionais, como a ONU e a Unesco - os quais, embora podendo ser aperfeiçoados e sobretudo postos em acção com cada vez maior intensidade em todos os países do mundo (o que, como sabemos, está ainda longe de ser uma realidade), já conseguiram, hoje, atrair graus de aceitação consideravelmente desenvolvidos, ao ponto de, havendo determinação, poderem ser aplicados com grande vantagem para toda a humanidade.

Consistindo, então, a educação em orientar e alimentar os cidadãos num sentido determinado e integrando, por essa via, a escolarização (à qual, nessa contextualização, não pode ser reduzida a educação), a ela não pode ser

indiferente tal fluidez dos conhecimentos e volubilidade dos saberes no mundo de hoje.

A educação dos alunos de hoje, adultos de amanhã, terá obrigatoriamente de tomar em linha de conta esta realidade e a educação não poderá mais ser, como já foi no passado, direccionada apenas para conhecimentos fixados, abrangendo determinantemente a aquisição simples e feitos de uma vez só para o resto da vida.

São realidades a que a escola de hoje não pode de modo algum ficar indiferente e a que tem de adaptar os currículos, as planificações, as estratégias, as metodologias, a avaliação que vai fazendo do seu desempenho.

A crescer a isso está a responsabilidade por que cada vez mais é, nos dias de hoje, afectada a escola, enquanto desempenhando as funções para que foi instituída e, cada vez mais, desempenhando funções que, devendo caber à sociedade e à família, uma e outra delegam, por impossibilidade ou incompetência, nela própria. A escola tem, desse modo, de arcar com as suas próprias responsabilidades e ainda com as responsabilidades da sociedade e da família, o que intensifica a necessidade de uma ainda mais profunda reflexão em torno do seu modo de intervir e, em suma, da sua existência.

É assim que, devendo ser dispensada a melhor atenção ao mundo em que vivemos, a educação e o ensino que facultamos aos nossos alunos não podem ficar desligados do mundo de hoje, procurando-se desde já adivinhar o que esse mundo poderá vir a ser nos tempos mais próximos, dado que nele se vão integrar as crianças e os jovens que são os alunos de hoje e que a escola tem por incumbência preparar.

A fugacidade e a relatividade dos conhecimentos e dos saberes têm, por isso mesmo, de preocupar a escola e o modo como ela se encontra organizada, não poderá alhear-se dessa realidade.

A resposta, a tudo isso, se passa, e intensamente, como dissemos, pela adaptação dos currículos, das planificações, das estratégias, das metodologias, da avaliação, também passa, e de modo determinante, pela formação de professores e

pela sua postura pedagógico-didáctica na escola e na especificidade das interacções com os alunos e no modo como motivar os próprios alunos.

A realidade que temos nas nossas escolas por parte dos nossos professores, não sendo a que mais desejaríamos, sofre de grandes limitações e é afectada por factores negativos que se encontram claramente representados em diversos estudos que vão sendo realizados e divulgados.

Além disso, não podemos deixar de considerar, com destaque, que o nosso país, embora tendo professores desempregados e escolas desactivadas, ainda tem cerca de 10% de analfabetos primários, tem cerca de 20% da população, entre os 25 e os 64 anos de idade, com o ensino secundário completo – quando a média da União europeia é de 65% e a percentagem espanhola, realidade com que habitualmente nos comparamos, de 40% (jornal *Jornal de Notícias*, de 08.12.2003).

Tal realidade tem muito a ver com a questão de paradigma em que a nossa escola e os nossos professores se colocam, apontando para um paradigma cultural, mas teimando em permanecer presos a um paradigma tradicional (L. M. Silva, 2002-a). Daí resultam insucessos, sobretudo ao nível educativo, cuja solução passará obrigatoriamente por uma mudança de mentalidades por parte da sociedade, da escola e dos professores que temos.

A formação inicial dos professores e a sua formação continuada terão, obrigatoriamente, de corresponder a estas necessidades evidenciadas pela auscultação do pulsar do mundo de hoje.

Daí que, para um mundo em mudança constante como este em que vivemos, se não possa preparar interventores fixos, com formação rígida, dotados de conhecimentos firmados, considerados imutáveis. Muito pelo contrário, o mundo em que vivemos exige alunos formados para a incerteza dos saberes e, ao mesmo tempo, para a sua mobilidade e evolução constantes. A necessidade do aprender a aprender, de que desde há um tempo já considerável tempo se vem falando, tornou-se hoje dramaticamente real e iniludível, impondo-se à escola e aos professores fazerem incidir a sua reflexividade (indissociável da actividade e das funções docentes) destacadamente sobre estes factores.

*

Sendo, então, esta a realidade do mundo de hoje (a mobilidade dos saberes e a necessidade de uma atenção especial para eles por parte da escola e dos professores no seu desempenho educativo), há que delinear estratégias adequadas.

Como facilmente se conclui, no mundo de hoje, como também já referimos, o projecto corresponde mais que o currículo às realidades que vivemos.

Contudo, face a essas realidades, coloca-se um sério dilema à escola, para o qual contribuem as finalidades da própria escola.

Explicando-nos melhor, diremos que a escola, na sua função educativa, não pode, nem ficar alheada do relativismo e da mobilidade dos saberes a que o mundo de hoje se encontra sujeito, ignorar que há conhecimentos e saberes instituídos que hoje são considerados inteiramente válidos e que servirão de fundamento e sequencialidade a outros saberes que, com base neles, serão futuramente construídos.

Além disso, as capacidades para aprender deverão ser, mais que tudo, focalizadas e desenvolvidas. Mais que fazer com que os alunos aprendam isto ou aquilo (por mais que isso seja importante), há que desenvolver os maiores esforços para que eles desenvolvam competências para que, uma vez alterados os conhecimentos que hoje lhes são dados como actuais, eles não se sintam embaraçados e consigam adaptar-se, aprender de novo, reaprender e integrar-se nos novos padrões de conhecimento instituídos. A rapidez com que estas alterações se processam no mundo de hoje exige, claramente, que se não descure de modo algum o conhecimento enquanto processo, ao mesmo tempo que se dá atenção ao conhecimento como produto.

Embora consciente de que é preciso educar os alunos para o futuro, a escola não pode descurar a educação do (e no) presente. A acrescer a isto (e a outros factores, entre os quais se destaca a já referida questão do paradigma educativo), está o factor tempo, que afecta largamente a educação. Por mais que o tempo destinado à escolaridade tenha vindo a alargar-se (por exemplo, no nosso

país fala-se já em doze anos de escolaridade obrigatória), cada vez mais, se chama a atenção para cursos e partes de cursos mais rápidos. A isso não é alheio o espírito do denominado Processo de Bolonha, que tem vindo a influenciar, de um modo geral, na Europa, todos os sistemas educativos. Além disso, com a intensificação dos saberes no mundo de hoje, há cada vez maior intensificação dos currículos, obrigando a que os alunos se sujeitem intensamente a factores curriculares.

Ora, a escola encontra-se, então, numa situação problemática, de dilema até, que nós poderemos enunciar referindo que, embora reconhecendo-se a volubilidade e o relativismo dos saberes, reconhece-se, igualmente, a importância de a escola considerar os saberes já adquiridos, do 'presente', recebendo, para isso, cada vez mais pressões, e tendo ao seu dispor um tempo cada vez mais limitado.

Um factor que se deverá fazer acrescer ao que fica referido tem a ver com aspectos de índole económico-financeira (por vezes somente economicista) e sociológicos. A sociedade investe na escola o dinheiro dos contribuintes e verifica que, muitas vezes, esse dinheiro não produz os melhores resultados. Por estudos que são feitos, verifica-se que os alunos não recebem, na escola, a educação esperada, que não aprendem o que se desejaria e consideraria necessário e essencial. Fala-se em formação, ensino de qualidade, conhecimentos mínimos, preparação para a vida, educação para os valores... e constata-se que a escola se encontra, muitas vezes, muito longe de atingir tais desideratos.

Por vezes, cede-se a uma apreciação errada destes factores e cai-se numa avaliação de circunstância da realidade que os envolve.

Com a vontade de fazer melhor, deixa-se vir ao de cima a falta de preparação, sobretudo formação de base nestas matérias, e instituem-se modos de intervir na realidade pouco credíveis e consistentes. Tal é o caso, a nosso ver, do rânquim de escolas que entre nós foi recentemente instituído e que, embora aceitemos que tenha surgido de uma vontade de transparência e desempenho profissional, a obter nas escolas, não deixa de assentar em bases de grande parcialidade (resultados de exames nacionais) e de dar, por isso mesmo, uma visão errada do nosso sistema educativo.

Nesta sequência, tende-se a intensificar a dimensão curricular da escola e (repete-se), sem se deixar de considerar a necessidade de preparar para a mobilidade e a adequação a realidades novas, tende-se a dotar de maior consistência os currículos de cada uma das disciplinas que intervêm na escola. Mantém-se, e até se intensifica, portanto, a contradição entre o que é pré-fixado (os saberes instituídos) e a necessidade de preparar para novas aprendizagens e desenvolver o processo de as adquirir.

Sendo ambas as realidades importantes e necessárias, em termos educativos (na preparação das crianças e jovens de hoje para o mundo de amanhã, em que serão adultos), há que saber adequá-las na escola. E daqui se poderá retirar uma conclusão importante: é necessário que a escola considere a dimensão do currículo, mas ao mesmo considere a dimensão do projecto.

Tendo nós consciência de que tal assume contornos de grande dificuldade, como explicitamos ao longo do nosso trabalho, exige-se que reflectamos sobre o assunto e apresentemos, a par de fundamentação e conclusões, modos de intervir efectivos, capazes de levar os professores, e com eles a escola, a alterarem as suas práticas, de modo que, cada vez melhor, exerçam, neste domínio (E. Leite, et al., 1989), a finalidade para que se encontram instituídos.

É sobre isso que vai versar o nosso trabalho. Sendo currículo e projecto duas realidades que terão de ser vistas em complementaridade, e nunca em dissociação, na escola, moveu-nos a intenção de nos ocuparmos desta problemática e a desenvolvermos, tomando como referência a Área de Projecto.

Sobre tal temática, não podemos, desde já, deixar de sobrelevar três aspectos: a clara dilucidação entre currículo e projecto (assistimos a algumas confusões sobre estas duas importantes realidades, e por isso importa tecermos algumas considerações sobre elas), a instituição de espaço para o currículo e espaço para o projecto, na escola, e a institucionalização, na escola, da Área de Projecto (tendo este último aspecto, de que fazemos um entendimento abrangente especial, pesado decididamente na elaboração do nosso trabalho).

O tema a que nos propomos implica uma vasta área de intervenção, tendo presente toda a complexidade da escola, o meio envolvente, os interesses das partes integradas, a forma como os intervenientes estão a desenvolver as recentes componentes introduzidas nos currículos dos alunos, de modo mais ou menos coerente com as directrizes superiores, o respeito pela maleabilidade do sistema educativo.

Todos estes aspectos que se integram na proposta da Reforma Educativa, em vias de concretização, encontram-se associados à promoção das componentes, curricular disciplinar e curricular não disciplinar, introduzidas pelos Decretos-Leis n.ºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, e ao mesmo tempo à aproximação da prática à teoria, do conhecimento ao saber-fazer, e envolvem a consideração de estratégias a implementar – estratégias diversificadas, promotoras de desenvolvimento imagístico, cognitivo, psíquico, motor e sensitivo, de espírito crítico, de aprender a articular e a estruturar o pensamento, de construção de saberes... com o intuito de promover o desenvolvimento geral e progressivo das crianças e dos jovens.

Além destes elementos, existem outros que continuam a ser uma preocupação das escolas, dos professores e dos pais e encarregados de educação. Realidades "prometidas", como a integração escolar, a escola para todos, o acesso à investigação e à fundamentação... apesar de reconhecidamente importantes (J. C. Morgado, 2000; J. Beine, 2000), não estão a desencadear o efeito que se esperaria, nas nossas escolas.

Reconhecendo a importância de intervir, cada vez mais e melhor, no inculcar de sucesso educativo na escola, o presente trabalho pretende associar a Biblioteca Escolar à Área de Projecto.

Fá-lo-á admitindo que a Área de Projecto enferma, logo à partida, de consideráveis deficiências, e portanto sempre numa perspectiva crítica, mas, apesar de tudo, aproveitando o que dela pode ser positivo para a intervenção na escola e para a melhoria na procura de sucesso educativo, em colaboração com a dinamização da Biblioteca Escolar.

A Biblioteca Escolar, no nosso trabalho, surge como um suporte estratégico e dinâmico que tem um papel preponderante no processo de desenvolvimento dos projectos e, no particular, que aqui mais nos interessa, da Área de Projecto.

Perante todos estes aspectos, que surgem interligados, a tarefa não se apresenta de maneira nenhuma facilitada. As duas componentes aqui em questão – Bibliotecas Escolares e Área de Projecto – implicam que se considerem realidades como a caracterização e o conhecimento do meio em que a escola se insere, a qualidade da Biblioteca que possui, os domínios propostos para serem desenvolvidos pelos alunos, a consideração do saber, mas também do saber-fazer e do ser, a relevância dada à componente teórico-prática, a par das competências e atitudes desenvolvidas nas áreas curriculares disciplinar e não disciplinar, no sistema educativo, o valor atribuído às competências, atitudes e componentes curriculares e a forma como elas são vistas, enfrentadas e abordadas, pelos professores e pelos alunos, responsabilidade conferida a cada interveniente, na escola (professores, alunos, comunidade educativa em geral) e no processo educativo.

A par da Área de Projecto, não podemos esquecer as restantes componentes curriculares não disciplinares: o Estudo Acompanhado e a educação cívica. Estas três componentes (apesar das limitações do processo) surgem e, embora com objectivos diferentes, aproximam-se entre si, na medida em que, interligadas, ajudam a que os alunos se tornem mais capazes de abordar outros aspectos da escolaridade, abrangidos pelas disciplinas da componente curricular. Os Decretos-Leis n.ºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, podem e devem servir de referência para o desenvolvimento de competências a nível da promoção da autonomia na aprendizagem e da aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, e ainda atitudes e valores que levem os alunos a desenvolver processos de realização pessoal e modos de estar em sociedade.

No entanto, os mesmos Decretos não estão a ser cumpridos, quanto a nós, da forma mais correcta. Eles têm sido aplicados de forma pouco rigorosa, o que contribui para que não surtam o feito pretendido e não contribuam para as

transformações que se deveriam verificar com a implementação da reforma educativa – ou seja, formar alunos mais interventivos, mais autónomos, mais perspicazes, mais atentos ao mundo que os rodeia, dotados de mais capacidades para se integrarem na sociedade e no mundo do trabalho.

Esta situação dever-se-á, no nosso entender, mais às limitações do que ao processo em si e à visão relativizada que preside aos Decretos em causa, à falta de preparação e empenhamento dos professores, notando-se pouca intervenção nos domínios agora instituídos.

Parece-nos que a reforma procurada possui, apesar de tudo, os requisitos necessários para se melhorarem as estruturas da escola, intervindo-se no desenvolvimento dos alunos, sendo, todavia, necessário que se consigam tais objectivos, que haja vontade, empenho e mudança de atitude por parte dos professores e dos alunos envolvidos.

Além disso, partindo-se do princípio de que a reforma e as medidas educativas previstas são susceptíveis de contribuir para uma melhoria substancial do ensino, como propõem os Decretos-Leis 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, e atendendo a que o processo já está no terreno há algum tempo, seria de esperar que ele já estivesse a dar os seus frutos, melhorando-se aspectos como a organização e a gestão do currículo, a coerência e a sequenciação entre os três ciclos de ensino e entre estes e o ensino secundário, a coordenação do currículo com a avaliação, assegurando-se que esta constituísse um elemento regulador do ensino e da aprendizagem, visando a formação integral dos alunos.

Por mais que os normativos em apreço se encontrem em vigor, verificamos que o que se tem vindo a fazer não alterou a realidade em relação ao que já se fazia: elaboração de planificações anuais isoladas, selecção de conteúdos descoordenados (quer na dimensão curricular disciplinar, quer na dimensão curricular não disciplinar), selecção de estratégias desconjuntadas, tratamento com os alunos de conhecimentos compartimentados, desconexão da leccionação de cada disciplina relativamente às disciplinas do ano em apreço e às dos anos anteriores.

Os resultados esperados, da intercepção de componentes educativas com os saberes, da permuta de aplicações teórico-práticas, da relação com o mundo do trabalho... não estão a ser conseguidos.

Mas a intervenção da componente curricular não disciplinar, nos seus aspectos mais práticos, pode ser posta ao serviço da intervenção da componente curricular disciplinar, estabelecendo-se uma articulação entre ambas.

A negociação para o Projecto Curricular de Turma deverá ser entendida, não como mais uma reunião, mas como forma de estruturar e construir um projecto para uma determinada turma, com a intenção de se encontrar uma forma mais eficaz de os alunos melhorarem os seus conhecimentos, de terem mais sucesso na aplicação dos seus saberes e participarem na grande obra da escola que é o seu Projecto Educativo.

Estas recomendações, sobre os Decretos-Leis em referência, também se aplicam à avaliação. Esta deve ser entendida como um processo regular das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico. Mas o que se verifica, na realidade, é que a pedagogia do projecto não está a funcionar e o que se faz não está a ser avaliado, continuando a verificar-se excessivo insucesso educativo, absentismo e abandono escolares. As aprendizagens são avaliadas de forma compartimentada e a interdisciplinaridade só existe no papel. Exige-se partilha, participação e trabalho em equipa na escola. Mas isso ainda não faz parte, na escola portuguesa, da maneira de ser português.

Não basta, como sabemos, publicar decretos, por mais aspectos positivos isso possa ter. Importa, sobretudo, procurar transformar mentalidades, operar mudanças na forma de agir. Esta reflexão é aplicável ao trabalho em equipa, em geral, à permuta de conhecimentos e de saberes, à valorização de aquisições ao nível cognitivo, afectivo e psicomotor, à necessidade de uma actualização e fundamentação constantes – aspectos necessários para um estado permanente de formação que se deseja para a escola portuguesa.

Os Decretos 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, as actualizações a que estes Decretos-Leis têm estado sujeitos, os suportes informativos (revistas, livros,

estudos...) que têm servido de fundamento, justificação, promoção e implementação da componente curricular não disciplinar, as orientações do Ministério da Educação... (e todos os suportes informativos, em geral) não prevêm alguns aspectos a ter em conta na aplicação da reforma educativa. Existem alguns aspectos que têm de ser repensados e alterados, para que o sucesso educativo se concretize.

Porque assim é, o nosso objectivo consiste em estabelecer confronto entre os aspectos pertinentes, expostos nos Decretos-Leis 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, salientando os aspectos contemplados e os que não lá não estão, e seria necessário que estivessem, para uma melhor articulação das componentes curriculares disciplinar e não disciplinar e para articulação que se poderá estabelecer entre os vários ciclos. Além disto, pretendemos também apresentar até que ponto a Biblioteca Escolar poderá funcionar como suporte de apoio à articulação das componentes referidas e dos ciclos curriculares de aprendizagem.

Apresentamos a visão sobre a revogação, que consideramos importante, dos Decretos-Leis 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, e de outros elementos legislativos, em coordenação com eles, o que se justificou com o intuito de ser facilitada e esclarecida a dinâmica da Reforma Educativa.

Daí considerarmos que os aspectos que vamos expor são de grande importância e podem contribuir para uma melhor compreensão da reforma desejada. Os conteúdos apresentados, e todas as suas reformulações, além de serem veiculados pelos Decretos já citados, deveriam surgir a par de (L. M. Silva, 2002-a) recomendações, linhas de orientação, propostas metodológicas, publicações, introduzindo-se fundamentação e estabelecendo-se a sua relação com as práticas, a promoção de acções de formação nas escolas (A. C. Ribeiro, 1997-a), a activação de um espaço e de um tempo de supervisão com a finalidade de se reflectir sobre os projectos a implementar ou já em funcionamento.

Outro aspecto a considerar será o ambiente de aprendizagem. Segundo o Preâmbulo do Decreto 7/2001, "os ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, concretos e com valor real educativo e formativo"

devem ser desenvolvidos em "projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que estão integrados", devendo, por isso mesmo, as escolas assumirem-se como "organizações abertas, capazes de promover sistematicamente a sua auto-avaliação e de responderem aos desafios da diversidade e heterogeneidade", que hoje fazem parte integrante da sua razão de existir.

As escolas deverão ser capazes de estimular ambientes de aprendizagem nestes domínios (R. Marques, 1998), com a colaboração das famílias e do meio, e o carácter mais interventivo dos professores, o que não se apresenta suscitado nos dois Decretos. Aí, as componentes curricular disciplinar e não disciplinar apresentam-se compartimentadas, não se verificando, em muitos casos:

- A promoção de inter e transdisciplinaridade.
- A introdução real das competências transversais.
- A 'cumplicidade' entre os professores das várias disciplinas.
- A permuta de ideias.
- A abertura ao diálogo vertical e horizontal.

Não se contribui, deste modo (F. Vieira, 1993), para a *negociação*, para a *transparência*. A natural tendência portuguesa "deixa ver o que ele(a) faz para eu tirar umas ideias" não contribui para o desenvolvimento (M. F. Sequeira, 1989) das capacidades cognitivas e para a selecção do essencial.

Além disso, no que respeita à "autonomia das escolas", os Decretos 6 e 7/2001, embora salientem que se devem desenvolver, além dos previstos, "outros projectos que contribuam para a Formação Pessoal e Social dos alunos", não põem em evidência o modo como isso se poderá desenvolver, quando não há, fisicamente, possibilidades, em muitos casos e em muitas escolas, de os projectos desejados serem levados à prática.

Subjacente a tudo isto encontra-se o conceito de projecto.

São diversos os sentidos de "projecto", que podem ir de uma acepção comum até a um uso mais especializado. Na acepção comum, podemos encontrar o termo aplicado a realidades como a idealização de um plano para a concretização de um determinado acto, a intenção de realizar uma determinada realidade, a concepção de um empreendimento, a delineação de uma intencionalidade, um esboço ou tentativa de concretizar uma acção, a elaboração de um plano geral que posteriormente será efectivado, etc. (GEPB, s/d, vol.23, pp.388-390).

Especificamente, em pedagogia, o projecto deu entrada através da intervenção do sociólogo americano, John Dewey, que defendeu a introdução na escola (J. Dewey, 2002) de estratégias e metodologias o mais possível adequadas à fase da vida dos seus principais participantes, os alunos, procurando envolvê-los em dinâmicas capazes de os conduzir ao sucesso.

De entre os processos pedagógico-didácticos adequados a esse fim, destaca-se o método que propõe educar o aluno para levar a adquirir competências que lhe permitam resolver cabalmente os problemas com que se defronta.

Deparamos com dois modos de enfrentar esta realidade:

a) Um, proposto pela escola tradicional. Esta valorizava (e em muitos casos ainda valoriza):

- a atenção,
- a informação,
- a aquisição de conhecimentos através da memória,
- a palavra como meio de expressão (o verbalismo).

b) Outro, proposto pela escola 'nova', que valoriza:

- os problemas advindos do meio onde se move o aluno,
- a intencionalidade,
- o raciocínio e a compreensão,
- as necessidades como ponto de partida para as aprendizagens,
- o contacto com situações concretas,
- o trabalho na base de projectos,
- a acção e a intervenção,
- a informação colhida conforme as necessidades,
- o dinamismo e as capacidades do aluno,
- a liberdade de horários e movimentos,
- a auto-responsabilização,
- o envolvimento da escola, da sociedade e da família,
- a resolução de problemas reais,
- a preparação para a vida,
- o recurso privilegiado ao professor/educador,
- o recurso a material didáctico seleccionado,
- a confrontação do aluno com objectivos concretos, significativos e bem definidos.

Este último é o que conduz aos projectos, e é o que melhor serve a formação dos alunos, valorizando a sua autonomia e independência.

*

Nos Decretos em apreço, o Trabalho de Projecto é apresentado como uma estratégia a ser aplicada no desempenho pedagógico. Mas não pode ser reduzida a "mais uma" estratégia (L. M. Silva, 2002-a, p.13). O Trabalho de Projecto, desenvolvido na Área de Projecto, deve ter uma aplicação prática em cada disciplina curricular. Não é isso o que é transmitido nos Decretos, nem depois,

consequentemente, é o que os professores entendem. O que se depreende da leitura e análise dos suportes legais é que se propõe uma nova via para desenvolver as práticas, na escola – o Trabalho de Projecto interligado com a Área de Projecto – mas nada se adianta acerca de como estabelecer essa interacção.

Outro aspecto que seria relevante estar presente nos Decretos é a ligação da Área do Projecto com a extinta Área Escola. Esta tinha aspectos positivos e muitas potencialidades (C. Kirkby & L. Barão, 1998) e desencadeou experiências construtivas nas escolas. Mas foi revogada e, como já afirmámos anteriormente, não foi feita da sua existência, pelo menos que o saibamos, qualquer tipo de avaliação. Mesmo considerando-se que poderia não servir a escola, como se desejaria, deveriam ter sido valorizados os seus aspectos positivos, melhorados e enriquecidos, e não, como se fez, esquecer-se todo o trabalho desenvolvido.

Parece-nos que, recorrendo à Área Escola, e pondo o que sabemos sobre ela em paralelo com o exposto nos Decretos-Leis 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, poderemos obter um conjunto de elementos que, em coordenação com os expostos, irão tornar mais claro o modo a pôr em prática, na escola, a Área de Projecto.

Não nos parece que a reforma educativa proposta seja de rejeitar de todo ou seja inviável. Apesar de algumas debilidades reveladas pelo processo, ela tem aspectos positivos e, pensamos, desde que devidamente implementada, constitui uma importante mais valia para a tentativa de ultrapassagem de problemas relacionados com o sucesso educativo, a promoção das aprendizagens dos alunos, a autonomia no seu desenvolvimento, o combate ao abandono escolar, a promoção do trabalho em equipa, a interacção entre os ciclos de escolaridade e a articulação do ensino básico com o ensino secundário, o intercâmbio de experiências e conhecimentos na escola – entre outros aspectos.

Pretendemos, deste modo, intervir no sentido que nos parece ser mais adequado para a formação dos nossos alunos e o sucesso, a todos os níveis, da nossa escola, mas igualmente no sentido que é indicado pelo Programa "Educação

e Formação para 2010", da Comunidade Europeia, que se propõe, segundo os seus principais objectivos estratégicos, definidos em 2001, promover "a qualidade e a eficácia da educação e da formação e facilitar o acesso de todos a estes sistemas e abrir a União Europeia ao mundo exterior" (Jornal *Público*, de 02.12.2003).

Perante a realidade, a nossa proposta e o nosso esforço vão, ainda, no sentido de conjugar a Área de Projecto, institucionalizada como área curricular não disciplinar, com a Biblioteca Escolar, de modo a que se torne possível, mais facilmente, perseguir os objectivos enunciados pela reorganização curricular propostos pelos Decretos n.ºs 6/2001 e 7/2001.

A intervenção da Biblioteca Escolar será entendida como uma estratégia para a implementação da Área de Projecto, sobretudo naquilo que ela tem de envolvimento com projectos na escola, aproveitando-se a oportunidade proporcionada pela legislação existente sobre a Área Escola e a sua implementação já em curso nas nossas instituições educativas.

Estamos convicta de que promover a dinamização da Biblioteca Escolar através do desenvolvimento da Área de Projecto poderá contribuir para uma melhor resolução de problemas impostos pela escolaridade.

1.1. – RAZÃO DE SER DO PRESENTE TRABALHO

O trabalho que nos propomos desenvolver tem aspectos que, embora conhecidos, nem sempre têm sido valorizados, nem desenvolvidos ao longo dos tempos. Verifica-se, no entanto, que esta atitude, embora muito lentamente, tem sofrido algumas alterações que são importantes para interligar a Biblioteca Escolar e a Área de Projecto, enriquecendo-se e valorizando-se ambas, com o intuito de serem postas ao serviço do sucesso educativo na escola.

Uma via privilegiada para dinamizar a Área de Projecto é o recurso à Biblioteca Escolar. As Bibliotecas Escolares não têm sido devidamente dinamizadas e não têm contribuído, como se desejaria, para o desenvolvimento do

sucesso educativo. Sabemos que, ao longo dos tempos, elas têm sido esquecidas enquanto "estratégia" de renovação da escola, e como tal não têm sido valorizadas.

Daí que, por várias razões, os alunos do passado não as frequentassem e não vissem como podiam tirar proveito delas para responderem às necessidades educativas.

Aproveitando-as nas suas potencialidades, será possível pô-las a funcionar como recurso ao serviço da Área de Projecto, e como tal ao serviço dessas potenciações educativas.

Devem, para isso, ser renovadas, proporcionando-se-lhes condições para que se tornem verdadeiramente interventivas na escola, espaços de conhecimento e estratégia ao serviço do sucesso na escola.

Outro dos objectivos que pretendemos é promover a leitura e dotar as Bibliotecas de meios para que se tornem úteis. Relacionada com a Biblioteca Escolar, a leitura desempenha, na escola, para a formação dos alunos, um papel essencial. Desse modo, a leitura, com todos os aspectos que a ela se encontram associados, constitui uma mais valia essencial para o desenvolvimento da Área de Projecto.

A Biblioteca Escolar é um espaço de conhecimento, investigação, fundamentação, reflexão, estruturação de competências, de aperfeiçoamento de hábitos de trabalho, de exploração do espírito crítico, entre outros aspectos (J.-P. Boutinet, 1996), mas só por si não contribui para que o aluno a frequente, ou esteja motivado para isso, e desenvolva competências através dela. A Biblioteca Escolar deve ser vista como um meio necessário para o desenvolvimento global das crianças e dos jovens.

Transformar a Biblioteca Escolar, associada à leitura, num espaço de coordenação e desenvolvimento do espírito investigativo, nas crianças e nos jovens, pensamos que deve ser um trabalho a ser desenvolvido pela própria Biblioteca Escolar, em conjugação com todos os elementos integrantes, directa ou indirectamente, na comunidade educativa. Daí que, para a concretização da nova

reforma, sejam importantes, não só as directrizes definidas pelo Ministério da Educação, mas também a envolvimento dos organismos do meio onde a escola se encontra inserida, que devem estar sensibilizados e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

Para a concretização de tudo isso, e até porque a aplicação do projecto à pedagogia é deveras difícil, podemos/devemos interligar com sucesso, a Biblioteca Escolar com o Trabalho de Projecto e, conseqüentemente, a Área de Projecto.

A aplicação do projecto ao ensino e à pedagogia é recente, remontando apenas aos finais do século XIX. Foi após esse tempo, e sobretudo no início do século passado, que se exerceram tentativas para o desenvolver (J.-P Boutinet, 1996; I. Alarcão, 1996; L. M. Silva, 2002-a e 2003), de forma a fazer-se a articulação entre as várias disciplinas que compõem o plano de estudos dos vários anos de escolaridade.

Foi com essa motivação, entretanto cimentada por outros contributos (nomeadamente do movimento da Escola Nova e propostas derivadas da revolução operada, em França, em Maio de 1968) que, entre nós, se desenvolveu a designada Área Escola, e agora a Área de Projecto.

Igualmente com essa motivação, está hoje em curso a implementação das duas componentes referidas: a área curricular disciplinar (as disciplinas tradicionais, avaliáveis quantitativamente) e a área curricular não disciplinar (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica).

Tal aplicação é feita a todos os níveis de ensino, prevendo-se que a Reforma Educativa seja desenvolvida até ao 12º ano, em 2005, sendo necessário orientações nesse sentido.

Não se pretende que o Trabalho de Projecto, embora desenvolvido em hora própria, no horário dos alunos e dos professores, seja separado das várias disciplinas curriculares – ou seja: deverá existir cumplicidade entre as disciplinas da componente curricular disciplinar e da componente curricular não disciplinar.

Mesmo com estas características (se eventualmente não estivesse inserido no horário, tanto de professores como de alunos, isso poderia constituir um entrave ao seu desenvolvimento), o Trabalho de Projecto não está a ser desenvolvido com a dinâmica que se esperaria, ou seja: com o fim de estruturar e desenvolver projectos que tenham aplicação prática, não só para outros projectos a desenvolver na Área de Projecto, mas também para projectos que se possam aplicar à componente curricular disciplinar, e sejam um meio de aproximação em relação à vida activa dos alunos e à sua participação futura no mercado de trabalho.

É também para isso que pretendemos contribuir.

A Área de Projecto, como já foi mencionado, é uma área em que se deve fazer a coordenação dos Trabalhos de Projecto que se pretende sejam desenvolvidos pelos alunos, percorrendo um caminho formativo, desde a concepção à realização e à avaliação do projecto escolhido, orientado pelos vários docentes que estão em contacto directo com as turmas que lhes são atribuídas. Este tipo de projecto não é uma substituição directa da "Área Escola", visto que, nesta última, se pretendia desenvolver 'projectos' interdisciplinares, relacionados com a componente curricular disciplinar, que contribuíssem como uma mais valia para o desenvolvimento geral. Em contrapartida, pretende-se agora a interacção dos conhecimentos e o alargamento das competências dos alunos, de um modo mais exigente do que foi anteriormente proposto, não deixando, no entanto, de se verificar relações directas com o que se pretendia com a proposta da extinta Área Escola.

Os docentes, perante as situações concretas em que são envolvidos pela realidade (M. A. Zabalza, 1994), deverão promover a criatividade dos alunos e inculcar neles interesse e motivação para a apresentação de temas de possível desenvolvimento na Área de Projecto (o que não nos parece que esteja a acontecer, como se desejava, como também não aconteceu durante o tempo de vigência da Área Escola).

Os alunos, incentivados pelos docentes, deverão desenvolver projectos que tenham sido de sua escolha, sob a orientação dos professores, mas funcionando com a sua marca pessoal, aliás na linha do que é proposto nos Decretos-Leis 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro. Tratar-se-á de um trabalho que os interesse e motive, o que muitas vezes não é colocado em plano de destaque nem é desenvolvido como tal.

O que se verifica é que é quase sempre a vontade dos professores a prevalecer, ficando os interesses dos alunos (afinal os destinatários directos do trabalho a desenvolver) para plano secundário.

Ignora-se, desse modo, que os alunos, devidamente orientados, realizarão, certamente, com mais agrado e com mais participação, o projecto que esteja mais de acordo com as suas necessidades e com os seus interesses do que aquele que lhes for imposto, e, por isso mesmo, um trabalho "com projectos" que não integre a sua participação directa não lhes dirá muito.

Nestes projectos, desenvolvidos na Área de Projecto, também não deverá ser menosprezado o meio em que se insere a escola e o meio sócio-cultural, nas suas diferenças, dos alunos que compõem a turma. É aqui que o conhecimento do meio, por parte dos professores, independentemente do local onde vivem, tem de ser continuamente actualizado, além de constituir uma mais valia para a interacção e a compreensão das atitudes e da forma de agir dos alunos.

Esta tomada de consciência implica, por parte dos docentes, um conhecimento muito alargado e profundo da região e do espaço sócio-cultural em que a escola se localiza.

Ao mesmo tempo, ao falarmos da Área de Projecto, dos projectos propostos, da sua dinâmica e do percurso a promover com o Trabalho de Projecto, não estamos a esquecer aspectos complementares, como a permuta de ideias, os debates, a promoção da leitura e da escrita, a intervenção das várias disciplinas curriculares, a participação dos encarregados de educação, dos meios de informação e de entidades públicas locais e regionais.

Nenhum destes interventores se poderá alhear ou esquecer das responsabilidades que tem em intervir em tais aspectos, precisando, para isso, de

ficar em posse de modos de intervir, para o que pretendemos contribuir com o presente trabalho.

Para a clarificação e a concretização de tudo isto, e até porque a aplicação do projecto à pedagogia é deveras difícil, faz sentido interligar o Trabalho de Projecto e, conseqüentemente, a Área de Projecto à prática da escola, nomeadamente à dinamização da Biblioteca Escolar. Para isso, são necessárias directivas e formação, propondo-nos, nós, colaborar nesse sentido.

1.2. – O PROBLEMA E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS

O tema que escolhemos relaciona-se directamente com aspectos de base trazidos à escola pelo Ministério da Educação, na concretização da última Reforma Educativa.

Ao logo dos últimos sete anos, o ensino tem vindo a sofrer alterações com o intuito de promover o sucesso educativo, contribuir para uma escola mais dinâmica e preocupada com o futuro dos alunos, preparar os alunos para a vida activa, desenvolver estratégias mais ligadas ao saber-fazer, sem descurar o saber e o ser, entre outros aspectos.

Em Janeiro de 2001, foram publicados dois Decretos-Leis, definindo as linhas gerais dos planos de estudos e das alterações que se iriam introduzir. Mas, embora a intenção tenha sido apresentar propostas claras e directas, o certo é que os esclarecimentos emitidos aquando da publicação de tais directivas legais não foram suficientes para responder a todas as dificuldades sentidas.

As posteriores rectificações e alterações também não sanaram por completo o problema, de modo que muitas das dificuldades iniciais ainda hoje persistem.

Muitas das informações suplementares disponíveis (em revistas, registos escritos, documentos informáticos...) não são suficientemente comunicativas, o

que contribui para que a comunicação por vezes não se estabeleça e a motivação não exista.

Perante estas dúvidas e incertezas, pela pouca documentação existente sobre projectos em ensino, pela novidade, pela necessidade de se estabelecer uma interacção entre as disciplinas integrantes do plano de estudos, dos docentes e dos alunos, pela pouca ‘importância’ (embora se fale muito do seu valor) dada à Biblioteca Escolar e pela falta de interacção que é estabelecida entre Biblioteca Escolar e Área de Projecto, pensamos que seria da maior pertinência abordar este problema.

Tal problema, que não é tão simples como por vezes se dá a entender ou se pode pensar, implica uma predisposição, uma mudança de atitudes e competências diferentes nos intervenientes do processo, com destaque para os professores e os alunos, passando, claro está, pelos interventores da Biblioteca Escolar e os organismos directivos das escolas.

Estamos longe de pensar que o modo como o trabalho com projectos está a ser desenvolvido seja o melhor. Existe uma variedade de formas de promoção dos projectos, na escola, que, devendo adaptar-se às circunstâncias e às características das escolas, do meio, dos alunos... é aplicado indiferenciadamente e muitas vezes até formalmente, sem critério educativo.

Existe todo um conjunto de elementos que terão de ser tidos em consideração aquando da implementação do plano de trabalho, da Área de Projecto, que poderão constituir uma mais valia para que a sua concretização na realidade: o grau de maturidade dos alunos, o nível de escolaridade, as expectativas perante os objectivos formulados para a Área de Projecto, os temas possíveis para desenvolvimento, os momentos de avaliação, a predisposição para a rectificação e/ou alteração do plano inicial. Tudo isto deverá funcionar como um primeiro passo no desenvolvimento do trabalho desta componente curricular não disciplinar.

Um outro aspecto que poderá contribuir para o sucesso ou não, na escola, e para o interesse e motivação dos alunos, é a formação, o empenhamento e as competências dos docentes para desenvolverem esta actividade. Se a

predisposição. de sua parte, não for considerável, certamente que os alunos não se irão empenhar, só por si mesmos, no desenvolvimento dos trabalhos propostos na Área de Projecto.

A Biblioteca Escolar, aplicada a estas realidades, funcionará como uma estratégia possível e perfeitamente adequável ao que se pretende. Daí que deva ser envolvida neste processo e devem ser esclarecidos os modos como ela pode contribuir para o seu sucesso.

Ao desenvolver os projectos na escola, e em especial a Área de Projecto, em coordenação com a Biblioteca, estar-se-á a promover, a dinamizar e a desenvolver, não só o espírito investigativo dos alunos, mas também a fazer a ponte para a sua formação de base, e até para a sua integração no mercado de trabalho (neste aspecto, estamos a lembrar-nos sobretudo dos alunos a frequentarem os anos 'nucleares' da escolaridade, os 9º e 12º anos). Além destes elementos é, também, importante o aspecto que poderá ser decisivo para uma melhor abordagem da componente curricular disciplinar e uma predisposição para o gosto pela leitura, pela escrita e o sucesso educativo dos alunos, em geral.

1.3. – VIAS PARA A SUPERACÃO DO PROBLEMA

A escola que temos não trabalha com base em projectos. Trata-se de uma situação a que é preciso dar resposta. Nesse sentido, importa tomar consciência da realidade que é a nossa escola e intervir sobre ela, de modo a que essa deficiência seja superada.

No sentido em que o entendemos, o projecto, ao mesmo tempo que vale por si mesmo, por aquilo que com ele é possível conseguir, ele também vale (diríamos que, na escola, ele vale sobretudo) pelas competências que desenvolve. Daí que seja tanto ou mais importante que o projecto em si, a 'viagem' que se faz para conseguir idealizar e realizar determinado projecto.

Os projectos desenvolvidos devem ser inseridos e estar de acordo com o Projecto Educativo, com o Projecto Curricular de Escola, pretendendo-se que eles

sejam, por si mesmos, uma via para a superação de problemas, sentidos ou idealizados, para aprendizagem, na escola.

Ao recorrermos à Área de Projecto, temos presente que ela, embora detenha a sua independência e individualidade, não deve aparecer apenas enquanto tal. Deve existir na interacção entre as várias disciplinas e funcionar como suporte para a resolução de problemas, ou seja: existindo progressos reais na Área de Projecto, eles deverão ser aplicados em interacção e alargados a todos os projectos que a turma ou a escola estejam a desenvolver (A. Cosme & R. Trindade, 2002).

Aquilo a que nos propomos é fazer intervir a Biblioteca Escolar na promoção e realização de projectos na escola.

A Biblioteca Escolar deverá poder contar com recursos e apoios suficientes para ajudar, dentro das suas possibilidades, na resolução de problemas, contando-se entre eles a integração na Rede de Bibliotecas Escolares e na procura de colaboração junto das Bibliotecas Municipais. Isso, só por si, já permitirá um maior dinamismo na escola, quer ao nível da própria escola, quer ao nível da sala de aula.

Além disso, toda a organização da Biblioteca Escolar, tal como a entendemos, deverá ser orientada para a dinamização de projectos. Igualmente, a dotação da Biblioteca Escolar de um número considerável de documentos, nos mais variados suportes, e o recurso às novas tecnologias (sobretudo a Internet), fará com que a Biblioteca Escolar melhor se posicione no sentido de responder às necessidades instituídas com a sua colocação ao serviço dos projectos.

Outra dimensão da Biblioteca Escolar, associada às dimensões referidas, é a organização e o dinamismo, postos ao serviço dos projectos instituídos na escola. É necessário que haja dinamismo na Biblioteca Escolar e que este seja transmitido aos alunos, para que os projectos instituídos na escola funcionem realmente com eficácia.

Pensamos que a Biblioteca, aliada ao desenvolvimento de projectos, será uma mais valia para a resolução de problema, contribuirá para o desenvolvimento

do espírito crítico e criativo dos alunos e ajudará na interacção a estabelecer com as demais disciplinas curriculares existentes na escola.

1.4. – JUSTIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO TEMA

Aquando da escolha dos possíveis temas para a realização da dissertação, muitos se nos apresentaram com interesse e actualidade. Mas estavam mais relacionados com uma componente teórica do que com a prática. Alguns havia que, embora interessando-nos, já tinham sido suficientemente debatidos aquando da introdução da reorganização escolar e das transformações que se operaram a propósito de reforma do ensino e de implementação das novas estruturas educativas.

Estes elementos foram preponderantes para nos apercebermos de que, se muito se estava a dizer sobre os diversos assuntos da escolaridade, pouco se estava a fazer no sentido da prática e dos moldes em que se poderia desenvolver processo educativo no concreto da escola e da sala de aula.

Optámos, então, pelo projecto, pelas razões que já explicitámos, sobretudo porque consideramos que através da realização de projectos, na escola, é possível construir uma via educativa segura e dar consistência às novas propostas advindas da reforma curricular, e associámos a Biblioteca Escolar à realização de projectos porque consideramos que ela, com o seu poder interventivo, será uma forte via para a transformação da escola.

Num mundo em que os projectos desempenham um lugar preponderante, e em que a via para os resolver se revela profundamente formativa, importa introduzir o trabalho com projectos na escola e atribuir a responsabilidade de os desenvolver e liderar à instituição escolar que melhor os poderá acompanhar e resolver, que é a Biblioteca Escolar.

Sobre o aproveitamento de projectos na escola, a legislação que introduzia a designada Área de Projecto, embora útil e motivadora, aparece com características vagas. Faculta algumas informações, mas, apenas através de

Decretos-Leis, pouco é possível recolher que possibilite à escola intervir efectivamente na esfera dos projectos e, desse modo, aproveitar todas as suas potencialidades.

Pensamos que, através dos projectos e da colocação da Biblioteca Escolar ao seu serviço, seria possível responder às mais importantes finalidades da escola, as quais, a par da informação e da comunicação de conteúdos, deverá pretender desenvolver competências e atitudes, no sentido da promoção de um verdadeiro sucesso educativo, intervindo na esfera das práticas pedagógicas, intervindo nos desempenhos de quem está directamente ligado à educação e ao ensino.

O tema que escolhemos tem, pois, a maior oportunidade. Através do relacionamento do trabalho com projectos, e dentro deles da Área de Projecto, com a Biblioteca Escolar, será possível perseguir alguns dos principais objectivos da escola e responder às mais significativas necessidades do mundo em que vivemos, para o qual a mesma escola se deve empenhar em preparar os alunos.

1.5. – JUSTIFICAÇÃO DO TÍTULO DO TRABALHO

Para falarmos do título escolhido, temos que, em primeiro lugar, dividi-lo e falar das várias ideias que lhe estão subjacentes.

Existe um conjunto de elementos que serão referidos, ao longo do nosso trabalho, que se encontram implícitos no título proposto "Bibliotecas Escolares e Área de Projecto". Daí que o título, aparentemente simples e curto, abranja uma realidade mais ampla do que pode à primeira vista parecer.

Se a escola é, antes de mais, um espaço de formação, e se é com as crianças e os jovens de hoje, que a frequentam, que vai ser "povoado" o mundo dos adultos de amanhã, à partida responsáveis pelo desenvolvimento e o progresso do país, os cidadãos que continuarão a "fazer funcionar o mundo", que vão criar e desenvolver novas mentalidades e vão construir o futuro, importará que ela se torne num espaço formativo por excelência.

Por outro lado, porque o mundo de hoje é exigente, talvez como nunca foi, e mais que tudo importa ser crítico e criativo, e desenvolver competências e atitudes, e não apenas aquisições de conhecimentos e técnicas para a sua aplicação, é preciso que a escola oriente o seu modo de desempenho nesse sentido e encontre vias capazes para as desenvolver.

Além disso, aprender implica uma atitude profundamente personalizada, e não se compagina com recursos excessivos, ou até exclusivos, à memória, e exige desempenho e envolvimento activos, com detecção de problemas e apresentação de propostas para a sua superação.

Por outro lado, as Bibliotecas são hoje uma fonte inultrapassável para o saber humano, e é a elas que o cidadão comum deverá habituar-se a recorrer para resolver as suas necessidades informativas, formativas, educativas, culturais e de ocupação de tempos livres, ao longo da vida (PLRGL, 1971), sendo para isso necessário que, numa fase de escolarização, ele aprenda e se habitue a trabalhar com elas.

As Bibliotecas são hoje muito consideradas, quer tratando-se de Bibliotecas abertas ao público em geral, quer das Bibliotecas particulares, que têm um público mais restrito, nomeadamente as Bibliotecas específicas e para investigação.

Neste sentido, de entre as Bibliotecas, na sua diversidade de realização (as diversas tipologias de Bibliotecas), sobressai um tipo de Bibliotecas muito especial, que, existindo na escola, tem por função, muito mais que disponibilizar materiais, facultar informação e conhecimentos, mas desenvolver competências e desencadear desempenhos formativos.

Sabemos que a importância que se tem dado às Bibliotecas Escolares não é muita e que a sua função tem sido, em larga medida, descurada, o que faz com que encontremos leitores desinteressados e uma faixa etária muito desmotivada para a aprendizagem através da leitura. No entanto, também é necessário apontar que, nos últimos tempos, a situação tem vindo a alterar-se, mas consideramos que ainda não é o suficiente para termos, no nosso país, leitores assíduos, empenhados e onde sintam encontrar resposta para a superação de algumas dificuldades.

Às Bibliotecas Escolares deverá ser confiada a função de dinamizadoras da escola, porque o são de facto, na perspectiva de coordenação de toda a comunidade educativa e da sua orientação no sentido da formação e do sucesso educativo na escola.

Por sua vez, a Área de Projecto, tendo sido introduzida com as melhores intenções na escola, tem toda a vantagem em ser orientada para esses objectivos de formação e, por isso mesmo, a sua orientação confiada à Biblioteca Escolar. Ao ser instituída por Decreto, a Área Escola foi simplesmente apresentada aos professores como mais uma obrigação no seu desempenho profissional, mas não lhe foi apontado o caminho que deveriam seguir. A disponibilidade para isso poderá ser encontrada na Biblioteca Escolar, que dispõe de todos os requisitos para ser colocada ao seu serviço.

Outros aspectos que consideramos são a reforma educativa e a introdução de uma componente curricular não disciplinar no plano de estudos dos alunos. Parece-nos que, embora se tenha legislado e informado a população, de uma maneira geral, pelos meios de comunicação social, e especificamente, os professores e os alunos, isso não foi suficiente para que o programa ficasse pronto a ser desenvolvido da melhor forma, principalmente no que concerne aos projectos e à Área de Projecto.

Outro elemento que tivemos em consideração foi a atitudes dos docentes, que, para responder a tudo isto não poderá ser passiva, mas envolvente.

Tivemos, também, em consideração as transformações cada vez mais velozes da realidade e a necessidade de uma constante actualização dos conhecimentos por parte de todos.

Deste modo, ao considerarmos o título escolhido, obrigatoriamente pensamos em educação, em ensino, em alunos e professores, em currículos e técnicas de desenvolvimento de trabalhos, em livros, em Bibliotecas, em áudio-visuais e em muitos outros aspectos necessários na comunidade educativa, tudo associado à perspectiva de "projecto", tal como é suscitado pela Área de Projecto, que nos propomos considerar e pela necessidade de se trabalharem 'projectos' na escola.

Com o título do nosso trabalho, procuramos responder à necessidade de propostas para as transformações que se têm verificado no nosso sistema educativo, nomeadamente a partir de 2001.

Ao focalizarmos a Área de Projecto, na sua ligação com a Biblioteca Escolar, procuramos promover a estruturação, o desenvolvimento e a concretização de projectos interligados com os elementos da componente curricular não disciplinar, tendo como recurso todas as potencialidades existentes nela.

Foi com base nestes pressupostos que escolhemos o nosso título e nos propusemos desenvolver uma reflexão sobre a interacção de todos os elementos apresentados, sobretudo da forma como a Biblioteca Escolar, associada à Área de Projecto, poderia dar resposta e contribuir para ultrapassar muitas deficiências que se verificam a nível de conhecimentos, de insucesso educativo nas nossas escolas.

Ao escolhermos o título 'Bibliotecas Escolares e Área de Projecto', não tivemos a presunção de, através da interacção da Biblioteca Escolar com os projectos, em geral, e a Área de Projecto, em especial, estarmos a descobrir "fórmulas mágicas" para solucionar todos problemas da escola. O que pretendemos foi abrir alguns caminhos para possíveis soluções dos problemas da escola, e para isso as interacções referidas podem muito bem ser pelo menos um bom princípio de solução.

1.6. – JUSTIFICAÇÃO DO ÂMBITO DO TRABALHO

Este trabalho, como é nossa intenção, tem um carácter abrangente, no sentido de que não temos poder para apresentar *fórmulas milagrosas* para transformar o que não está bem. Pretendemos fazer uma reflexão e abrir caminhos possíveis para a introdução do trabalho com projectos, na escola, em especial desenvolvidos na Área de Projecto, com uma aplicação prática às disciplinas que compõem o plano de estudos dos alunos, em todos os ciclos, particularmente nos

anos que já estão mais próximos do fim da escolaridade e da entrada na vida activa.

Pensamos que todos deverão ser favorecidos, mas em especial, por esta última razão, os alunos dos 9º e 12º anos. Eles deverão ter um maior interesse em saber como se estrutura, planifica, desenvolve e se avalia um projecto. A par destes elementos, é fundamental que se apercebam de que o facto de nos parecer que está formado/estruturado um bom projecto, não quer dizer que esteja fechado a novas aplicações e renovações.

A Área de Projecto, e os projectos e Trabalhos de Projecto aí desenvolvidos, se valem por si mesmos, valem, na escola, sobretudo, pela aprendizagem que com eles é feita ao longo de todo o processo. Não estamos, assim, a afirmar que os resultados a obter com o Trabalho de Projecto, em si mesmo, não são importantes. Mas sendo a escola uma instituição *educativa*, todo o desempenho ao longo da preparação e implementação do projecto deverão dar frutos.

Este processo de aprendizagem, relacionado com o trabalho com projectos, é fundamental na escola. Com o evoluir e o desenvolvimento dos Trabalhos de Projecto, surgem naturalmente situações imprevistas que terão de ser tidas em consideração, e ao sê-lo podem ser uma boa oportunidade formativa para os alunos, desenvolvendo neles competências e capacidades susceptíveis de os fazer adquirir novas aprendizagens.

As Bibliotecas Escolares, no trabalho que pretendemos desenvolver, interessam-nos como um meio de que dispomos para aproveitar essas potencialidades, coordenando os projectos desenvolvidos e orientando a sua realização.

A sua importância prende-se com a circunstância de serem reconhecidas pela instituição educativa, de serem um centro de dinamização da escola, de serem um pólo de informação e conhecimento, de disporem de materiais gerais e especializados capazes de responder às necessidades normais dos projectos, de possibilitarem o desenvolvimento da competência de leitura, de possibilitarem

meios de escrita, de possibilitarem a disponibilização de experiências conservadas, de disporem de espaços e meios adequados, de disporem de pessoal especializado que pode orientar e ajudar a resolver problemas surgidos, de poderem elaborar (ou promover a elaboração) de materiais adequados porventura em falta, de terem como responsabilidade última, na escola, a formação, o desenvolvimento, as aprendizagens, o incentivo ao espírito crítico e criativo... que afinal são aspectos essenciais quando se trabalha com projectos.

A Biblioteca tem, a par de todas as disciplinas curriculares e das 'novas' componentes inseridas no planos de estudos dos alunos, a partir de 2001, um papel preponderante e essencial a assumir na escola, na realização e desenvolvimento das componentes curriculares disciplinares e não disciplinares. Daí que uma das suas funções principais possa ser a colocação ao serviço de projectos.

1.7. – OBJECTIVOS DO TRABALHO

Depois de termos introduzido o tema a tratar, impõe-se que refiramos os objectivos que temos em vista perseguir, relacionando-os com as principais questões de investigação do nosso trabalho.

Assim, com o nosso trabalho, pretendemos:

1 - Introduzir o trabalho com projectos na escola, valorizando as experiências e os elementos culturais dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento global dos saberes nos alunos.

2 - Atender à dimensão interdisciplinar dos conhecimentos, no mundo de hoje, entendida como a articulação de saberes de diversas áreas curriculares ou como o desenvolvimento de uma visão integradora dos saberes.

3 - Verificar a contextualização e a utilização do saber, enfatizando, quer os interesses e as necessidades dos alunos, como motivos inspiradores dos problemas ou dos temas de pesquisa e intervenção, quer a relação teoria-prática.

4 - Promover o desenvolvimento dos conhecimentos no âmbito da Área de Projecto.

5 - Estabelecer o relacionamento dos conhecimentos adquiridos na Área de Projecto com a potencialidade das Bibliotecas Escolares.

6 - Valorizar a Biblioteca como um meio de selecção e requisição de informação, visando o aprofundamento dos saberes.

7 - Desenvolver meios de persecução do sucesso educativo na escola, recorrendo à interacção da Área de Projecto com a Biblioteca Escolar.

8 - Criar condições para que a Biblioteca Escolar funcione como ponto de partida para a melhor selecção, manuseamento e investigação noutros centros de informação (Bibliotecas públicas, por exemplo).

9 - Relacionar a Biblioteca/Área de Projecto com a projecção da escola na comunidade que a circunda e na realidade portuguesa.

10 - Determinar a multiplicidade de saberes que a Biblioteca Escolar tem ou pode possuir e a relacioná-los com a Área de Projecto com um carácter multidisciplinar e interdisciplinar.

11 - Estabelecer um ensino diferenciado, motivador e de carácter interactivo, visando a obtenção do conhecimento pela descoberta, pela orientação

de docentes preocupados com um ensino multifacetado e apoiado nas novas tecnologias de informação.

12 - Incutir a avaliação contínua e progressiva das aprendizagens, não só dos professores, mas também dos alunos intervenientes, numa perspectiva reflexiva, de negociação, formativa e formadora.

13 - Desenvolver os pré-requisitos sobre a Área de Projecto, com o intuito de valorizar e, por sua vez, melhorar e estruturar estratégias motivadoras e promotoras das aprendizagens.

14 - Contribuir para que este conhecimento de suporte não curricular, conjugado com as aquisições curriculares exigidas pelo plano de estudos, seja relacionado com a potencialidade das Bibliotecas Escolares.

15 - Incrementar as potencialidades da Biblioteca Escolar e da Área de Projecto como meios de construção do Sucesso Educativo.

1.8. – PLANO DO TRABALHO

O nosso estudo pretende fazer interagir a Área de Projecto com a Biblioteca Escolar, com o intuito de promover o sucesso educativo, na escola, e desenvolver as capacidades criativas com os currículos estabelecidos para os vários anos de escolaridade, não menosprezando o desenvolvimento das competências cognitivas, sensitivas e psico-motoras dos alunos.

Pretendemos relacionar e coordenar os estudos desenvolvidos, salientando as posições de alguns investigadores, neste âmbito, a legislação em vigor, promulgada pelo Ministério da Educação, as informações complementares apresentadas pelo mesmo Ministério e bibliografia da especialidade, a propósito da Área de Projecto e das Bibliotecas Escolares.

Pretendemos, ainda, apresentar sugestões de projectos a desenvolver com o impacto na comunidade educativa. Assim, será focalizada a escola, e a sua "vocação" para desenvolver projectos, num âmbito educativo; a Biblioteca Escolar, salientando-se, nela, aspectos significativos que possibilitem o desenvolvimento do projectos; os intervenientes no projectos, sobretudo alunos e professores, mas envolvendo o mais possível toda a comunidade educativa; os objectivos que se pretende perseguir; a preparação necessária para instituir projectos na escola.

O entendimento que fazemos da Área de Projecto, embora integrando-se no modelo superiormente apresentado à escola e situando-se na referência dos entendimentos divulgados, vai mais além que isso, tornando-se, como se desenvolverá, numa via para, através dos projectos, ligados à Biblioteca Escolar, dinamizar toda a escola e a orientar para a procura do sucesso educativo.

Para fazermos frente aos objectivos anteriormente assinalados, propomos desenvolver o seguinte:

No Capítulo da Introdução, apresentamos pressupostos inerentes ao trabalho. Começamos por referir a razão de ser do trabalho, o problema, as suas consequências e as vias para a sua superação, a justificação da importância do tema, do título do trabalho e do âmbito do trabalho. Serão igualmente explicitados os objectivos e o plano do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado "necessidade de projectos na escola" (em coordenação com o currículo), começa por apresentar uma referência à importância do "projecto" nos dias de hoje. Refere, depois, a concepção de projecto e passa à consideração do projecto no domínio da arquitectura e das ciências sociais e psicológicas. Segue-se a focalização do projecto em pedagogia, abrangendo-se especificamente o Projecto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades da Escola, e o Regulamento Interno da Escola, o Projecto Pedagógico da Escola, os Projectos Curriculares de Escola e de Turma.

No terceiro capítulo, intitulado "a "Área de Projecto" como "espaço" para a realização de projectos na escola", referir-nos-emos à Área de Projecto como espaço para a realização de projectos, tomando como ponto de referência a proposta do Ministério da Educação.

Neste capítulo, procuraremos desenvolver aspectos relacionados com a Área de Projecto. Partiremos da consideração da legislação de referência sobre Área de Projecto, ao que teceremos um comentário global, apresentando em seguida proposta para a sua dinamização na escola, com comentário crítico, aplicação à realidade das escolas e alcance esperado da aplicação da proposta.

O capítulo quarto, designado "as Bibliotecas Escolares, estratégia ao serviço da escola", abrange aspectos relacionados com as Bibliotecas, em geral, e as Bibliotecas Escolares de forma particularizada. Serão consideradas as Bibliotecas e sua caracterização (contemplando o conceito de Biblioteca, os tipos de Bibliotecas e a sua evolução, a importância das Bibliotecas). Será dada particular importância às Bibliotecas Escolares, à Rede de Bibliotecas Escolares, instituída, e ao contributo da Biblioteca Escolar para o sucesso educativo dos alunos. Seguidamente, focalizaremos o fenómeno da leitura, dado que a Biblioteca Escolar é um espaço por excelência para trabalhar a leitura (e o "projecto" não dispensa que tal seja considerado numa perspectiva transversal): a leitura associada à funcionalidade das Bibliotecas Escolares, o desenvolvimento da competência de leitura e o gosto pela leitura. Por último, referiremos o professor, como "moderador" no processo de ensino-aprendizagem e interventor na Biblioteca Escolar e a importância da escola e do meio na dinamização da Biblioteca Escolar, envolvendo o Trabalho de Projecto.

O Capítulo V, designado "interacção da Área de Projecto com a Biblioteca Escolar", tratará da relação entre "formação e sucesso educativo", focalizando "a importância da construção do sucesso educativo", a distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo, a promoção do sucesso educativo, recorrendo à

interacção da Biblioteca Escolar com a Área de Projecto, a Biblioteca Escolar enquanto centro de projectos na escola e entidade avaliadora de projectos na escola.

Finalmente, no Capítulo VI, estabeleceremos as conclusões finais sobre todo o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO II – NECESSIDADE DE PROJECTOS NA ESCOLA

2.1. – A IMPORTÂNCIA DO "PROJECTO" NOS DIAS DE HOJE

O conhecimento, nos nossos dias, e à medida que o tempo decorre, torna-se fugaz no sentido em que a ciência evolui de modo tão rápido que nos sentimos ultrapassados. Muitas soluções que ‘ontem’ eram consideradas satisfatórias, ‘hoje’ só abrangem o essencial, quando o atingem. Daí ser urgente estruturar alternativas, desenvolver e procurar aplicar estratégias diversificadas, quer em situações semelhantes, quer em situações diferentes, com o intuito de ultrapassarmos as dificuldades que se nos deparam. Poderemos mencionar duas respostas como tentativa de superação deste evoluir constante e rápido dos conhecimentos dos conhecimentos: a formação contínua e a estruturação de conhecimentos a partir de projectos.

O mundo, não só apresenta uma grande imprevisibilidade, como também, cada vez mais, as certezas são menos certas. A incerteza é uma constante, nos nossos dias, a todos os níveis. As posições profissionais que possuímos, os valores que defendemos, as instituições que ajudamos a construir, as políticas com que nos identificamos, os grupos sociais onde nos inserimos, as ‘economias’ que nos regem, não são estáveis, nem seguras. De um momento para o outro, tudo se altera e se transforma em algo que não estava previsto nem previamente determinado.

É este o mundo que hoje se nos depara, que corre a uma velocidade fora do normal, tornando-se, por vezes, incontrolável.

No entanto, não podemos pará-lo e fazer com que nos dê tempo para pensar melhor ou/e modificar as estruturas formadas ou em formação. A necessidade de avançar é maior do que parar para pensar. Por isso, a necessidade de avançar e o tempo para pensar e reflectir nunca se dissociam pois o avanço, a inovação exigem pensar, reflectir. Pensar durante um período mais ou menos curto onde sobressaiam os prós e os contras das estruturas que se procuram desenvolver.

Esta atitude exige uma reestruturação constante. As estruturas, por sua vez, não são estáveis a longo prazo. Se, em determinada altura, se revelam importantes, posteriormente mostram-se insuficientes (se não mesmo ineficazes) para o trabalho que se pretende desenvolver. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de capacidades e competências não pode ser dissociado da aquisição de conhecimentos, todos tendo importância e pertinência. Daí que se pretenda desenvolver uma “aprendizagem global” onde os conhecimentos sejam apreendidos a par aquisição de capacidades e competências.

Mas o ser humano não adquire as competências e as capacidades de uma só vez. É durante o crescimento que elas se vão, por etapas, adquirindo e consolidando (J. Piaget, 1977-a e 1977-b). Perante as situações e a forma como a criança obteve as experiências e as aprendizagens, vai passar à etapa seguinte, com maior ou menor dificuldade, consoante as estratégias, as capacidades e as competências que lhes associou.

As capacidades, as competências implicam uma abertura ao mundo e o indivíduo apresenta uma abertura maior perante os conhecimentos que possui, as experiências que relaciona com os conhecimentos que já tem e com os que vai adquirindo. São, no mundo do trabalho, mais funcionais, visto que se trata do desenvolvimento do próprio indivíduo perante um ramo do saber. O conhecimento está associado às competências e capacidades e só assim pode funcionar, pois, caso contrário, vai ser apreendido mas, ao não se valorizarem competências e capacidades, torna-se algo descontextualizado que não contribui para a dimensão formativa do indivíduos, na sua perspectiva de realização individual e participação social, nomeadamente no mundo do trabalho.

O desenvolvimento, não só está relacionado com a evolução do conhecimento, mas também com o modo como este é assimilado pelo indivíduo, em liberdade e autonomia, de que o ser humano, hoje, não pode prescindir.

Elas são necessárias, inclusivamente, na profissão, ou profissões, que exerce durante a sua vida.

Sabemos que as profissões de hoje têm um grau de exigência muito diferente das do passado e que a postura dos indivíduos perante elas também é

diferente. Daí que sejam indispensáveis factores como a autoformação e a formação contínua. Ou seja, não se pode, hoje, partir do princípio de que, como profissional, já se tem definitivamente formação suficiente para exercer as funções exigidas.

Há fases da vida em que o que se conhece já não é suficiente para evoluir. Tudo o que se possa acrescentar a esse conhecimento é enriquecedor para o exercício das funções do profissional empenhado.

*

Os professores, presentemente, sentem necessidade de adquirir e aprofundar os conhecimentos, não só ao nível científico, pedagógico e didáctico, mas também de obter um conhecimento do meio onde vão exercer a sua profissão. Só assim poderão participar activamente nos projectos a desenvolver no seu local de trabalho.

Os professores não se podem limitar aos conhecimentos que adquiriram na formação inicial. Estes funcionam como ponto de partida para se saber estar na profissão mas são insuficientes para todo o período em que essa mesma profissão vai ser exercida.

O ensino, na actualidade, tem vindo a tornar-se cada vez mais exigente e a contribuir para que os professores tenham uma atitude diferente perante as exigências com que se deparam. É neste contexto que surge o projecto no ensino, como uma tentativa de superação dos problemas, o que contribui para que as competências e as capacidades sejam aplicadas em consonância com os conhecimentos que também devem ser aprendidos e desenvolvidos.

*

A Administração Pública publicou recentemente um Decreto-Lei (nº 50/98 de 11 de Março, no artigo 3) onde se refere que a qualificação, a dignificação, a motivação e a profissionalização dos recursos humanos da administração pública,

através de uma política coerente e adequada de carreiras, remunerações e formação profissional contribuem para que a formação não seja apenas uma necessidade, mas que os agentes e profissionais desejem e aspirem a uma autoformação e aperfeiçoamento dos conhecimentos, cimentando-os com as experiências pessoais que detêm, os valores que defendem e os conceitos/conhecimentos que já se encontram e se consideram adquiridos, contribuindo para que haja uma evolução real, cada vez mais intensa e melhor.

Assim, a própria lei o reconhece (Decreto-Lei nº 50/98 de 11 de Março), as pessoas têm necessidade de se actualizar, de receber formação constante e de se tornarem profissionais mais autónomos e participativos.

Uma pessoa com acesso a formação contínua está, por sua vez, a par, não só das mais recentes investigações, mas também sabe e possui capacidades para coordenar estes saberes com a legislação em vigor. Um indivíduo que se preocupa e sente necessidade de se actualizar, fazendo formação, periodicamente, apresenta uma maior pendência para participar activamente nas tarefas que lhe são propostas ou pedidas.

Esta atitude de constante formação, melhor, de se reconhecer necessidade de uma contínua actualização, pode contribuir para que se desenvolvam e criem estratégias para situações que, aparentemente, possam não ter solução.

De qualquer forma, e tendo em consideração os vários elementos que a formação arrasta consigo, o Ministério de Educação fixou o conceito de formação (artº 3º do Decreto-Lei nº 50/98, de 11 de Março), considerando que se trata de "um processo global e permanente através do qual os funcionários e agentes, bem como candidatos a funcionários sujeitos a um processo de recrutamento e selecção, se preparam para o exercício de uma actividade profissional, através da aquisição e do desenvolvimento de capacidades ou competências, cuja síntese e integração possibilitam a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional e à valorização pessoal e profissional". Perante tal conceito, poderemos considerar que é mais aceitável e desejável a frequência da formação contínua.

Em algumas profissões, e se se pretende evoluir na carreira profissional, é obrigatório que os interessados façam formação, de tanto em tanto tempo, pois, sem ela, não se progride. No caso da carreira docente, e para progressão na carreira, tem de se frequentar um determinado número de acções de formação para que se possam obter os respectivos créditos, consoante o escalão em que se está, pois os escalões não possuem o mesmo número de anos.

A par da frequência das acções, impõe-se que se apresente um relatório crítico sobre todas as actividades desenvolvidas no período que abrange o escalão em que o professor se encontra, de modo a que possa transitar para o seguinte.

Noutros casos, as candidaturas para progressão na carreira têm outros moldes. No entanto, a formação é sempre exigida (Decreto-Lei nº 50/98 de 11 de Março e Decreto-Lei nº 174/2001 de 31 de Maio). É uma forma, não única, de ser valorizada a profissão e de se contribuir para que os profissionais não se acomodem a um determinado posto e, ainda, para que reformulem as aprendizagens adquiridas antes de passar à vida activa.

A formação contínua é, também, necessária pelo mundo imprevisível que é a actualidade. O que hoje é válido, amanhã poderá não o ser. Daí que a actualização dos conhecimentos, além de ser uma necessidade é, ao mesmo tempo, uma obrigação senão social pelo menos profissional.

Os docentes, já anteriormente não só manifestavam preocupações com a valorização das aprendizagens e com um real sucesso educativo dos alunos, procurando diversificar as estratégias a utilizar na leccionação, como também valorizavam a componente social, comunicativa e humana, ao se autoformarem, ou então participavam, e continuam a participar, em acções de formação com dois intuitos: a obtenção de creditação e enriquecimento cultural e contribuir para o sucesso dos jovens em formação.

O Ministério da Educação apresentou, em Diário da República, um Decreto que reúne toda a legislação relacionada com a creditação e as promoções na carreira que até então estava dispersa em vários Decretos, artigos, Decretos regulamentares (Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio).

A atitude tomada pelos docentes desenvolve as capacidades e competências dos próprios, contribuindo para que apliquem e desenvolvam uma aprendizagem mais eficaz e façam com que o sucesso educativo dos jovens seja real. A realização pessoal de todos os intervenientes manifesta-se de forma positiva, contribuindo para uma melhor e mais enriquecida sociedade.

*

Nos nossos dias, a formação "escolarizada" começa desde tenra idade, em muitos casos pelos três/quatro anos, e nunca mais pára. As crianças, além dos conhecimentos que obtêm no seio familiar, com conhecidos e amigos, também se dirigem à escola para aprenderem e apreenderem outros saberes e aumentarem os seus conhecimentos.

As crianças, desde cedo, não só adquirem conhecimentos, mas também começam a desenvolver capacidades e competências, principalmente no momento em que passam a ter contacto com a escola e com as actividades que lhes são exigidas.

Estes três elementos (conhecimentos, capacidades e competências) vão-se construindo e alterando com o evoluir da sociedade, sendo seleccionados, por sua vez, os que estão relacionados com as situações com que se deparam. Não é um trabalho momentâneo, mas um evoluir exigido pela sociedade, que se movimenta de forma cada vez mais rápida e intensa.

Na actualidade, não se pretende que se tenha apenas um número determinado de conhecimentos, mas, o que é mais importante, que se saiba aplicá-los correctamente a cada situação.

Aqui, os indivíduos terão de possuir um conjunto de competências e de as aplicar consoante as regras impostas.

A este propósito, poderemos considerar alguns aspectos que são comuns a todos os ramos do saber:

- Escrever com correcção e fluência um discurso expositivo-argumentativo.
- Defender um ponto de vista perante uma determinada teoria, dissertar sobre uma matéria, entre outros.
- Aplicar conhecimentos em situações diversificadas e relacionadas com a profissão que se exerce, mas também, num outro momento, que pode não estar propriamente relacionado com os seus trabalhos usuais.
- Debater um tema actual com pertinência, demonstrando um conhecimento do que se passa no mundo em que vivemos, quer seja de carácter nacional, quer de carácter internacional.

Trata-se de competências que, na sociedade actual, se deve mostrar possuir, e que podem constituir uma forma de se atingir as metas que cada indivíduo se propõe desenvolver.

*

O Estado tem previsto o alargamento da escolaridade obrigatória até ao nono ano, salientando que a democratização do acesso à educação se traduz na escolarização das crianças e dos jovens (Despacho nº 37-A/SEEI/96 de 5 de Setembro). O alargamento da escolaridade para os nove anos, e a sua organização em três ciclos sequenciais, deverá implicar a criação de uma escola capaz de responder aos objectivos específicos fixados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Despacho nº 45/SEEBS/SERE/93, de 24 de Dezembro).

No entanto, de acordo com esta legislação, acrescenta-se que a obrigatoriedade de nove anos pressupõe o objectivo de tornar efectiva a universalidade do ensino básico e funciona como uma garantia de obtenção de qualificações mínimas que as habilitem, ou a prosseguir os estudos, ou a enveredar pela actividade profissional (Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro).

Assim, o ensino básico, além das premissas apresentadas, tem um carácter gratuito (Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, artigo 3º), não lhe sendo

directamente aplicadas propinas, taxas e emolumentos relacionados com as matrículas, a frequência escolar, a certificação de aproveitamento, o seguro escolar e os apoios complementares destinados a favorecer a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso escolar.

*

O ensino e a formação posteriores apresentam um cariz facultativo e mais dispendioso, pois para os encarregados de educação e/ou pais há que fazer uma escolha, ao prosseguir os educandos os seus estudos. O ensino secundário, até ao 12º ano, ainda não integra o ensino obrigatório, daí que todos os gastos sejam suportados pelos próprios alunos, tratando-se de trabalhadores estudantes, ou pelos pais.

A legislação que abrange este nível de ensino está publicada em Diário da República e estabelece normas para que possa haver universalidade das aprendizagens, pelo menos para os que prosseguem estudos – para quem a exigência de formação é maior.

Estando os currículos organizados por cursos e grupos de estudos, ter-se-ão em consideração componentes específicas dirigidas ao ensino superior. O Decreto-lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, e as rectificações que lhe foram acrescentadas, apresentam os vários cursos de regime geral e tecnológico existentes, assim como os cursos que abrangem, as disciplinas que comportam, os tempos lectivos determinados para cada disciplina, indicando-se o número de horas a despender em cada caso.

*

Com a Reforma Educativa, em busca da mudança que se pretende instituir (A. M. Vilar, 1993), alguns Decretos, entretanto surgidos, foram reformulados, para que a aplicação do seu conteúdo saísse clarificada. No espírito da legislação, pretende-se cada vez mais que o professor não seja apenas um transmissor dos

conhecimentos que os alunos devem adquirir, mas também, o que é bem mais importante, que seja um colaborador/orientador das aprendizagens dos alunos, contribuindo para que as competências, as capacidades e os conhecimentos a adquirir por eles se interliguem/entrecruzem de uma forma positiva.

O professor não será, nesta nova visão do ensino, o detentor da sabedoria, já que uma das componentes que se valoriza é o meio em que a escola e os alunos se inserem. Este aspecto é novo na medida em que, até agora, pouco ou nada era referenciado, ou se o era não lhe era atribuída consequência. Falava-se, eventualmente, no meio mas com carácter facultativo, o que não contribuía para que se lhe desse muita importância – não porque não fosse de valorizar, mas predominantemente pela razão já mencionada.

*

Prevê-se que a Reforma Educativa, que já está a funcionar nas escolas do ensino básico, seja reestruturada rapidamente (aponta-se, ainda, para 2004), aplicando-se-lhe o Decreto-Lei nº 7/2001, que rege o funcionamento do ensino secundário, nos novos moldes de ensino-aprendizagem, alargada escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano.

O interesse que o Ministério da Educação tem demonstrado com esta mudança prende-se com o intuito de elevar o nível cultural dos alunos e da sociedade, de uma maneira geral, e de incrementar as vias profissionalizantes para aqueles que o pretendam, e assim criar quadros profissionais, com qualificações específicas, nos vários ramos.

Associando o projecto aos currículos, o ensino-aprendizagem reestrutura-se, toma a feição que lhe é devida na ligação da teoria à prática (J. A. Pacheco, 2001), com efeitos privilegiadores do pensar e do fazer, apontando-se para a formação ao longo da vida.

Imbuído nesse espírito, esse diploma legal apresenta vários objectivos, de que destacaremos (Decreto-Lei nº 7/2001, artigo 3): a articulação com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho; a diversidade de

percursos de formação, tomando em consideração as necessidades da sociedade e os interesses e motivações dos jovens, integrando uma formação geral com objectivos comuns, a integração do currículo e da avaliação, assegurando-se que esta constitua o elemento regulador do ensino e da avaliação.

A valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas curriculares visa a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes e a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática.

A estrutura que o Decreto apresenta procura responder melhor às necessidades educativas e formativas e às expectativas dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade actual. A aplicação do projecto à escola constituiu-se um modo de lhe garantir maior eficácia e autenticidade.

*

O projecto permite, e esse aspecto é muito importante, desenvolver capacidades que anteriormente não estavam a ser valorizadas, como a investigação e a fundamentação, em alunos com idades mais jovens, a incrementação e valorização do trabalho em grupo, a necessidade de frequentar, de uma maneira geral, as Bibliotecas e, nomeadamente, as Bibliotecas Escolares. Tudo isto é muito positivo, apesar de alguns riscos, como o facto de ser difícil, para alguns alunos, desenvolverem um trabalho colaborativo em que todos participem activamente, verificando-se, com regularidade, que uns trabalham e outros nada ou pouco fazem, podendo isto contribuir para que os alunos mais empenhados não avancem.

No entanto, não se deve interiorizar que os currículos são a mesma coisa que o projecto. O desenvolvimento curricular aborda componentes do conhecimento, compartimentadas e desenvolvidas paralelamente por grupos e

disciplinas individuais, ou seja, cada disciplina possui os seus programas, mais ou menos longos, que não intervêm necessariamente ou aparentemente, com outras disciplinas.

O projecto pretende ser mais ousado e exige a comunhão e a interacção das várias disciplinas. Além disso, o projecto (L. M. Silva, 2002-a) é válido, predominantemente, em dois aspectos; pelo que se consegue com ele e pela "viagem" e pelas aprendizagens que se obtêm, com os avanços e recuos, através do seu contributo, da sua concretização e avaliação.

A adopção de projectos, quer em arquitectura, e outras áreas, quer na área das Ciências da Educação, quer mais concretamente em pedagogia (trata-se de uma adopção recente e ainda não completamente, assimilada), implica um estudo prévio de investigação e selecção de materiais, intervenientes, dinamizadores na consecução do mesmo. O projecto surge como uma tentativa de superação de problemas a que procura dar respostas eficazes.

No entanto, não poderá ser aplicada a todas as situações como uma solução rápida para todas as dificuldades com que nos deparamos. No ensino, será incomportável que se aplique a todos os conteúdos previstos nos programas e dever-se-á fazer um estudo com o intuito de se fazer uma aplicação a alguns, dois ou três, como amostragem.

O Ministério da Educação também não prevê esta situação ou, pelo menos, não a explicita desta forma. É, no entanto, bem claro e preciso ao afirmar que os projectos são funcionais mas que os conteúdos programáticos têm de ser leccionados na sua totalidade, principalmente no ensino secundário, e que se deve sempre, no primeiro, segundo e terceiro e ciclos, procurar que estes mesmos conteúdos sejam ministrados até ao fim do ciclo em que se esteja a desenvolver o trabalho com os alunos.

Considerando estas directrizes, não é possível transmutar os programas, com todas as variantes curriculares que possuem, em projecto.

A adopção de "projectos" no sistema educativo pretende valorizar a faculdade de pensar do ser humano e fazer com que ele valorize a sua criatividade e modo de intervir personalizado em todas as situações da vida.

*

Em suma, deparamos. Hoje, no sistema educativo e fora dele, um conjunto de elementos que contribuí para que o projecto seja uma necessidade e se aplique a todos os ramos, quer das ciências exactas, quer das ciências humanas.

O conhecimento apresenta-se, hoje, fugaz e depressa tem de ser reestruturado, com o intuito de serem ultrapassadas as dificuldades com que nos deparamos. A evolução científica ocorre de modo muitíssimo rápido e implica que o indivíduo se informe e se actualize ao ritmo da evolução da ciência.

Em Educação, esta situação também se verifica, e desde muito cedo os jovens começam a sua formação, primeiro apoiados pelos adultos, e posteriormente com autonomia, de modo a continuarem a actualizar e a conjugar os elementos que já possuem com capacidade de autoformação e formação contínua. Esta circunstância é absolutamente imprescindível na formação, caso se pretenda que cada ser humano possa evoluir.

Perante estes elementos, o projecto surge como uma forma de superação de dificuldades, sendo entre todas uma das mais viáveis, pois se empenha, não apenas com o presente, mas ainda com o futuro, imediato e de longo prazo.

Uma das características do projecto é poder sempre ser reformulado e reestruturado. Além disso, ele não vale só pelo que se realiza mas pela "viagem" que se faz, pelas aprendizagens e experiências que se obtêm.

O projecto, aplicado ao ensino, contribui para que se desenvolva uma maior interdisciplinaridade e se valorizem as capacidades e competências interligadas com os conteúdos programáticos previstos pelo sistema educativo.

Assim, por um lado, o trabalho individual e em grupo torna-se mais intenso, e, por outro, desenvolve-se mais a autonomia dos intervenientes. No entanto, a autonomia não se obtêm de uma só vez, vai-se construindo e aperfeiçoando, acrescentando e retirando, experimentando (J. Costa, 1991), e se

houver um dinamismo constante consegue-se atingir e contribuir para o surgir de um indivíduo mais autónomo, crítico e criativo.

Por mais dificuldades que envolva, e que se têm evidenciado ao longo dos tempos, a implementação do projecto na escola tem contribuído para o sucesso da escolaridade e do sistema educativo (J. Machado & G. Campilho, 1999).

Estas considerações permitem compreender a dificuldade de implementação dos Decretos-Leis nºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, nomeadamente a componente curricular não disciplinar e, sobretudo (o que aqui mais nos interessa), a Área de Projecto.

Perante a Área de Projecto, verificamos que o documento que rege a sua implementação tem fragilidades e deficiências. Alguns aspectos não foram contemplados e continuam a não fazer parte da legislação que estabelece as linhas mestras da Reforma Educativa.

A implementação da Área de Projecto apresenta limitações, o que nos faz remontar a uma "inovação" introduzida no sistema educativo, mas que, apesar das suas potencialidades (J. A. Pacheco, 1994), não funcionou e já é passado, que foi a Área Escola.

Não nos parece que, tal como tem sido considerada, quer pelos organismos do poder, quer pelas próprias escolas, a Área de Projecto esteja a ser encarada de modo muito diferente. Trata-se de uma intenção de fundo, em si mesma muito correcta, que se pretende implementar, mas que, não sendo nova, precisa de adquirir um estatuto de mais clareza e intervenção.

Outro aspecto que não poderá ser esquecido é o papel dos professores no desenvolvimento dos projectos na escola e na concretização da Área de Projecto. A verdade é que os professores não se encontram motivados, e a proposta que lhes foi apresentada, por via legal, não exerce sobre eles atracção suficiente, nem lhes foi devidamente explicada. É por isso que ela não os atrai, e daí eles não se mostrarem muito predispostos a fazerem um trabalho bem estruturado.

A Área de Projecto foi introduzida sem nenhuma informação específica o que aliás já havia acontecido, no passado, com a Área Escola.

O Decreto-Lei que a institui apresenta a sua constituição, através de um conjunto de regras a seguir, mas não se preocupando com a reflexão de base que é preciso instituir em qualquer situação séria de formação e ensino-aprendizagem.

Essa é, a nosso ver, uma das principais razões que conduzem a que ele não esteja a surtir o efeito que se pretendia.

A Área de Projecto é apresentada como uma área transversal relativamente a todas as disciplinas, e não considerada como interferindo em todas as disciplinas, numa esfera individualizada. E está aqui outra das razões que levam os professores a demitirem-se das suas responsabilidades, pois tal "disciplina", sendo de "todos", pertencendo à dinamização global, não é vista como necessária para o âmbito em que cada um trabalha.

Sendo apenas um ou dois professores a serem incumbidos de desenvolver projectos, na Área de Projecto, todos os demais se limitam a cumprir os currículos, não se apercebendo da oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento que, em relação aos alunos, estão a deixar escapar.

A formação, na escola, deverá exigir que todas as disciplinas se envolvam em projectos, participem em projectos, criem os seus próprios projectos, em interligação com os programas (e dentro deles) a leccionar.

Em suma, trata-se de um processo que foi introduzido sem cuidado e não está a funcionar.

Apresentada no seu todo, a proposta é muito positiva, pois chama a atenção para o projecto da escola, para o desenvolvimento e a formação dos alunos, para a importância do saber, do aprofundamento das suas capacidades e competências, para a valorização do carácter humanista na escola. O que faltou, e isto não é inédito na realidade educativa portuguesa, foi um maior cuidado na sua introdução no quotidiano das escolas e na prática dos professores, o que nos deve levar a todos a procurar intervir nesse sentido de forma cada vez mais responsável.

2.2. - PROJECTO E PROJECTOS (CONCEPÇÕES DE PROJECTO)

2.2.1. - O que é "projecto".

A palavra *projecto* começou a ser adoptada, com o sentido que hoje a usamos, a partir do século XVII. Daí que o termo seja considerado, na nossa cultura, de invenção relativamente recente.

Anteriormente, a palavra já existia mas era aplicada com outros sentidos. Para exprimir o que hoje entendemos por "projecto", eram usadas expressões metafóricas que, no entender de gregos e romanos, eram mais precisas e se tornavam mais claras para o que pretendiam exprimir e designar.

Remontando ao tempo dos gregos e dos romanos, estes já possuíam a palavra com o sentido de 'projectar para a frente', 'fazer andar'. A palavra *proiectus* exprime o que é destacado, lançado, arremessado para a frente, com um sentido voltado para o futuro ou que se salienta de um todo. É um termo não derivado de um substantivo mas de um particípio, neste caso do verbo *proiacio*, composto, por sua vez, da preposição *pro* e do verbo primitivo *iacio*.

Se relacionarmos este verbo com o verbo *iaceo*, *-ere*, *ieci*, *iactum*, verificamos que a relação existente é de causa-efeito, e este último verbo manifesta, contrariamente ao verbo anterior (*iacio*), uma posição inerte. Tem o sentido de jazer, estar deitado, o que marca e transmite uma ideia de inactividade, de repouso, de falta de acção.

No entanto, o *projecto* (M. B. Freitas, 1973) apresenta-se como "antecipação intencional de futuro". Nesta perspectiva, considera-se que o homem, como sujeito pensante, pode organizar o pensamento, relacionando os conhecimentos que possui, e pode *projectar* algo com objectivos e finalidades precisas para um futuro mais ou menos distante. O *projecto* como antecipação está na natureza humana e, por consequência, se o homem vive a *projectar*, implica que se questione, que reflecta, que procure constantemente o saber. Este acto especificamente humano pode redundar no êxito ou sucesso e também implica

que o homem, como um ser de projecto, vise sempre a realização de determinados fins.

Os gregos não possuíam um único termo para exprimir a realidade que hoje visamos com "projecto".

Preocupavam-se com apresentar, explicitamente (J.-P. Boutinet, 1996, p.32), os termos que usavam e de que necessitavam, no seu dia a dia, para representar as realidades com que conviviam. Assim, para as situações de projecto de índole moral, aplicavam o vocábulo *proaeresis*, e, para as situações que envolviam um objectivo funcional, serviam-se do termo *boulesis*.

Os romanos, tal como os gregos, não usavam o termo na acepção que nós hoje temos. O vocábulo equivalente, que exprimia o sentido do desígnio e objectivo que conferimos ao termo projecto, era a palavra *propositum*, que, em português, corresponde hoje ao termo "propósito" (resolução, decisão).

O termo *proiectus* começou a aplicar-se à agricultura e às vivências do dia a dia, pretendendo-se salientar com ele, não algo já realizado, mas com um sentido futuro, ou seja, algo cujo resultado aponta para um período mais ou menos afastado da sua realização.

O termo veio dos etruscos, que eram predominantemente agricultores e criadores de gado ovino (as terras demasiado acidentadas da Itália eram propícias para o desenvolvimento deste sector de actividade), que faziam disso os seus "projectos".

Alguns autores apresentam expressões que marcam o alcance que a palavra atinge, com o carácter de o projecto estar direccionado para diante: *urbs projecta in altum* (Cícero) – a cidade debruçada sobre o mar; *cibum cani proiicere* (Horácio) – atirar alimento a um cão.

Posteriormente, o "projecto" foi adaptado à arte bélica, sem alterar o seu sentido.

O vocábulo permaneceu com o mesmo valor durante todo o período em que os romanos, interessados em alargar os seus domínios territoriais, precisavam

de palavras para transmitir esta realidade de realização no futuro, e por isso adaptaram termos e sentidos que já possuíam, o que resultou.

Daí que, durante todo o alargamento do território, quer em Itália, quer fora dela, quando os romanos se expandiram por toda a Europa e Norte de África, o termo se tivesse mantido com o mesmo sentido. Essa preocupação deveu-se à intenção da romanização, que pretendia todos os cidadãos se conseguissem entender (os povos existentes nas zonas conquistadas falavam línguas diferentes, o que poderia constituir uma forma de o império não se manter unido durante muito tempo) e tivessem acesso do mesmo modo aos conhecimentos.

Entretanto, o termo começa a ser utilizado pelos autores romanos com um sentido diferente, o que marca uma evolução para exprimir a realidade em que eles estavam ocupados (E. Paratore, 1983, p.238). Tal se nota em expressões como: *glebas in ignum proiicere* (César), lançar o escudo para diante de si próprio, expressão de carácter bélico e guerreiro; *patriam virtutem proiicere* (César), abandonar as virtudes de seus pais, mostrando a importância das virtudes e a necessidade de as transmitir de geração em geração.

Assim, palavra *projecto*, tal como muitas outras, perante as necessidades vivenciais, foi sendo adaptada à realidade e às necessidades. No entanto, não foi feita a aplicação da palavra à pedagogia, embora muitos dos mestres que ensinavam os filhos dos homens mais conceituados da época fossem verdadeiramente pedagogos e se envolvessem em "*projectos*" de ensino.

*

Na Idade Média, o termo não aparece ainda com o sentido com que é usado na actualidade. Tinha um carácter predominantemente arquitectónico e referia-se a elementos arquitecturais lançados "para a frente", principalmente os balcões sobre uma fachada ou as estacas diante de uma casa. Estes elementos arquitecturais eram uma forma diferente de embelezar as estruturas das construções erigidas e que constituem, na actualidade, uma forma de distinguir uma época de outra ou um estilo de outro.

Os próprios materiais e os locais onde eles foram aplicados, a preocupação e a destreza dos artífices, a grandiosidade da época a par da abertura ou não para o mundo, *projectam* algo de diferente desconhecido até então.

Se compararmos as construções românicas com as góticas, mesmo que pouco percebamos de arquitectura, verificamos que as góticas são mais elaboradas, luminosas, no sentido de possuírem mais espaços por onde passa a luz, com aberturas maiores. O uso de vitrais, que mostra a preocupação e o gosto pela cor, e as aberturas esguias remetem para um pensamento voltado (*projectado*) para o alto, como que a tocarem o céu.

*

O termo *projecto*, tal como o entendemos hoje, com características técnicas, só aparece no século XVII, no tempo das Luzes. Embora não tendo, completamente, o mesmo sentido de hoje, já se aproxima bastante.

Compreende-se que um termo com tal dinamismo não tenha aparecido na Idade Média porque se verifica, através dos documentos da época, que então prevalecia tudo o que contribuísse para a repetição e para as normas vigentes, que ninguém tinha interesse, ou, na maioria dos casos, ousadia, em alterar. Pelo menos as classes privilegiadas tudo faziam para que elas permanecessem, durante muito tempo, activas e funcionais.

Além disto, o analfabetismo era quase total. A sabedoria encontrava-se nos mosteiros, onde era ‘guardada’ pelos monges

Os monges eram quase dos únicos que sabiam ler e escrever e, em alguns mosteiros, faziam cópias elaboradíssimas de textos antigos. Esses monges, principalmente os monges copistas, contribuíram para que muitas obras clássicas pudessem chegar ao século XX. Perante todos estes contributos, não podemos esquecer que a sua intervenção, aplaudida ou contestada, foi importante e continua a ser uma caixa de surpresas, pois continuam a aparecer documentos antigos, anteriores à Idade Média, que foram preservados nos mosteiros.

À parte isto, as populações estavam à margem da alfabetização e do conhecimento, e por isso não admira que se não envolvessem em questões dentro desse âmbito.

*

A mudança e a necessidade de alterar os elementos existentes, de criar, de reestruturar, de "projectar", só a partir do tempo das Luzes e, principalmente, durante a Revolução Industrial, teve um grande impulso. É um momento em que se operam grandes alterações sociais, culturais, económicas e políticas, pois o Homem sente e preocupa-se em avançar o que, inevitavelmente, contribui para a mudança.

Este período, marcadamente propenso à mudança das mentalidades, implica, por essa razão, uma mutação antropológica.

A palavra projecto e todo o conteúdo semântico que ela possui continuam, a partir de então, não só a ser adoptados pela arquitectura, o mesmo se passando a aplicar a outros ramos de saber, como a filosofia, as ciências sociais, o conhecimento técnico e científico.

Este termo, usado, a partir do século XVII, em vários ramos do saber, como a filosofia e a arquitectura, só a partir de finais do século XIX, com John Dewey, se começa a usar em pedagogia.

Este autor dedicou toda a sua vida aos problemas da Educação e da Pedagogia, daí que seja considerado uma fonte sempre presente. E, embora alguns aspectos do seu pensamento tenham sido melhorados e alterados, ele continua a ser um ponto de referência essencial.

*

Os projectos, embora voltados para as áreas mais práticas do desenvolvimento humano (J.-B. Boutinet, 1996), passam a ser adoptados em educação. A aplicação dos projectos e Trabalhos de Projecto são orientados para a

sala de aula, que é considerada um espaço de intervenção de projectos por excelência.

A necessidade de diversificação de estratégias e de mudanças constantes, e a preocupação de envolver de forma dinâmica, construtiva e sempre nova, todos os intervenientes na escolaridade fez com que o projecto se ligasse cada vez mais à escola (L. M. Silva, 2002-a, p.3).

Nela, ele aparece com várias designações e implicações: Projecto Pedagógico, Projecto Educativo de Escola, Projecto Educativo de Turma, Projecto de Rede de Escolas, Projecto Curricular de Escola, Projecto de Escola e Meio, Projecto Curricular Disciplinar, Projectos Para Alunos com Inaptações ou Deficiências, Projectos de Inovação Educacional, Projectos de Inovação Pedagógica.

Estes tipos de projecto têm vindo a ser aplicados nas escolas de todo o país e os desempenhos obtidos com eles têm sido relevantes e construtivos. Ana Benavente (1995) defende que, com a reestruturação do sistema educativo e com o surgir de novas medidas estratégicas, devem ser desenvolvidas aptidões, não se devendo reduzir a educação à transmissão de conhecimentos, mas coordenar os saberes de forma que não sirvam só para o momento presente, mas para a construção de competências que permitam uma relação positiva e mais autónoma com o conhecimento, ao longo da vida (J. Delors, 1996).

A escola será, então, mais humana, criativa e inteligente, sendo capaz de assegurar o desenvolvimento integral do aluno. Os professores serão mais autónomos para tomar decisões nas áreas nucleares dos currículos, integradas nas estruturas de trabalho. A comunidade terá uma maior participação e será mais activa no desenvolvimento do "projecto" que tem como finalidade a qualidade e a pertinência das aprendizagens.

*

Ao falar de projecto, não se pode esquecer que existe, no plano de estudos, uma componente curricular que os alunos têm de desenvolver ao longo de um

determinado período. No entanto, cada escola pode gerir esse plano de estudos de forma a não descurar os conteúdos mais pertinentes do ciclo em que os alunos estão inseridos.

Nesse âmbito, o trabalho com projectos pode ser uma mais valia para os alunos desenvolverem os saberes e as competências a adquirir de uma forma responsável, activa e autónoma. Assim, não haverá uns que ensinam e outros que aprendem, mas sim um intercâmbio de saberes orientados que contribuem para que os alunos organizem, estruturem e adquiram os conhecimentos de uma maneira pessoal.

*

Como desenvolveremos melhor a diante, as mudanças vão fluindo com o evoluir e o crescimento do homem, em qualquer ramo do saber – político, económico, cultural. O projecto, aplicado ao ensino, exige alterações e adaptações às mutações dos restantes pólos a ele ligado. Hoje, essas mudanças implicam aquisição de saberes indispensáveis ao ritmo cada vez mais rápido com que flui a humanidade, o que exige que, a todo o momento, seja necessário obter novos conhecimentos ou reestruturar e repensar os que já estão adquiridos e assimilados, coordenando-os, sempre, com experiências e vivências pessoais.

Além disto, as mudanças sociais que se têm verificado a partir dos inícios do século XX são, e cada vez mais, intensas, mutáveis, substituíveis. Daí que seja necessário alterar as mentalidades e tornar a sociedade suficientemente maleável para que as transformações sejam produtivas e aceites.

Com a globalização e a progressiva descentralização do poder, a tendência é para valorizar os núcleos mais pequenos e a transformação das escolas. Neste campo, o projecto pode contribuir para o desenvolvimento de áreas regionais que estejam directamente relacionadas com os currículos nacionais e alertar para as problemáticas existentes nas várias regiões.

O projecto será uma outra estratégia a desenvolver, não com o intuito de contribuir para um desinteresse e um abandono escolares, mas para um envolvimento maior e mais positivo por parte de todos os intervenientes na escola.

O projecto em educação não pode ser pensado e construído para ser feito por outrem, mas será um percurso em que todos os intervenientes, na sua elaboração, serão também os seus dinamizadores e onde deverão ter uma participação na avaliação.

2.2.2. - O Projecto em Arquitectura

O projecto, do ponto de vista da arquitectura, atende a determinados aspectos que devem ser tidos em consideração pela relação que é possível estabelecer entre eles e a educação.

Os projectos em arquitectura requerem uma antecipação ao próprio projecto. Estes só vão ser formulados a partir de uma investigação do espaço que se pretende ocupar, procedendo-se a medições, ao levantamento do melhor enquadramento da construção no espaço geográfico (panorâmicas), à consideração das condições climatéricas (nomeadamente a exposição solar), dos materiais recomendados (mão-de-obra, quantidades, preços, qualidade, durabilidade, preservação da natureza... entre outros aspectos), dos aspectos topográficos, das redes de água, saneamento e electricidade... enfim, das transformações a operar, no espaço físico, com a estrutura que se pretende implementar.

Todas estas tarefas têm em vista facilitar a ocupação do espaço geográfico existente, contribuindo para uma outra imagem a dar (transformação) pelo espaço em questão.

Esta investigação, no entanto, não só é prévia ao projecto, como se estende ao seu esboço e posterior realização, durante toda a aplicação do projecto, sua materialização e avaliação final. Existem, sempre, aspectos passíveis de sofrerem alterações e, ao mesmo tempo, contribuirão para que o projecto seja melhorado (o

projecto, em geral, se vale pelo resultado final, pelo que se consegue com ele, também vale pela 'viagem', ou seja, pelas aprendizagens que dele advêm, como se referirá mais à frente). É por isso que, também em arquitectura, nunca se pode considerar um projecto completamente finalizado. Poder-se-á, sempre, acrescentar alterações às estruturas inicialmente conseguidas e aprovadas mas, posteriormente, consideradas ultrapassadas, surgindo outras mais eficazes.

No entanto, esta actividade tem, à partida, que considerar três aspectos que, tal como afirma Boutinet (1996, p.120), são parâmetros centrais:

- a negociação pertinente entre as diferentes instâncias da colectividade que procura dominar o espaço
- o tempo, com os seus atrasos ou não, o seu horizonte indeterminado que desqualifica tudo aquilo que é da ordem do pontual e do imediato e
- o espaço, com a identificação dos constrangimentos possíveis e de tudo aquilo que constitui a sua singularidade.

Os objectos não podem ser elaborados sem que, pelo menos nas suas linhas gerais, não exista já um projecto. Mas pode-se dar o caso de, inicialmente, um projecto de arquitectura não apresentar logo um documento escrito. Com o desenrolar do processo, ele vai sendo construído e transformar-se-á num plano que irá ser colmatado com a realização do projecto, por sua vez concretizado num objecto, que pode ser, num âmbito mais lato, por exemplo um aldeamento, ou, num âmbito mais restrito, por exemplo um edifício.

A preocupação com o enquadramento, independentemente de o projecto ser mais ou menos abrangente, obedece às mesmas técnicas e processos. O que contribui para que haja diferença é o projecto ser mais ou menos ambicioso, o que implica, por sua vez, custos diferentes, materiais diferentes e outros aspectos já anteriormente mencionados.

O que aqui mais interessa realçar é que, perante uma determinada construção, se pretende é que ela seja a "resolução de um problema", o que envolve três etapas:

- o inventário de dados
- o pré-projecto e
- o projecto propriamente dito.

O pré-projecto é um conjunto de esboços passíveis de serem incrementados e onde se pode visualizar o que se pretende e deseja realizar.

O projecto, propriamente dito, é uma imagem do objecto em forma de planta (peças desenhadas) e poderá também ser acompanhado de uma maquete, apresentando as características técnicas em dimensões reais, com todos os constrangimentos espaciais e temporais, menores ou maiores, que o projecto acarreta aquando da sua elaboração. Se se trata de um projecto mais complexo e mais ambicioso, estes elementos podem ser acompanhados de peças escritas, com memórias descritivas, onde o arquitecto apresenta o modo como realizou e cumpriu o projecto, e de uma memória justificativa que explica a solução proposta.

Perante o projecto, os intervenientes no processo passam à negociação.

O arquitecto, em coordenação com o mestre de obras, vai atender à encomenda que o cliente apresentou e às características ambientais em que se pretende implementar o objecto.

O projecto do objecto só passa à fase de elaboração quando todos os constrangimentos (a investigação de ordem espacial, o acordo entre os intervenientes dos esboços do pré-projecto, a elaboração do projecto definitivo e a negociação) estiverem todos bem esclarecidos e acordados entre os intervenientes do processo.

Durante a execução do projecto, propriamente dito, sempre que o arquitecto sinta necessidade de alterar este ou aquele aspecto, novamente se reunirá com o mestre de obras e com o cliente para apresentar a sua proposta e acordar com os intervenientes se se vão efectuar alterações ou se se mantém o projecto. É necessário ter presente que são pequenos aspectos que se vão alterar, o traçado inicial mantém-se, pois, caso contrário, apareceria um outro impedimento que são as leis governamentais que já tinham aprovado o projecto e, então, todo o

processo se repetiria outra vez, provocando um novo impedimento, desta vez de carácter temporal.

O projecto e o desenho do objecto não são a mesma realidade, mas têm uma forte aproximação entre si, que leva a que, por vezes, se assumam como sendo a mesma realidade. Mas eles são apenas semelhantes, interferindo aqui o conceito vizinho de *desígnio*. Esta palavra, que provém do verbo latino *disegnare*, tem uma forte componente mental, exprimindo algo interior que se procura exteriorizar por palavras ou por desenho.

Daí, Boutinet (1996) salientar que, no século XVI, desenho e projecto tinham uma equivalência de sentido da imagem lançada antecipadamente.

Existe uma aproximação entre *desígnio* interiorizado e exteriorizado, o que aparece confundido no italiano (*disegno*) e no Inglês (*design*).

Se, até há poucos anos, fazer um edifício sem um projecto era uma prática mais ou menos corrente, hoje não é permitida a construção sem um projecto, o que, por vezes, dá lugar a dificuldades e problemas.

Isso destaca a importância do projecto, também nestas áreas da realização humana. Cada vez mais se reconhece que o projecto é importante, para que todo o processo arquitectónico posterior se desenrole da melhor forma, com um controlo cada vez mais exigente e alargado.

2.2.3. - O Projecto em Ciências Sociais e Psicológicas.

O projecto em ciências sociais surgiu há relativamente pouco tempo. Com o desenvolvimento das ciências experimentais, o homem sentiu necessidade de evoluir e criar novas formas de solucionar os percursos das suas descobertas e de encontrar formas mais fidedignas de fazer uma análise e posterior síntese dos resultados dos processos em que se envolve.

Daí que a estratégia do projecto tenha também sido aplicada às ciências sociais para a obtenção resultados cada vez melhores e mais eficazes na área de intervenção desejada.

Embora o conceito de base, de projecto, seja o mesmo, a sua realização, encontrando-se dependente do âmbito a que é aplicada, assume especificidades que importa relevar.

O projecto, em ciências sociais, surge de um "sistema hipotético-dedutivo formalizado" (J.-P. Boutinet, 1996), pelo que se tende a abordá-lo sobre um ângulo positivista.

Assumindo que a vida desenvolve um movimento contínuo e dinâmico, os investigadores partiram da análise de organizações mais simples para outras mais complexas, como as que se verificam nos seres humanos, que apresentam uma organização comportamental muito mais elaborada.

Por sua vez, as ciências psicológicas partiram das reflexões biológicas e da evolução das espécies e, de uma forma comparativa, procuraram traduzir constatações e conhecimentos tidos como certos, passando a aplicá-los ao ser humano.

Tendo presente este pressuposto, o fundador do pragmatismo, Charles Peirce (1839–1914), procurou fazer uma exploração filosófica das reflexões biológicas sobre o evolucionismo, o que implicou reformular métodos e desenvolver novas intencionalidades perante novos problemas. Tal se deveu à revolução científica que atingiu o seu apogeu com a teoria da origem das espécies, de Charles Darwin.

Há uma influência muito grande do darwinismo sobre o pragmatismo, onde se defende que os seres humanos necessitam de se adaptar ao ambiente em que se inserem ou são inseridos.

Daí que, a este nível, se vá de encontro à máxima de Rousseau, surgida num tempo anterior aos psicólogos e sociólogos que defendem esta teoria, e se mostre que a preocupação da relação do ambiente com o indivíduo não seja propriamente um assunto novo. Rousseau dizia que o homem é um animal essencialmente social, não só pela necessidade de se integrar num grupo, mais ou menos extenso, mas pela relação que estabelece com o ambiente em que está inserido e as transformações que aí implementa.

É nesta linha que se explica, de certa forma, a adaptação de colonos às regiões hostis ou a sociedades diferentes (esta situação é bem visível na adaptação dos colonos nas várias zonas que foram descobrindo ao longo dos séculos, nomeadamente, aquando das grandes colonizações).

É importante ter presente duas formas de colonização: primeiro, a simples colonização dos locais que, até então, não tinham habitantes, onde os indivíduos adaptavam os ambientes aos seus conhecimentos, às suas preferências, à sua cultura, ou seja, ‘deslocavam’ o que conheciam de um sítio para outro; depois, a colonização dos locais onde esses habitantes já existiam, e onde se operava a mistura dos nativos com os colonizadores, de um modo mais ou menos forçado, consoante a forma como se desenvolvia.

Outras formas de adaptação podem ser consideradas. O mesmo pode acontecer, no que concerne à adaptação, no ambiente em que os indivíduos já estão inseridos, basta que haja alterações físicas ou outras, no próprio ambiente, para que a situação se verifique.

*

No entanto (J.-P. Boutinet, 1996, p.146), o pensamento pragmático, se pouco influenciou a psicologia behaviorista, vai marcar significativamente as teorias desenvolvidas por John Dewey relativamente às ciências da educação e, nomeadamente, à pedagogia. O pragmatismo procura associar o carácter experimental ao concreto, procurando não se transformar numa teoria utilitarista.

Neste contexto, John Smith (J.-P. Boutinet, 1996, p.146) considera o projecto em quatro empregos (que enuncia na perspectiva do pragmatismo). que constituem a base da sua teoria:

- o projecto no seio do pensamento, onde se pretende guiar a actividade racional (uma concepção desenvolvida essencialmente por J. Royce, em 1903 e 1925);

- o projecto do pensamento, com tendências fortemente biológicas e ligado aos trabalhos de John Dewey, em 1922 e 1929;
- o projecto em si-mesmo, orientado para a vida e o indivíduo (uma perspectiva valorizada por W. James, em 1904 e 1907);
- o projecto no ser, sobressaindo a posição ontológica de Charles Pierce, em 1931.

*

É a partir da psicologia experimental que a teoria do projecto se vai desenvolver nas ciências sociais. Esta, por sua vez, no sentido da psicologia experimental moderna, pretende tornar-se autónoma da filosofia. Para isso, interage com muitos campos, e nem sempre é fácil isolá-la. Daí que seja necessário procurar distinguir os campos envolvidos, salientando-se (J.-P. Boutinet, 1996, p.146) os que deram maior contributo para a evolução da psicologia do projecto: a psicologia behaviorista, a psicologia gestaltista e a psicologia cibernética.

O pragmatismo desenvolvido pelos norte-americanos vai criar, em países de outros continentes, principalmente na Europa, vertentes diferentes, visto que as realidades desses países também não são iguais.

Daí que surjam principalmente essas três, que vão contribuir para a elaboração de uma psicologia do projecto.

A psicologia do projecto pretende desenvolver e favorecer a adaptação do indivíduo perante as situações com que se depara. No entanto, são abordadas segundo perspectivas diferentes. A psicologia behaviorista e a psicologia gestaltista, embora apresentem características que as distinguem, têm importância pelo que valem, mas principalmente pelo contributo que forneceram para o surgir da psicologia cibernética.

A psicologia behaviorista procura apreender o tempo futuro, como antecipação temporal interligada à antecipação cognitiva com o intuito de favorecer a adaptação do sujeito. Os behavioristas dividem-se, perante a

elaboração de uma psicologia do projecto. O seu fundador, J. B. Watson, defende o *purpose* como um meio, como uma variável intermédia, ao passo que W. McDougall e H. Holt defendem que se trata de um “comportamento final”.

É neste contexto que E. C. Tolman considera que o projecto funciona como uma variável intermédia, interna ao organismo e intercalada entre as variáveis independentes da situação e as variáveis dependentes do comportamento. Ao concordar com McDougall, ele apresenta o projecto com o sentido de se "atingir uma finalidade", ou seja, de com ele ser obtido um resultado desejado. No entanto, embora apresente, com a sua posição, um carácter predominantemente *mentalista* (J.-P. Boutinet, 1996, p.147), ele deduz o projecto da actividade mental que associa o comportamento ao projecto.

Para Tolman, o projecto é muito mais do que um processo de aprendizagem. Esse autor considera-o como um fenómeno fundamental para descrever qualquer processo de comportamento que se orienta para um determinado fim. No estudo dos comportamentos, ele destaca um lugar essencial para o projecto, considerando-o uma variável intermédia entre a cognição e a situação, acrescentado que tal variável vai permitir as interacções entre o indivíduo e o ambiente.

Esta variável intermédia é verificável nos animais e nos sujeitos humanos, embora nestes últimos adquira uma importância muito maior pela sua complexidade. O projecto adquire, com ela, a maior relevância, pois esta variável é um conjunto organizado dotado de significação. Daí que Boutinet (1996) acrescente que, nesta perspectiva, o projecto dá sentido ao comportamento, impulsiona o indivíduo numa direcção e o leva a agir em função de algo.

É neste sentido que Tolman se aproxima da psicologia da expectativa ou da antecipação, o que é o mesmo que dizer que, segundo ele, o projecto não funciona no sentido essencial de se obter uma finalidade, mas como uma adaptação dinâmica a preceder um novo estímulo.

Assim, o estímulo funcionará como uma antecipação que impulsionará o indivíduo a avançar, a progredir, a mudar. Não é importante o resultado, mas o

ponto de partida e as variáveis intermédias com o dinamismo que, automaticamente, se lhes associa.

*

O pensamento gestaltista procura romper com todo o pensamento associacionista, muito divulgado em todo o século XIX. Ele pretende valorizar a noção de comportamento, como factor organizado, estruturado e, muito mais do que isso, como sistema organizador. Daí que K. Koffka e, posteriormente, K. Lewin considerem (J.-P. Boutinet, 1996, p.150) que a tarefa de introduzir a noção de projecto como princípio seja, simultaneamente, uma forma reguladora e dinâmica destes conjuntos que são os comportamentos.

Embora K Koffka e K. Lewin tenham uma linha de pensamento muito semelhante, ela não se identifica. O primeiro considera a noção de “campo total”, como a interdependência existente entre o organismo e o meio. Por sua vez, o segundo denomina o “campo total de vida” como um conjunto estruturado, compreendendo o sujeito e o meio. Entre um e outro, verifica-se a substituição da noção de equilíbrio pela noção de ruptura entre indivíduo e ambiente, ao lado das tensões que se exercem no meio do campo, sendo papel do sujeito restabelecer o equilíbrio rompido.

Lewin, independente de outras tendências que deixa transparecer, valoriza a orientação do sujeito no campo de forças interiores em que se move. A sua abordagem é considerada negativista, sobressaindo a psicologia da frustração e do conflito na realização parcial das intenções projectadas.

Esse autor apresentou o projecto como uma necessidade para o ser humano, no que se aproxima do ponto de vista dos gestaltistas. Ele procurou fazer uma ligação do projecto aos fins imediatos, desenvolvendo uma psicologia de resolução de problemas concretos, nas situações em que os objectivos fixados não são directamente acessíveis e a sua persecução tem de passar por um trabalho construído.

Ao associar o estudo dos comportamentos aos fins pretendidos, Lewin desenvolveu uma abordagem semelhante à de Tolman. Segundo este estudioso, um fim pode residir na realização de uma acção desejada, para desencadear a posse projectada de um objecto.

Por sua vez, um fim pode ser do tipo individual ou grupal. A fixação de um objecto é influenciada pelas tendências do indivíduo ou grupo, para elevar o nível de aspiração ao grau mais elevado das suas possibilidades. Reside aí qualquer coisa de novo para a compreensão do projecto, que tem um duplo contexto:

- temporal (o presente da finalidade pretendida, mas também o seu futuro, através do que se pretende construir, e o seu passado, através das referências estabelecidas) e
- espacial (o ambiente apresentado).

Os fins fixados (J.-P. Boutinet, 1996) oscilam entre os objectivos reais e os objectivos ideais, considerando o autor que estes dois parâmetros fundam toda a acção humana: o conhecimento técnico da situação e a convicção com que ela é enfrentada – fins que se inscrevem na esperança que o indivíduo alimenta face ao futuro (futuro psicológico).

*

Nos anos sessenta, o conceito de projecto vai reaparecer (em consequência dos trabalhos que permitiram a elaboração das teorias sobre a informação e a comunicação, que vão ser o pilar da formação do pensamento cibernético.

Este sustenta-se na necessidade, por parte de psicólogos e sociólogos, de procurarem esclarecer, por analogia, o funcionamento do ser humano entrevisto no duplo processo de informação e decisão. Foi a partir dos trabalhos do fundador do pensamento cibernético, Norbert Wiener (N. Wiener, 1948), que se procurou medir as repercussões de tal pensamento sobre a gestão dos problemas humanos.

No entanto, é mais na psicologia do que na sociologia (J.-P. Boutinet, 1996, p.152) que se vai desenvolver o pensamento cibernético. É a partir da defesa da psicologia experimental que se vai tentar definir o quadro do pensamento cibernético.

Segundo o que entendemos por pensamento cibernético, o organismo humano é um sistema selectivo de comunicação que selecciona, no seu ambiente, um conjunto de informações, e, a partir daí, decide quais são as mais e as menos pertinentes para a sua adaptação, restituindo a este ambiente novas informações sobre a forma de acções. Perante este processo de selecção e decisão, é que ele realizará, ou poderá realizar, o seu projecto de adaptação ao ambiente que integra.

Esta capacidade do organismo humano, de regulações complexas com o ambiente físico e social, é que vai exprimir, pela colocação em jogo de retroacções (positivas ou negativas), as capacidades crescentes dos organismos. Elas vão ser desenvolvidas por investigadores como Rosenblueth, Wiener, Ackoff, Churchman, Ashby...

Este último (W. R. Ashby, 1970) interessa-se por definir a "quantidade de projecto" presente na máquina, e não tanto por determinar os mecanismos artificiais preparados pela capacidade do homem para transferir a finalidade do projecto para a máquina.

Segundo Ackoff e Gharajedaghi (R. Ackoff & J. Gharajedaghi, 1966), é possível identificar sete parâmetros no desenvolvimento do projecto cibernético:

- o sujeito,
- o desenvolvimento projectado da acção,
- as saídas possíveis,
- o ambiente,
- as probabilidades de escolha do sujeito,
- a eficácia calculada de cada acção para cada saída possível,
- os valores relativos que o sujeito confere às saídas.

O projecto cibernético funciona como o elemento central da cibernética do comportamento, já esboçada pelo seu fundador, N. Wiener. Ou seja: o indivíduo

procura incessantemente adaptar-se a um ambiente em constante mutação e, por sua vez, ripostar às perturbações causadas por este mesmo ambiente que o rodeia. Os psicólogos e os sociólogos concluíram, perante os estudos realizados, que as propriedades que se atribuem às máquinas para uma determinada finalidade poderiam ser exclusivas e específicas do homem.

Todas as contribuições são importantes para o desenvolvimento do pensamento cibernético, mas Ackoff forneceu um contributo muito interessante para a cibernética do projecto, assumindo que o que caracteriza uma acção (J.-P. Boutinet, 1996, p.153) é a função de se identificar com um comportamento de projecto, produzido por um indivíduo, ou por um sistema em projecto.

2.3. - O PROJECTO EM PEDAGOGIA

Nos anos sessenta do século X, constatou-se que os processos de ensino não estavam a dar frutos positivos.

Tomou-se consciência de que a intervenção da escola não estava a surtir o efeito desejado, ou seja, que ela não era eficaz (J.-P. Boutinet, 1996, p.193).

Por esse facto, as instâncias educativas dos países, nacionais e internacionais, consideraram que era necessário ‘modernizar’ o ensino, visto que, perante a massificação escolar, se sentia necessidade de anular o analfabetismo e os problemas relacionados com o insucesso e o abandono escolares.

Introduziu-se, assim, ao ensino a designada *pedagogia por objectivos*.

Esta nova metodologia previa uma melhor eficácia no desempenho das escolas. Mas, com a implementação rigorosa que se instituiu, tornou-se num sistema inflexível e desligado da realidade.

A aplicação desta nova metodologia ao ensino, e ao acto educativo em geral, revelou-se limitada, constatando-se que, em boa parte dos casos, o ensino se tornava mecanicista, e era descurada a aprendizagem. O acto educativo tornava-se redutor, não estando as acções pedagógicas a desenvolver de acordo com as

práticas, não se atendendo à duração da formação nem à experiência de cada um, contribuindo-se para uma atomização do acto de aprendizagem.

Neste contexto, os objectivos pretendidos não foram substancialmente alcançados.

Foi então que se reparou que haviam sido esquecidas as propostas da Escola Nova, do princípio do século XX.

E retomadas as preocupações com a pedagogia, ressurgiu a pedagogia do projecto (L. M. Silva, 2002-b), com o intuito de suavizar os excessos evidenciados e se passar a re-centrar o ensino-aprendizagem na pessoa do aluno, como sendo o centro de todo o processo de aprendizagem, retomando-se o ensino pela descoberta, através da pesquisa, do desenvolvimento das capacidades de cada um, da valorização das aprendizagens de uma forma contínua e progressiva, aberta ao futuro e relacionada com a realidade envolvente.

*

O projecto aplicado à pedagogia toma a sua verdadeira relevância nos finais do século XIX e desenvolve-se durante os três primeiros quartéis do século XX, sobretudo com dois grandes investigadores – John Dewey e William H. Kilpatrick – que se dedicaram a estas e a outras problemáticas ligadas à pedagogia e ao ensino.

John Dewey (1859-1958) considerava que era importante o reconhecimento e a valorização dos desejos de saber, de saber-fazer, de agir sobre o real dos alunos, sendo uma metodologia do projecto aquela que desenvolve um processo de dinamização e interacção de diferentes domínios de actividades.

William H. Kilpatrick (1871-1965), por sua vez, cria referências a objectivos sociais que vão de encontro à eficácia da prática e da responsabilidade moral.

O projecto, em pedagogia, surgiu como uma necessidade de responder às necessidades (J.-P. Boutinet, 1996, P 189) dos novos sistemas de educação das

novas sociedades industriais, cada vez mais suscitadores de competências diversificadas. Daí que os novos modelos não sejam meras reproduções do saber e do saber-fazer e se pretendam integrar numa estrutura pedagógica onde seja visível a inovação e a criatividade, desenvolvendo-se o mais possível a responsabilização dos alunos e a aprendizagem.

Esse tipo de projecto, ao desenvolver as capacidades dos alunos, pode tornar-se numa tarefa difícil, se considerarmos as motivações dos professores. J.-P. Boutinet apresenta, na sua *Pedagogia do Projecto* (1996), três tipos de circunstâncias que, relativamente aos professores, podem condicionar a pedagogia do projecto:

- o burocrata da educação pensa que uma pitada de criatividade num sistema rígido não pode senão reforçar a eficácia e a pertinência desse sistema;
- o libertário vê, com esta forma nova, abrirem-se as portas de experimentação sonhada;
- o defensor de uma educação privatizada louva o recuo do Estado e da sua imposição.

Estas formas de ver o projecto não valorizam os saberes dos alunos e o desenvolvimento das suas capacidades, mas põem a tónica do "projecto" nos próprios professores, que imprimem à docência a sua própria maneira de ser e de agir.

*

John Dewey defende que, no projecto, é de suma importância a liberdade, o saber observar e pensar as coisas, o julgar os dados para se tirar deles as melhores conclusões. Ele desenvolveu uma reflexão muito produtiva (L. M. Silva, 2002-a, p.6) sobre o Trabalho de Projecto, enquanto estratégia educativa,

orientando-o para a acção social, com intencionalidades definidas, pretendendo valorizar a experiência e o envolvimento pessoais.

Dewey entendia que a escola deveria ser uma projecção da vida, com o intuito da resolução e da superação de problemas com que cada indivíduo se deparava no dia-a-dia, no seu ambiente físico e social. Por esta razão, opunha-se à organização curricular por disciplinas, no que, aliás, não conseguiu sucesso, pois é isso que ainda hoje se mantém na Europa, embora com carácter curricular variável.

Ele procurou, juntamente com W. H. Kilpatrick (entre 1915 e 1920), substituir a pedagogia tradicional por uma pedagogia mais aberta (J.-P. Boutinet, 1996; I. Alarcão, 1996), onde o aluno passasse a ter um papel preponderante na sua própria formação, valorizando as aprendizagens para si mais significativas.

Fazendo radicar a sua intervenção no trabalho de Dewey, também Schön (D. Schön, 1995) adere à aprendizagem do tipo designado por "learning by doing". Isabel Alarcão (1996), partindo do estudo realizado sobre o pensamento de Schön, faz a aplicação desta premissa à formação dos professores, incentivando a valorização desta prática na escola.

Na pedagogia do projecto, os alunos passam de "objectos" a sujeitos da sua própria formação. Dewey (I. Alarcão, 1996, p.43) estruturou um programa aberto, funcionando como um instrumento capaz de coordenar projectos concebidos para a resolução de problemas existentes no quotidiano, promovendo, por essa via, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, fundamentais e imprescindíveis por necessidade social, mas funcionando, não apenas como fim, mas como instrumento. Daí que esta acção tenha cariz dinâmico e interventivo e os participantes implicados no projecto tenham, por sua vez, de manifestar determinação e empenho, como o *projecto* exige.

Esta tomada de atitude e este desejo de mudanças pedagógicas, contribuindo para uma forma mais eficaz de aprendizagem e superação de problemas, implicam um maior envolvimento por parte dos alunos. Mesmo assim,

não se pode excluir o professor do processo. Perante os alunos, o professor funciona como um moderador, mas é necessário que proponha aos alunos a realização de projectos verdadeiramente activos e envolventes (J.-M. Barbier, 1996), combatendo desse modo um processo de ensino directivo e tradicional, onde se assumia como mero e único detentor do conhecimento.

O professor (C. V. Freitas, 2001) tem de manifestar que é responsável e, se o é, torna-se autónomo e forma alunos para a autonomia. Daí que não possa ser um mero transmissor de conhecimentos que interiorizou, e que transmite como os recebeu, mas um interventor criativo e construtor/adaptador do currículo, que não se baseia somente no que diz respeito à 'sua disciplina' mas ao que se passa na escola e no mundo.

No entanto, ser interventivo e assumir essa responsabilidade, por parte dos professores, é tarefa complexa e difícil, pois exige um trabalho aturado com os alunos.

Estes, por sua vez (L. M. Silva, 2000, p.5), deverão ser incentivados a resolver problemas, para aprenderem a superá-los, eliminando a desmotivação e o o insucesso.

*

Uma escola "de futuro" pressupõe que nela seja implementado o trabalho com projectos.

A sociedade e o mundo de hoje exigem dos indivíduos, não só um conjunto de conhecimentos teóricos que foram adquiridos, mas que, a par destes, se desenvolvam, também, competências e saberes que estão sempre a ser remodelados/renovados, onde a criatividade seja desenvolvida e os conhecimentos actualizados, contribuindo para que os indivíduos se transformem em cidadãos mais atentos e operantes dos problemas que o rodeiam e voltados, não só para o pensamento, mas também para a acção e a "reflexão na acção" (I. Alarcão, 1996, p.23).

As aprendizagens "teóricas" não são suficientes no mundo actual. É necessária, e mais importante, a aplicação dos conhecimentos de uma forma consciente e criativa, o que passa, sem dúvida, pelo recurso ao projecto.

É importante que a escola esteja atenta à realidade e que os alunos sejam alertados para as suas exigências e mudanças.

Foi com estes intuitos que o projecto foi aplicado à pedagogia e à educação, fazendo-se uma adaptação das outras aplicações de projecto (nomeadamente as já referidas) às necessidades pedagógicas.

Na grande instituição que é a escola, perante a complexidade com que se debate, surgem diversas terminologias/designações e aplicações envolvendo o 'projecto' (R. Canário, 1994), tais como: Projectos Pedagógicos, Projectos de Inovação Educacional, Projectos Educativos de Escola, Projectos de Redes de Escola, Projectos Individuais, Projectos de Grupo, Projectos de Formação, Projectos Interdisciplinares, Projectos de Complemento Curricular, Projectos da Escola e do Meio, Projectos para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem, Projectos para Alunos com Inadaptações ou Deficiências, Projectos Profissionais de Formação de Professores, Projectos Curriculares Disciplinares, Projectos Curriculares de Turma, Projectos Curriculares de Escola, entre outros.

Isto, só por si, mostra a grande confusão que impera na mente dos responsáveis, que parece aderirem à realidade do projecto mais por uma questão de "moda", do que por estarem verdadeiramente convencidos da sua necessidade e do alcance da sua intervenção.

Ultimamente, e com o esforço de Reforma Educativa operado (A. Benavente, 1995), constata-se que há realizações, nestes moldes, um pouco por todo o país. Apesar das dificuldades, constata-se que algumas delas se encontram bem estruturadas, têm pertinência e prestam serviços relevantes.

Relacionável com os modos de trabalhar "em projecto", outras vias foram apontadas, com a Reforma Educativa, com o intuito de que o sucesso escolar seja uma realidade.

Referimo-nos, especialmente à autonomia das escolas e à gestão flexível do currículo.

É necessário que as escolas promovam e dinamizem os meios que possuem, que os indivíduos que compõem a comunidade escolar e educativa participem e articulem de forma criativa e inovadora todos os elementos disponíveis. Como já mencionámos anteriormente, é necessário ter presente a necessidade de uma mudança de pensamento e atitudes, por parte dos intervenientes na educação.

Não se pode considerar, nos nossos dias, que a escola seja um local onde os professores são meros transmissores de conhecimento, mas aí, segundo o espírito do projecto, eles desempenharão mais um papel de moderadores e orientadores, interligando o saber com o saber-fazer.

Os professores devem orientar os alunos no sentido de compreenderem o que estudam, e não fornecer-lhes soluções avulsas para alimentarem a memória, antes os levando a descobrir soluções para aquilo que problematizam. Deste modo, o ensino se tornará enriquecedor e construtivo.

Considerando a quantidade de "projectos" (indicados pelas suas muitas designações) presente na escola, será pertinente procurar saber se todos eles estão a ser trabalhados da melhor forma e a dar os melhores frutos, bem como se o Projecto Educativo de Escola, que à partida deverá englobar todos os outros projectos, está a ser trabalhado do modo mais eficaz.

Será, igualmente, importante procurar saber se a verdadeira pedagogia de projecto, introduzida pelos mentores da Escola Nova, em nome da valorização da liberdade dos alunos, da necessidade de actividade na escola e da escola ligada a realizações da vida, não foi, porventura, entretanto esquecida e abandonada.

Se assim tiver acontecido, como se supõe, deverá ser desenvolvida uma nova tentativa de superação dos problemas detectados, propondo-se novas referências educativas, objectivos mais ambiciosos, e consequentes planos estruturadores de dinâmicas de ensino exigentes, com critérios precisos (A. C. Ribeiro, 1997-b), desencadeadores de novas práticas, acompanhadas de processos de avaliação exigentes (L. C. Ribeiro, 1997), com a finalidade de serem retomadas as propostas iniciais – pois tal significará que as medidas entretanto introduzidas não surtiram o efeito desejado.

*

Hoje, a pedagogia do projecto, sob a forma de Trabalho de Projecto, está a ser retomada, pouco a pouco, e é apresentada como uma das melhores soluções para a resolução de problemas ao nível da escola. A crescente massificação do ensino, o preocupante insucesso dos alunos, a escolarização obrigatória (até ao décimo segundo ano), a necessidade de se encontrarem outras formas de concretização das realizações educativas, as especificidades das escolas, os desafios que se antevêm para o futuro, para a escola e para a sociedade... tudo isto tem contribuído para o ressurgir de toda a dinâmica da pedagogia do projecto como estratégia a aplicar, incrementar e desenvolver.

Mas a reintrodução de tal dinâmica não implica que o processo de ensino-aprendizagem orientado pela formulação de objectivos deva ser totalmente abandonado. O que se pretende é que haja coordenação e interacção do tipo de ensino já implementado e em funcionamento com estratégias diversificadas, sendo uma delas a pedagogia do projecto.

Esta mudança vai de encontro àquilo que o mundo de hoje exige dos indivíduos: não só conhecimentos adquiridos e passíveis de serem transmitidos em si mesmos, sem adequação nem mudança, mas também de competências e saberes sempre renovados, necessários no dia a dia.

Assim, os indivíduos devem ser criativos, renovadores e estar preparados para uma constante actualização, mostrando-se sensíveis às realidades que se vão operando no mundo e às transformações que se verificam na sociedade.

*

Com a introdução do Trabalho de Projecto no ensino, pretende-se que haja (L. M. Silva, 2002-b) uma melhor persecução dos objectivos, um desenvolvimento cognitivo e relacional, com mais qualidade e eficácia, melhores aprendizagens, uma diminuição do abandono escolar e um real sucesso educativo, práticas avaliativas mais produtivas e desencadeadoras de sucesso (V. Alaiz, 1998).

Almeja-se, com isso, uma escola mais voltada para o presente e sobretudo para o futuro, com vista a uma melhor integração dos indivíduos aquando da sua entrada no mundo do trabalho, de formar cidadãos mais responsáveis e realizados, detentores de competências e saberes adequados a uma intervenção social mais eficaz.

2.4. - PROJECTO EDUCATIVO

2.4.1. - Projecto Educativo de Escola

A Área Escola foi instituída em 1990, sendo reforçada a sua existência em 1993, com as novas reformas introduzidas no ensino.

A Área Escola apresentou-se com o intuito de desenvolver a interdisciplinaridade e estabelecer complementaridade com os saberes ministrados nas várias disciplinas curriculares.

A reforma introduzida baseou-se na publicação de vários suportes legislativos que orientavam e mencionavam o que se devia fazer, como se deveria rentabilizar o tempo disponibilizado para as novas actividades, que objectivos e

finalidades deveriam ser atingidos, quem eram e ao que se propunham os intervenientes no processo..., enfim, todo um conjunto de medidas que envolviam: a interacção da comunidade escolar com o meio em que se inseria, as motivações dos intervenientes (sobretudo docentes e discentes), o contributo a prestar para as aprendizagens nas disciplinas intervenientes, os resultados esperados para o trabalho a realizar.

A legislação relativa à Área Escola ia de encontro à já existente sobre as "semanas culturais", que se realizavam nas escolas, procurando desenvolver a criatividade e a originalidade, promovendo, de certa forma, a interdisciplinaridade, envolvendo actividades e conteúdos curriculares com carácter lúdico e recreativo.

Este género de actividades, apresentadas nas "semanas culturais", tinha um carácter facultativo e alguns professores, a título particular, iam desenvolvendo iniciativas com as suas turmas, resultando daí um efeito positivo para o desenvolvimento do interesse, motivação, criatividade e espontaneidade por parte dos alunos. Além disto, as "semanas culturais" contribuía para estimular e promover o interesse dos alunos por algumas disciplinas, nomeadamente aquelas em que as actividades eram desenvolvidas.

A Área Escola é criada para, de algum modo, se institucionalizar o que já se fazia. Mas verificou-se, um pouco por todo o lado, que a legislação promulgada era pouco esclarecedora e que as informações complementares eram poucas e pouco mais elucidavam o que estava legislado.

Depois de algum tempo de realização, quando já se tornou possível avaliar, de algum modo, os resultados das medidas introduzidas, verificou-se que a Área Escola estava a ser pouco produtiva. Na maior parte dos casos, não se consideravam as propostas dos alunos, mas as dos professores, nomeadamente as do Director de Turma, que desempenhava, habitualmente, o papel do que se designou por "coordenador do projecto". Constatou-se também que, em muitos casos, determinadas disciplinas participavam obrigatoriamente na Área Escola, ao passo que outras se mantinham sempre ausentes, não aderindo às iniciativas realizadas.

Os alunos, por sua vez, revelavam-se pouco disponíveis para as realizações propostas. Isso devia-se, por um lado, a não serem envolvidos profundamente nas iniciativas, e por outro a que a designada Área Escola propunha a realização de um trabalho muito equivalente ao que já faziam até então, no âmbito das várias disciplinas, o que não contribuía para que se desenvolvesse a criatividade, o empenho e, principalmente, a permuta de ideias e a aplicação das descobertas a outras situações similares.

A Área Escola não lhes despertava um interesse particular, era mais um trabalho que tinham de fazer na escola, a acrescentar à avaliação sumativa, aliás como estava legislado.

O modo de avaliação dos trabalhos também se apresentava confuso. Os resultados obtidos com a Área Escola deveriam fazer parte da avaliação das aprendizagens, nas várias disciplinas, mas constatou-se que, na realidade, pouco ou nada se avaliava destes trabalhos, e que só se considerava a mera participação, em moldes passivos, nos trabalhos realizados.

Por estas razões, os trabalhos com a Área Escola começaram a ser menosprezados e "esquecidos" e, por fim, abandonados.

Esta situação manteve-se deste modo até 1997, quando se começou a falar, novamente, em reforma educativa. Uma transformação com ela operada, e que desde logo despertou grande interesse por parte das direcções das escolas e das redes escolares, foi o tema da autonomia e da gestão escolares.

Sobre ele, surge, nas escolas, ainda em 1997, um documento para discussão e apreciação, a nível nacional. No entanto, constatou-se que a sua versão final pouco diferiu da proposta apresentada, o que denota que pouca atenção foi prestada ao debate feito e às propostas sugeridas.

A lei da autonomia das escolas foi promulgada em 1998, tendo sido mais que uma vez "retocada" por novos documentos legais, o que se compreende pela grande complexidade do tema.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respectivos

agrupamentos, surge como base do seu funcionamento, e é complementado pelo Decreto-Lei nº 355-A/98, de 13 de Novembro, que aprova o regime de exercício de funções para os cargos do Presidente do Conselho Executivo, ou Director, e de Vice Presidente do mesmo Conselho ou de adjunto do director do órgão de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Este último Decreto-Lei foi alterado, por apreciação parlamentar, no ano seguinte, pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril.

No Decreto-Lei de 1988, salientam-se três aspectos que definem o grau de autonomia de que passarão a usufruir as escolas:

1. *Diz-se que a autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.*

2. *Refere-se que os instrumentos do processo de autonomia das escolas ao o Projecto Educativo, o regulamento interno e o Plano Anual de Actividades da escola.*

3. *Salienta-se que as escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o dispositivo no diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e gestão e formação dos seus recursos humanos.*

Como se veio a constatar, a autonomia conferida às escolas foi muito limitativa e só válida para alguns casos, continuando as directrizes e as orientações principais a depender do Ministério da Educação.

Mas apesar de ser uma autonomia limitada, a nova legislação já permitiu que as escolas tivessem alguma margem para se autodeterminarem e se tornarem

em instituições mais dinâmicas, com a possibilidade de desencadearem a integração na comunidade em que se inseriam.

O mesmo Decreto-Lei determina que, para que a escola possua autonomia, tem de desenvolver um processo com tal fim, estabelecendo um *contrato* que será avaliado por uma comissão à qual competirá proceder à avaliação anual dos resultados da aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão do estabelecimento.

Estes contratos prevêem que a autonomia seja desenvolvida em duas vertentes:

1. *Que se desenvolva e aprofunde com base na iniciativa da escola, e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade por ela demonstrada para assegurar o respectivo exercício.*

2. *Que os níveis de competência e de responsabilidade, a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia, são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos n.ºs 48 e seguintes do mesmo Decreto-Lei.*

É bem visível a grande importância que a comunidade tem a desempenhar neste novo processo. A comunidade, que até então se mantinha afastada da escolar, agora é chamada a ter uma intervenção mais participada e mais atenta, quer em relação aos órgãos administrativos locais, quer os encarregados de educação.

Aqui, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 exprime claramente que a pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida escolar, quer na representação das Associações de Pais, quer em todas as iniciativas desencadeadas pela escola.

É a partir do processo de autonomia e gestão das escolas que surge o Projecto Educativo de Escola, o qual pressupõe a concepção e implementação de um sistema assente nos princípios de participação, de descentralização e de autonomia (J. Formosinho, 1989, p.20).

Segundo o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, a autonomia da escola concretiza-se através da elaboração de um Projecto Educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro dos princípios da responsabilidade dos vários intervenientes na vida escolar, de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Nesta base, será elaborada uma proposta de Projecto Educativo de Escola, por um grupo de trabalho, que a submeterá à discussão de toda a comunidade educativa, com o intuito de ser debatido e melhorado, para que o documento final possa ser considerado de todos e um *modelo* de democracia participativa, com um relevo para o papel interventivo da sociedade civil.

Estes elementos contribuem, não só para uma real abertura à sociedade/comunidade, directamente ligada à escola, mas também para uma verdadeira autonomia consciente e para um ensino descentralizado, onde se verifique autêntica e suficiente autonomia para definir e implementar o Projecto Educativo.

Um outro aspecto a considerar, relativamente ao Projecto Educativo de Escola, é a questão administrativa e organizacional da escola e a importância que nela têm as relações humanas, a motivação, a participação, a personalização, contribuindo-se para que se trate de uma verdadeira comunidade escolar e educativa.

Assim, o sistema que se pretende implementar deve ser aberto, de modo que a comunidade interaja nele e os objectivos estejam estruturados de forma a que se tornem extensivos a todos. Os objectivos propostos devem ser acompanhados por uma planificação participada (M. Menegolla & I. M. Sant'Ana, 1997), uma co-responsabilização e uma avaliação conjuntas e periódicas.

Deste modo, a autonomia da escola (Decreto-Lei nº 43/89) estará sempre presente na elaboração do seu Projecto Educativo. O artigo 2º, ponto um, do mesmo Decreto-Lei acrescenta que deve revelar-se a capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

A participação não deverá ser artificial, mas participada e aberta, contribuindo, por sua vez, para o sucesso educativo, para uma aprendizagem mais significativa e para desencadear um interesse, uma aplicação e uma metodologia mais funcionais.

Em suma, o Projecto Educativo da Escola é um instrumento identificador da *autonomia* da escola, entendida esta como "a capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo" (n.º.1 do art.º.2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

O Projecto Educativo da Escola destina-se a tornar as instituições escolares mais funcionais e eficazes (M. A. Zabalza, sd., p.26), a dar resposta a problemas surgidos na comunidade escolar (J. M. Alves, 1995, p.67) e a corresponder às principais finalidades da escola (as funções socializadora, cultural, personalizadora, igualizadora e produtiva), integrando todas as suas valências formativas e socorrendo-se de todos os meios de intervenção ao seu dispor (M. I. L. Silva, 1994; J. A. Costa, 1994).

O Projecto Educativo de Escola é um instrumento a ser complementado pelo Plano Anual de Actividades e pelo Regulamento Interno da Escola. Não pode ser rígido, mas flexível e aberto, susceptível de ser reformulado continuamente, para que a escola se torne numa instituição cada vez mais eficaz e com mais qualidade.

Com o Projecto Educativo de Escola pretende-se tornar a mesma escola mais funcional e produtiva, mais aberta à construção do sucesso educativo dos alunos.

2.4.2. - Plano Anual de Actividades

No Plano Anual de Actividades, estão prescritas as 'actividades' que cada professor, grupo disciplinar ou departamento curricular pretendam implementar

na escola, fazendo-o de uma forma interdisciplinar, procurando-se intercepção os momentos lúdicos com os de complemento curricular disciplinar.

Os objectivos gerais do Plano Anual de Actividades, não só têm o carácter já mencionado, mas também visam a aproximação dos locais, elementos ou personalidades desenvolvidos nos programas curriculares, por exemplo, através de visitas de estudo, e ainda funcionam como uma forma de aproximação dos componentes da comunidade educativa à comunidade em que a escola se insere, nomeadamente pais, encarregados de educação, entidades locais e população em geral.

Na realização destas actividades, podem ser empregues várias metodologias/estratégias: visitas de estudo, construção de jogos educativos, dinamização com o intuito de ultrapassar/superar dificuldades, celebrações nacionais ou regionais... entre outras.

2.4.3. - Regulamento Interno da Escola

No Regulamento Interno da Escola, estão prescritos os deveres, as obrigações, os organismos internos da escola e sua composição, tendo por finalidade contribuir para um esclarecimento de todo o funcionamento interno de uma determinada comunidade educativa.

Embora o regulamento interno tenha um suporte legislativo comum para todas as escolas, ele terá de ser adaptado a cada escola, respeitando-se o princípio de que 'cada escola é uma escola'. Daí que surjam regulamentos internos diferentes. As necessidades educativas específicas das escolas exigem que o regulamento de cada uma se adeque às suas próprias necessidades.

Está previsto que o Regulamento Interno da Escola, com tempos a contar da data de elaboração do primeiro, seja remetido para o Director Regional de Educação, para homologação (Decreto-Lei nº 115-A/98, artigo 6, parágrafos um e cinco), até 30 de Dezembro de cada ano.

As revisões deste regulamento, que funcionará como base de regulamento escolar, serão ajustadas sempre que se justifique, ou então de uma forma regular, considerada no artigo 7 do Decreto-Lei nº 115-A/98, onde se menciona que, no ano lectivo subsequente ao da aprovação do regulamento interno previsto no artigo anterior, a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verificará a conformidade do mesmo com o respectivo Projecto Educativo, podendo ser-lhe introduzidas, por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes (Decreto-Lei nº 115-A/98, artigo 7, parágrafo único).

O Projecto Educativo, no seu conjunto, abrange toda a mundividência de um grupo/comunidade, com as suas ofertas, necessidades, especificidades da região onde se insere, meios de que dispõe, entre outros aspectos.

Trata-se de um suporte que tem como finalidade, principalmente, o sucesso e a diminuição do abandono escolar dos alunos, inseridos numa comunidade educativa. Embora a Legislação em vigor abranja todo um conjunto de medidas nesta linha, nada melhor do que criar estruturas que facilitem e promovam todos os aspectos que contribuam para que a sociedade atinja um grau de conhecimento, de capacidades e competências, de tal forma abarcentes, que sejam facilitadoras nas várias actividades que se realizam no momento ou, o que é mais importante, em situações futuras.

2.5. - PROJECTO PEDAGÓGICO DE ESCOLA

O Projecto Pedagógico, enquanto tal, apareceu há relativamente pouco tempo, tal como os projectos em ciências sociais e psicológicas.

Foram alguns pensadores, no início do século XX, que se preocuparam em adaptar os projectos à pedagogia. Foi sua intenção opor a corrente pedagógica tradicionalista a uma nova forma de encarar o ensino, com a chamada "pedagogia

nova", "pedagogia progressiva", também denominada "pedagogia aberta", que ainda hoje é considerada funcional.

A pedagogia progressiva baseia-se na aprendizagem pela descoberta, e foi defendida por John Dewey (1859-1952) e por William Kilpatrick (1871-1965), sendo aplicada pelos proponentes da Escola Nova (C. Freinet, M. Montessori, O. Decroly, A. S. Makarenko...) e retomada posteriormente pela Escola Cultural (M. F. Patrício, 1988-b e 1995).

Estas correntes de educação defendem, através do projecto, a autonomia e a liberdade como de suma importância para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, de uma forma geral, e da aprendizagem, do saber observar, pensar e reflectir sobre os elementos que nos rodeiam, dos modos de os organizar e ajuizar e de se obterem os melhores resultados.

Globalmente, os pensadores referidos apresentam o entendimento de que, para se obter esta dinâmica na escola e na aprendizagem, é necessário:

- atender a determinados pré-requisitos, valorizando-se o trabalho em grupo e as capacidades de trabalho que cada interveniente possui, manifestando uma predisposição e considerando uma concepção activa e criativa das aprendizagens;

- manifestar uma capacidade de evoluir e desenvolver capacidades de investigação, selecção, fundamentação e investigação, que deverão estar coordenadas com as capacidades de reflexão e de decisão;

- considerar o mundo que nos rodeia como um campo onde o saber não é compartimentado mas transversal, daí resultando a necessidade de se desenvolver a inter e transdisciplinaridade.

No processo desenvolvido, é necessária a diversificação das estratégias, a par da observação objectiva das circunstâncias proporcionadas pelo ambiente. Não se poderá obter um bom resultado se não se atender às experiências anteriores, diferentes de indivíduo para indivíduo e de situação para situação.

Todo este percurso culminará na colocação de problemas, como ponto de partida para a selecção, a coordenação e o desenvolvimento estratégias com vista à sua resolução.

No entanto, a aplicação do projecto visa, essencialmente, desenvolver hábitos, aplicar conhecimentos em diferentes situações, partilhar experiências, actualizar conhecimentos e criar/modificar o espírito de cada interveniente. Estes aspectos, que estão de acordo com o pensamento pedagógico de John Dewey e foram adoptados e valorizados por ele e outros pensadores.

É por eles defendido que, nas aprendizagens, devem ser valorizados os projectos, que são mais enriquecedores que uma simples transmissão passiva de conhecimentos e contribuem para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos saberes dos alunos.

Esta forma de estar no ensino implica um maior empenhamento por parte de todos os interventores. Já não se trata de um que ensina e outro que aprende, mas de um reestruturar das aprendizagens de que todos beneficiam, projectando-se os saberes, aumentando-se os conhecimentos, desenvolvendo-se a formação.

Esta atitude de encarar o ensino implica uma atenção mais cuidada a cada aluno e, podendo tornar-se mais morosa, ela é, sem dúvida mais eficaz e mais promissora relativamente aos fins a que a escola se destina.

Através dela, a pedagogia tradicional, que prima pela transmissão/reprodução dos saberes, com o evoluir dos tempos tenha tido tendência para ser ultrapassada.

O pensamento de Dewey e dos seus seguidores ganhou raízes, sendo, a partir dele, desenvolvidos novos entendimentos sobre a aprendizagem (I. Alarcão, 1996), defendendo-se, nomeadamente, que o professor, que na 'pedagogia tradicional' era considerado o detentor do saber, não deve impor directamente os conteúdos a assimilar, mas levar os alunos, a partir de perguntas e reflexões sucessivas, à consideração, à relação e à descoberta dos assuntos que se pretende abordar e à sistematização das aprendizagens.

Esta estratégia de ensino-aprendizagem contribui para que se desenvolvam, nos alunos, com proficiência, aspectos cognitivos, afectivos e

psicomotores. As aprendizagens, sendo relacionadas, são assimiladas e compreendidas mais facilmente, daí advindo mais sucesso para os alunos.

É atendendo a estas premissas que surge a necessidade de se introduzirem na escola, e se aplicarem ao ensino, novas estratégias e metodologias. No entanto, as reformulações a nível de organização administrativa têm de ser adaptadas para que os novos projectos se possam coadunar com estes.

Com a Reforma Educativa, procurou-se ir de encontro às linhas de pensamento referidas, pretendendo-se:

- criar hábitos de pesquisa, nomeadamente a frequência de Bibliotecas e outros meios de divulgação de conhecimento;
- desenvolver hábitos de observação e de formulação de perguntas, onde são de considerar as estratégias activas e dinâmicas de aprendizagem;
- adquirir hábitos de experimentação, considerando e valorizando a necessidade de problematizar a realidade;
- fomentar o desenvolvimento da aprendizagem pela resolução de problemas;
- inculcar um espírito reflexivo e uma incidência na acção, considerando a valorização da investigação e a fundamentação da acção;
- inculcar a permuta de experiências interpessoais, directa ou indirectamente relacionadas com a sala de aula.

Tudo isso deverá ser consubstanciado no Projecto Educativo de Escola, que será elaborado de forma adaptada à realidade em que a escola está inserida.

Pela implementação da reforma curricular, já em curso, pelos Decretos 6 e 7/2001, e pelas alterações que entretanto lhes foram introduzidas, o Projecto Educativo de Escola parte do interior da escola e comporta dois subgrupos, que se distinguem mas se complementam: o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma.

2.6. - PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

O Projecto Curricular de Escola é da responsabilidade do Conselho Pedagógico de cada escola e tem realização ao longo de cada ano lectivo.

No Projecto Curricular de Escola, estabelecem-se as opções curriculares e a distribuição da carga lectiva, a organização das aulas, dos tempos lectivos.

Tudo isto traduzido é o mesmo que dizer:

- a carga lectiva que os alunos, em todos os anos de escolaridade, vão assumir, com as variantes que lhe são inerentes (caso das turmas com o ensino especial);

- as especificações sobre a desdobragem ou não de aulas, em algumas disciplinas, e o seu regime de funcionamento;

- as orientações sobre a atribuição ou não do designado "meio bloco" (a aula de 45 minutos, a par da realização de aulas de 90 minutos);

- as actividades de enriquecimento curricular aprovadas e o seu regime de funcionamento;

- as orientações para os alunos com necessidades educativas especiais;

- as orientações para os apoios (clubes, apoios pedagógicos acrescidos, projectos, entre outros);

- os critérios de distribuição do serviço lectivo, incluindo a definição do perfil dos Directores de Turma e dos professores para as áreas curriculares não disciplinares;

- a articulação das competências essenciais por ciclos, por ano de escolaridade e por turma, com os respectivos conteúdos disciplinares (programas, orientações curriculares), incluindo as etapas e as metas a atingir;

- as orientações para as áreas curriculares não disciplinares (NAC) e para as tecnologias de informação e comunicação (TIC);

- os critérios de avaliação gerais por disciplina e para as NACs e as TICs.

A Escola, ao formar o seu Projecto Curricular, não se deve limitar aos aspectos comuns e burocráticos estabelecidos para o funcionamento das instituições educativas, mas deve ir muito mais longe. Ela deve ser um espaço de ensinar e aprender (C. Leite, et al., 2001), não só à dimensão do saber, mas também às dimensões do ser, da formação, da transformação, da decisão, da intenção e da vivência e convivência com os outros.

Assim, a concepção de currículo não se limitará aos conteúdos programáticos de cada disciplina, mas abrangerá, também, a manutenção da herança cultural, numa perspectiva dinâmica e interventiva.

As exigências curriculares do plano de estudos abrangerão, ao promoverem-se, os Projectos Curriculares na escola, e contribuirão para que o currículo, aparentemente uniforme, vá contemplar, o mais possível, as especificidades e as expectativas de cada aluno.

Daí que seja necessário reformular continuamente o currículo e adaptá-lo à escola onde se pretende implementar e desenvolver (M. A. Flores, 2000).

Zabalza (M. A. Zabalza, 2001) considera que o currículo, enquanto projecto, permite que as escolas, como instituições, sejam capazes de contribuir para a mudança em relação aos desafios que as diversas realidades criam à educação escolar, e assim deverão permitir-lhes poder de decisão.

O pensamento de Zabalza vai de encontro à introdução da autonomia das escolas e ao que o Ministério da Educação pretende ao manifestar a necessidade de uma intervenção mais directa de todos os actores relacionados com a comunidade educativa. Esta tomada de decisão tem como intuito rentabilizar, não só os currículos, os projectos e todos os outros meios educativos existentes na escola, mas também promover um ensino-aprendizagem mais eficaz e uma melhoria global da educação.

O Projecto Curricular de Escola visa a dinamização de mudanças que propiciem aprendizagens na linha de uma escola onde o sucesso seja de todos e para todos.

O Projecto Curricular (M. C. Roldão, 1999, p.44) será uma forma particular de se construir um currículo nacional, aplicado a cada contexto, perante uma situação real, definindo-se opções e intencionalidades próprias e construindo-se modos específicos de organização e gestão curricular, adaptados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para alunos específicos, num determinado ambiente.

Outros autores (M. A. Zabalza, 2001) vão mais longe ao considerarem que o Projecto Curricular de Escola é um conjunto de decisões articuladas pelos seus professores, com tendência a adoptarem com mais coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico.

Muito recentemente, surgiram guiões de procedimentos para a construção de um Projecto Curricular de Escola, tendo sempre, como ponto de partida, o currículo nacional. A partir do currículo nacional, vai-se fazer a selecção dos conteúdos mais pertinentes e que funcionam como base de trabalho a desenvolver especificamente.

Estes guiões são *hipóteses* (M. C. Roldão, 1999; C. Leite, et al. 2001) e devem funcionar, junto dos professores, como orientações, e nunca como normas inflexíveis.

No entanto, o Projecto Curricular de Escola é uma forma de articular as exigências nacionais com as necessidades verificadas em cada localidade, que se diferenciam de uma para a outra. Daí que um Projecto Curricular que é funcional numa comunidade, eventualmente, aplicado a outra que se encontra próxima possa não ter os mesmos resultados. Existe todo um conjunto de circunstâncias divergentes, e por isso o resultado a obter nunca será o mesmo.

2.7. - PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

O Projecto Curricular de Turma insere-se na reorganização curricular do ensino básico e apresenta-se como um desafio a toda a comunidade educativa: à autonomia, à responsabilidade e, em última instância, ao seu empenhamento subjacente ao processo de desenvolvimento curricular.

Ele vai de encontro a uma concepção de currículo mais abrangente e mais aberta, onde se pretende estimular os professores para práticas de gestão curricular mais diversificadas e mais adequadas aos alunos, reforçando, à luz do regime de autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário), uma maior capacidade de decisão na gestão do currículo, na articulação entre as diversas componentes, no trabalho cooperativo entre os vários agentes educativos e na avaliação dos alunos (J. A. Pacheco, 1996), entendendo-se como um processo formativo contínuo e regulador.

O Projecto Curricular de Turma assume a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curriculares, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos naquele contexto (Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, artigo 6º ponto 3).

Pretende-se, com o Projecto Curricular de Turma, adequar o currículo definido pela escola ao contexto de cada turma. Tal adequação, concebida, articulada e avaliada pelo Conselho de Turma, funciona como uma estratégia de concretização e desenvolvimento do currículo nacional aplicado à realidade da escola.

Este projecto é da responsabilidade dos vários conselhos de turma existentes na escola. Daí que seja necessário ter um bom conhecimento dos seguintes aspectos:

a) Da turma.

Tal se poderá obter através da elaboração de um inquérito sócio-económico, com intenções de diagnose, que irá esclarecer alguns aspectos importantes, logo no início do ano, que funcionarão como ponto de referência.

Como nota, refira-se que o Projecto Curricular de Turma não tem modelo nem limites para ser elaborado. Alguns factores que interferem nele podem advir da envolvimento e empenhamento dos interventores e da estabilidade do corpo docente a leccionar a turma.

Verifica-se que, em algumas escolas, os Projectos Curriculares têm continuidade de um ano lectivo para outro. Nestes casos, sem se dispensar a realização de avaliações periódicas, os trabalhos são desenvolvidos de uma forma diferente daquela que é aplicada nos projectos de um ano lectivo apenas.

b) Da equipa educativa.

A equipa educativa, formada pelos professores que compõem o Conselho de Turma, intervém verificando se porventura existem, na turma, alunos com dificuldades de aprendizagem, e se for caso disso, estabelecendo contactos e interacções com técnicos e especialistas relacionados com este ensino diferenciado.

c) Das prioridades estabelecidas no Projecto Educativo de Escola e das opções enunciadas no Projecto Curricular de Escola.

Estas prioridades são definidas a nível de toda a escola, afectando a especificidade do trabalho a desenvolver com as turmas.

Estabelecer-se-ão, posteriormente, e em conformidade com os conhecimentos que se possuem da turma, as prioridades educativas e as finalidades a perseguir com o Projecto Curricular de Turma concreto.

O Projecto Curricular de Turma, sendo da responsabilidade do Conselho de Turma, exige que sejam conferidas aos professores da turma determinadas atribuições:

- Analise da situação e identificação das características dos alunos, a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem.

- Planificação do desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula (da tipologia mais diversificada).

- Identificação dos diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os restantes serviços especializados de apoio educativo, visando a sua superação.

- Estruturação da adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas.

- Adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

- Construção e delineação das actividades em complemento do currículo proposto.

- Preparação de informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

O Projecto Curricular de Turma não se distancia do currículo nacional mas pretende assegurar a sua aplicabilidade e sucesso ao centrar-se em competências essenciais, em experiências de aprendizagens e/ou actividades e ao contribuir,

mesmo tempo, para o desenvolvimento das competências gerais definidas a nível nacional.

Os professores, ao trabalharem em equipa, deverão centrar-se no desenvolvimento de competências gerais estabelecidas para o ensino básico, mas privilegiando sempre aquelas que se adequem às situações reais da turma com que se pretende trabalhar, de forma que as componentes curricular disciplinar e curricular não disciplinar contribuam para uma eficaz construção de aprendizagens nos domínios implícitos no currículo nacional – conhecimentos, capacidades e atitudes.

As áreas curriculares não disciplinares devem contribuir para o desenvolvimento das competências e a mobilização de saberes dos alunos, assegurando e promovendo, com o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica e a Área de Projecto, a autonomia, a responsabilidade e a concepção, realização e avaliação de projectos.

A construção do Projecto Curricular de Turma não se realiza num só momento mas em várias etapas e deverá apresentar uma progressão crescente a par de uma diminuição de dificuldades.

O primeiro passo será formar o perfil da turma, já anteriormente mencionado, e onde se procure, a partir do diagnóstico feito pelos vários professores, traçar linhas orientadoras nos domínios implícitos no currículo nacional a propósito das competências, capacidades e atitudes dos alunos.

Assim se estruturarão as actividades de enriquecimento curricular, a educação especial (se houver casos na turma) e outros aspectos relevantes e considerados importantes para a progressão e sucesso dos alunos. Do mesmo modo se vai fazer um levantamento de problemas reais da turma que poderão surgir aquando da caracterização da mesma.

As competências a desenvolver serão estruturadas e repartir-se-ão, com um carácter de previsão, por vários períodos, sendo sempre reformuladas se não se verificar uma progressão real. Os professores, a par desta tomada de posição, deverão ter sempre presente a articulação vertical e horizontal dos programas

nacionais, que serão trabalhados em conselhos disciplinares e departamentos curriculares, sendo adaptados a cada grau de ensino e a cada turma.

As estratégias também deverão estar coordenadas neste processo. Se um docente verifica uma determinada dificuldade, manifestada na turma, deverá apresentá-la ao Conselho de Turma, para que as estratégias em acção sejam repensadas e, caso seja necessário, sejam alteradas em função das dificuldades diagnosticadas.

Todos os professores devem contribuir para que o sucesso e o progresso das turmas que leccionam sejam uma realidade. A constatação disso mesmo passa, em grande medida, pela avaliação, que é uma das competências do Conselho de Turma. Em face dela, dever-se-ão construir critérios, atendendo aos estabelecidos nacionalmente e na escola, gerais e específicos, para cada turma, de forma que eles estejam intrinsecamente ligados à aprendizagem, não se descorando, mas tendo sempre presente, que a avaliação tem sempre uma dimensão pedagógica e formadora (G. Figari, 1996).

O Conselho de Turma tem a função de atender às directrizes estabelecidas pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho de Directores de Turma. Deverá existir a maior coordenação entre eles, de forma que a promoção do sucesso e a selecção dos elementos necessários para que ela se institua sejam uma preocupação de todos os intervenientes no Conselho de Turma e os professores tenham uma participação activa e consciente na formação de todos os alunos da turma.

Daí que, quando o Conselho se reúne, não deve, somente, limitar-se a ‘lançar’ um nível ou uma classificação a um aluno, mas procurar as razões porque esse aluno atingiu aquela ‘avaliação’ (aquele ‘nível’, tratando-se do segundo ou terceiro ciclos, ou ‘classificação’, numa escala de zero a vinte, tratando-se do ensino secundário).

Os elementos pertencentes ao Conselho de Turma não podem ser meros *robôs* de que se espera uma determinada função e a quem se atribui uma competência previsível e automática.

Cada professor, além das competências científicas e didáticas que se prevê que possua, deve ter e manifestar uma atitude humana, coerente e pertinente que faça com que se aperceba das realidades com que se depara, no dia a dia, em contacto com os alunos.

A avaliação que surge no final de um período ou final de ano, a avaliação sumativa, deve ser um elemento que traduz o evoluir constante dos alunos, que reflecte a progressão, ou não, dos elementos que compõem a turma, numa perspectiva alargada e globalizante.

As áreas curriculares não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas curriculares disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação, constando todos os elementos explicitamente do Projecto Curricular de Turma (Declaração de Rectificação nº 4-A/2001, de 18 de Janeiro).

A Área de Projecto e o Estudo Acompanhado serão assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes. A Formação Cívica será assegurada pelo Director de Turma.

2.8. - CONCLUSÃO

A introdução da reforma educativa e a implementação dos Decretos-Leis nºs 6/2010 e 7/2001, de 18 de Janeiro, pretendem promover uma melhoria significativa no ensino, de forma que se combatam três aspectos que são fundamentais na escola: minorar o absentismo e o analfabetismo, promover o sucesso escolar.

Consideramos, no entanto, que existem entraves que contribuem para que esse processo não esteja a funcionar completamente, por causa das fragilidades que os Decretos apresentam, da falta de motivação dos professores, da informação sobre como fazer ser diminuta, do carácter avaliativo que faz com que professores e alunos se mantenham sediados num paradigma educativo ultrapassado.

A reforma de mentalidades não foi tida em consideração quando se pensou em reformular todo um sistema já bem interiorizado, e sabemos que as mudanças implicam todo um conjunto de alterações estruturais que exigem um empenho e um estudo prévio. Daí que as alterações verificadas não pareçam estar a ser de grande monta.

Entretanto, a palavra ‘projecto’ traz consigo alguma arbitrariedade, dado o uso rotineiro que lhe é dado habitualmente.

É necessário, e este aspecto não se encontra bem esclarecido, simplificar os termos, explicá-los antes de se partir para uma mudança de um sistema já fixado e interiorizado, com muitos anos de prática.

Na nossa reflexão, procuramos salientar aspectos positivos e negativos de todas as estruturas implementadas no projecto, assinalando os prós e os contras e apontando os aspectos que deverão ser rectificadas, partindo sempre dos Decretos já implementados e das experiências existentes.

No entanto, apercebemo-nos da dificuldade que é gerir e procurar mudar uma estrutura já conhecida para outra que, além de ser, aparentemente, nova, não surte motivação suficiente para ser desenvolvida. Quer professores quer alunos não demonstram, muitas vezes, predisposição para tal. Os professores, porque a mudança implica trabalho e empenho; os alunos, pelo carácter avaliativo que ela possui e pela dificuldade em aderirem ao processo do próprio projecto. Eles sabem que vão ser avaliados (numa expressão qualitativa-quantitativa) pelo que fazem, e os projectos em que se envolvem não são projectos seus.

Em suma, é necessário esclarecer os termos, fornecer mais informação, dar prioridade às escolhas dos alunos, promover o ensino pela descoberta, incluir todos os elementos no processo, e não apenas alguns, motivar para o trabalho em equipa.

Isso torna o Trabalho de Projecto uma necessidade na escola.

Quando estes aspectos forem acrescentados, acreditamos que haverá uma melhoria significativa na educação.

CAPÍTULO III – A "ÁREA DE PROJECTO" COMO "ESPAÇO" PARA A REALIZAÇÃO DE PROJECTOS NA ESCOLA

Ao longo do século XX, muitas transformações se verificaram na educação, sendo diversas as estratégias de ensino-aprendizagem introduzidas.

Para combater o ensino tradicional, aparece a corrente de pensamento da Escola Nova, preocupada com a aplicação da realidade projecto à educação e ao ensino. Nesse sentido, Dewey e Kilpatrick consideraram (J. Dewey, 1929; W. H. Kilpatrick, 1935) que o Trabalho de Projecto é uma estratégia de ensino-aprendizagem funcional e contribui para um maior sucesso educativo dos alunos.

O movimento da Escola Nova procura introduzir na educação modelos mais abertos, relativamente aos utilizados pelo modelo tradicional. Trata-se (J.-P. Boutinet, 1996) de uma pedagogia progressista, em contraste com a pedagogia tradicionalista, considerada desajustada e até, economicamente, muito dispendiosa em relação aos resultados que através dela se obtinham.

Entretanto, verificou-se um volte-face nas intencionalidades educativas e a aplicação de projectos no trabalho realizado na escola foi praticamente abandonado.

No anos 70/80, do século XX, o Trabalho de Projecto é retomado e alguns países procuram recorrer a ele para modernizar a escola, com o intuito de encontrar vias para se desenvolverem, tendo presente a maior massificação escolar e procurando alargar e solucionar os problemas que até aí se iam avolumando na escola.

Tais problemas eram decorrentes da introdução de uma pedagogia por objectivos rigidamente definida, que, a coberto da instituição de uma escola mais eficaz com objectivos muito precisos, contribuíram para o surgimento de um ensino muito formal e fora da realidade.

A relação com a prática e a coadunação com os objectivos dos cursos não estavam presentes neste modelo de escola. Verificou-se, com estas alterações na escola, que não se iriam resolver os problemas que tinham sido uma preocupação, ao longo dos tempos, nomeadamente a partir de J. Dewey.

*

Esse modelo de escola, embora tenha partido de pressupostos definidos por Dewey, seguiu numa linha paralela (J.-P. Boutinet, 1996) que culminou na introdução da Escola Nova (C. Freinet; M. Montessori; O. Decroly; A. S. Makarenko). Tratava-se, como defendia J. Dewey, de uma escola ligada à vida, onde o aluno realizava determinadas experiências num meio educativo apropriado.

Foi essencialmente a pensar numa melhor qualidade das aprendizagens, na procura de maior sucesso educativo, de se coadunarem os vários graus de dificuldade (nomeadamente repartidos, em Portugal, pelos três ciclos do ensino obrigatório, e pelo ensino secundário), na necessidade constante (D. Bessa, et al., 1997) de se valorizarem mais os saberes, entre outros aspectos, que os teorizadores procuraram criar estruturas que fossem mais eficazes e mais completas.

Está nesse caso o trabalho com projectos.

Quando falamos de Projecto, Trabalho de Projecto e Área de Projecto, há uma tendência para falar deles como se da mesma e única realidade se tratasse. Existe, pois, antes de mais, a necessidade de estabelecermos entre eles a devida distinção.

As relações de proximidade que existem entre eles poderão, naturalmente, provocar alguma confusão, e a legislação existente (Decretos-Leis nº 6/2001 e nº 7/2001) também não apresenta as diferenças existentes tão claramente como se impunha.

Em pedagogia, projecto e Trabalho de Projecto são realidades distintas, embora se completem, ou seja (L. M. Silva, 2002-b): o projecto apresenta-se como orientação para o Trabalho de Projecto.

Tendo nós já caracterizado o que é 'projecto', refiramos agora que o Trabalho de Projecto tem um carácter prático e aplica-se concretamente a uma

determinada realidade em investigação. Embora se oriente pelas características do projecto, em geral, ele tem autonomia e existência próprias, devendo ser realizado de forma livre, construtiva e criativa, existindo sempre a possibilidade de ser reformulado em qualquer momento do processo.

Em termos pedagógicos, o Trabalho de Projecto tem grande valor formativo, o que se nota sobretudo pelas competências que desenvolve, mais até do que por aquilo que, eventualmente, com ele se possa produzir.

O evoluir do Trabalho de Projecto é um dos aspectos mais importantes a destacar, e que lhe conferem grande valia formativa, pois as reformulações que se vão introduzindo, com o intuito de o melhorar, dão grande atenção às competências e atitudes de cada elemento participante, desenvolvendo nele a criatividade, a maleabilidade e o esforço de construção (L. B. Castro & M. M. Calvet, 2001).

Partindo de uma planificação orientada para o que se pretende, de preferência um 'guião' de apoio (O. Pombo, 1993), o Trabalho de Projecto implica a consideração de regras a seguir (previamente definidas entre os participantes) e a análise contínua dos resultados obtidos, com a consideração das alterações que, a cada momento, se considere oportuno introduzir.

Por sua vez, a Área de Projecto vai mais além que o projecto e o Trabalho de Projecto. Embora pautando-se pelas regras gerais destes últimos, ela estabelece uma relação profunda com o currículo e com todos os projectos existentes na escola, sejam eles de que tipo forem: Projectos Independentes, Projectos Curriculares de Escola e de Turma, Projectos de Ciclo, ou ainda outros.

*

Mas antes de surgir a actual Área de Projecto, inserida na nova reforma educativa, outras formas de enriquecimento metodológico foram implementadas.

Foi o caso da Área de Projecto.

A Área de Projecto surgiu na linha da Área Escola e foi implementada, a nível experimental, em algumas escolas, a partir de 1998.

Estas escolas pioneiras procuraram, de uma forma interdisciplinar, intertextual, aplicar os projectos aos programas curriculares estabelecidos para cada disciplina.

A Área de Projecto, em consequência da dinâmica que a acompanhou, exige que haja uma interacção e uma ligação mais real com o meio em que a escola está inserida, onde os alunos vivem, e as realidades e as experiências que possuem, coordenadas com os programas prescritos pelo Ministério da Educação e tendo sempre presente a reforma educativa, entretanto implementada e já em funcionamento.

Os novos programas, e todas as alterações introduzidas com a reforma educativa regem-se, a par de toda a legislação para a Educação e para os estabelecimentos de ensino, pelos Decretos-Leis n.ºs 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro. Estes Decretos-Leis estabelecem a nomenclatura a utilizar pelas escolas e a redistribuição dos tempos lectivos pelas várias disciplinas, permitindo que a escola defina quantos tempos lectivos devem ser distribuídos para cada disciplina.

Além disto, também, deverá definir o enquadramento das horas e fazer um ajuste de acordo com os tempos lectivos permitidos por dia para cada turma, ajustado a outras necessidades dos alunos, nomeadamente, os horários dos transportes escolares, ou aqueles que não sendo escolares fazem a ponte para que consigam chegar (casa e/ou escola) ao destino a horas.

O que, à primeira vista parece uma tarefa fácil, com a chegada das matrículas todo o trabalho passa a ser estruturado, e não é tão simples como poderá parecer. A tarefa apresenta-se mais ou menos dificultada por um conjunto de 'ajustes', considerando, sempre, o bem estar dos alunos, as suas aprendizagens, uma maior facilidade de aprender a apreender, uma melhor adaptação à escola e aos elementos que dela fazem parte, enfim, contribuindo para que o sucesso educativo seja uma realidade.

Considerando os Decretos-Leis n.ºs 6 e 7/2001, verifica-se que os objectivos propostos apostam no sucesso, num ensino-aprendizagem mais eficiente, interdisciplinar e multidisciplinar, numa maior participação activa dos seus membros e, principalmente, valorizam o ensino pela descoberta como a

forma de um ensino mais eficiente, mais completo e mais enriquecedor. Ou seja: os alunos devem, na maior parte dos casos, embora orientados pelos seus professores, criar e estruturar as aprendizagens, aprendendo, através da descoberta, a forma mais fácil e também mais eficiente de o conseguir.

Este modo de intervir, porém, não pode ser entendido como uma novidade. Já John Dewey, e os promotores da Escola Nova em geral, pretendiam que os alunos tivessem este tipo de ensino, concorrendo para estratégias diversificadas e a promoção do ensino pela descoberta, contribuindo para o surgir de crianças e jovens autónomos, criativos e construtores do seu saber.

A Área de Projecto surge, no ensino, a par de outras áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado e Formação Cívica – não como mais uma disciplina, mas como um complemento estruturado e escolhido pelos alunos, mas orientado pelos docentes com o intuito de:

- Promover a criatividade – através de jogos, leituras, elaboração de textos, debates, entre outras formas que façam e permitam desenvolver as actividades curriculares disciplinares, duma maneira interactiva e de desenvolvimento das componentes motoras, cognitivas e sensitivas.

- Incrementar e desenvolver um conhecimento mais profundo e alargado da comunidade em que estão inseridos – o facto de viverem numa determinada localidade não implica que a conheçam bem. Além disso podem também trocar esses conhecimentos com os docentes que, em muitos casos, são de outras localidades e conhecem pouco ou mesmo nada da localidade onde estão a leccionar.

- Aumentar as técnicas de investigação e produção de texto – a Biblioteca Escolar é importante em todos os casos numa escola e funciona, numa grande parte, como o primeiro contacto com os livros, como uma forma de trocar ideias e

seleccionar aquelas que poderão ser consideradas mais eficazes para as várias situações que surjam.

- Estar mais sensível ao meio envolvente – a Área de Projecto é uma grande oportunidade, juntamente com a Biblioteca escolar, para os alunos se aperceberem de que o meio onde vivem tem elementos únicos que diferenciam a sua comunidade de outras comunidades.

- Coordenar os conhecimentos adquiridos nesta componente curricular não disciplinar com os conhecimentos colhidos na componente curricular disciplinar.

- Promover a interajuda e a competição saudável, onde todos beneficiem com as técnicas e estratégias descobertas.

- Diminuir, e até anular, o absentismo e o abandono escolar – é uma realidade que, mesmo sendo a escolaridade 'obrigatória' até ao nono ano, o grau de absentismo e o abandono são elevados. As dificuldades económicas, a escola pouco atractiva, a forma directiva como as aulas são leccionadas, o número de alunos por turma... não permitem um ensino mais individualizado e eficaz.

Sobre este particular, refira-se que o Ministério da Educação determinou (Declaração de Rectificação nº 4-A/2001) que as turmas devem comportar, no mínimo, 25 alunos, mas ainda assim o mais normal é encontrarem-se 28 alunos em cada turma, mesmo no ensino secundário. Relativamente às turmas que possuem alunos abrangidos pelo ensino especial, o máximo é de 20, mas nem sempre isso acontece.

Como se pode constatar, através das reflexões proferidas, a "Área de Projecto", desde que devidamente assumida e aplicada, poderá ser uma via adequada para a realização de "projectos" na escola.

3.1. - LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA SOBRE ÁREA DE PROJECTO

A Área de Projecto, ao ser introduzida na escola, com a Reforma Educativa (Decretos-Leis nº 6/2001 e nº 7/2001, de 18 de Janeiro), como área curricular não disciplinar, contribuiu para que o Trabalho de Projecto passasse a ter, na mesma escola, um espaço de maior valorização.

Ela tem como antecedente a Área Escola. Esta, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, já se apresentava como uma área curricular não disciplinar (nº 1 do artigo 6º desse Decreto-Lei), e apontava como objectivos a perseguir (nº 2 do mesmo Decreto) os seguintes:

- A concretização dos saberes através de actividades e de projectos multidisciplinares.
- A articulação entre a escola e o meio.
- A Formação Pessoal e Social dos alunos.

O Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro, regulamentou a Área Escola, especificando o seu pendore de área curricular de natureza interdisciplinar de frequência obrigatória.

A implementação da nova reforma curricular (reorganização curricular), que já vem a ser preparada desde 1998, tem tido aplicação parcial e experimental, e só a pouco e pouco tem tomado um carácter mais global, abrangendo todas as escolas do país – primeiro, abrangendo o 1º ciclo do ensino básico, depois passando para o 2º ciclo.

No ano lectivo de 2002/2003, ela foi introduzida no 3º ciclo, sendo acompanhada por instruções do Ministério da Educação, e no ano lectivo 2003/2004 ela está a ter continuidade no ensino secundário, passando a ser também abrangido o 10º ano.

Deste modo se prevê que, no ano lectivo de 2008/2009, todos os anos de escolaridade estejam a funcionar dentro da nova reforma curricular.

A legislação que regulamenta as componentes curricular disciplinar e curricular não disciplinar adoptadas é constituída, predominantemente, pelos Decretos n.ºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, que vêm a ser citados.

A reorganização curricular envolvida por essas componentes aponta fundamentalmente, dois objectivos:

- Assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões.
- Promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Além disso, essa reorganização curricular aponta para aspectos essenciais na escola, tais como a focagem global dos programas, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, o apelo à interdisciplinaridade, a preocupação com a progressão dos alunos a todos os níveis.

As directrizes do Ministério da Educação são bem claras quanto aos Decretos-Leis em apreço (Decretos-Leis n.ºs 6/2001 e 7/2001), dizendo que os programas curriculares devem ser abordados globalmente em todos os anos de escolaridade, salvaguardando-se que a escola deve dar prioridade aos elementos essenciais e promover a coordenação dos conhecimentos, capacidades e competências de forma interdisciplinar e de progressão dos alunos nos vários ciclos.

É aqui que a componente curricular não disciplinar, e particularmente a Área de Projecto, deverão encontrar o seu principal espaço de intervenção.

Deste modo, a reforma curricular pretende que os alunos tenham uma formação geral bipartida por duas vertentes: a componente curricular disciplinar,

que abrange os programas disciplinares nos vários anos e ciclos de ensino, e uma outra vertente, que complementa a primeira, a componente curricular não disciplinar. Nesta última, estão inscritas a Área de Projecto, a Formação Cívica e o Estudo Acompanhado. Estas componentes, quer curriculares disciplinares, quer curriculares não disciplinares, estão inseridas nos horários dos alunos e complementam-se.

Assim deverá acontecer, pois só se forem desenvolvidas de forma interventiva e transversal elas poderão contribuir para que a realização individual e a formação geral dos alunos. As componentes referidas tornar-se-ão uma realidade se os interesses e as necessidades forem coordenados, de tal forma que os valores sobressaiam, de modo cada vez mais destacado, e contribuam para que os seres humanos em formação – os alunos – contribuam para a constituição de uma melhor sociedade no futuro.

A este propósito, o Decreto-Lei nº 7/2001 assinala que o ensino secundário deverá ocupar um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades. É urgente que se faça uma articulação mais estreita entre a educação, a instrução e a vida em sociedade, com o intuito de se facilitar a transição para o mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, ele aponta para que se faça uma articulação entre os saberes e o saber-fazer – ou seja, que se estabeleça uma interacção teórico-prática e se promova a orientação profissional dos alunos.

No entanto, este processo não é susceptível de se desenvolver precipitadamente, mas exige maturação e tempo, e será necessário que se ultrapassem várias etapas antes de se passar à acção. Daí que a área curricular não disciplinar, e em particular a Área de Projecto, integrando-se nos currículos dos alunos e das turmas nos anos de escolaridade e representando uma mais valia para a escola, necessite de algumas atenções e cuidados de modo a poder dar frutos.

A diferença entre os Decretos-Leis nºs 6/2001 e 7/2001 não é grande. As diferenças existentes entre um e outro instrumento legal residem, sobretudo, no facto de o primeiro se aplicar aos cursos gerais (Área de Projecto) e o segundo aos

cursos tecnológicos (projecto tecnológico), e ainda à obrigatoriedade de se coordenar as aprendizagens com uma avaliação interna, comportando a frequência nas várias disciplinas, e uma avaliação externa, transcrita nos exames nacionais, nas componentes geral e específica.

Segundo pretende o Ministério da Educação, tal deverá acontecer na facultação transversal de conhecimentos, na rentabilização dos conteúdos, na promoção da intervenção directa dos alunos, na posição dos professores como orientadores dos projectos desenvolvidos na Área de Projecto (de uma forma muito idêntica ao que acontece na tutoria), como participantes, mas interventores apenas na medida em são solicitados pelos alunos, e não como "detentores sacralizados do saber" (o professor fornece orientações e informação na justa medida em que os alunos mostrem necessitar delas e as solicitem).

No entanto, não é isso exactamente o que se verifica, na escola, em todos os casos.

Verifica-se uma certa abertura, por parte da escola e dos professores, transmissível aos alunos, mas as contradições envolvidas pelo posicionamento dos professores relativamente ao paradigma educativo (L. M. Silva, 2002-d), as mentalidades que detêm, nem sempre dando origem a que sejam os alunos a descobrir e a estruturar o seu saber, não permitem total optimismo neste domínio. Há um enraizamento de muitas décadas, com a aplicação do paradigma tradicional educativo que é difícil de abandonar, e terá de existir, no futuro, um esforço muito maior, por parte dos organismos responsáveis, e sobretudo dos próprios professores, para que se consigam melhores resultados.

*

A Área Escola foi, então, substituída pela Área de Projecto, com a publicação dos Decretos-Leis nº 6/2001 e nº 7/2001. Sobre o sucesso de tal substituição, levantam-se algumas dúvidas, o que pode provocar descréditos e desmotivações, sobretudo no que concerne ao envolvimento dos professores, o

que se reflecte na rentabilidade dos próprios projectos e no sucesso que deles se esperaria na comunidade educativa.

A Área de Projecto, no entanto, não se rege só pelos Decretos-Leis nºs 6 e 7/2001, mas funciona com base na Reforma Educativa.

Aqui presenciam-se as grandes linhas de orientação no sentido de uma distribuição e organização dos tempos lectivos das comunidades educativas, assim como os tempos para cada disciplina.

As dificuldades que se verificaram com a sua apresentação e com o pouco esclarecimento que os Decretos-Leis transmitiam exigiram um esclarecimento traduzido na Rectificação nº 4 que complementa os anteriores, embora não resolvendo o problema.

Todo o processo se inicia na ideia, passa pela aplicação e concretização até se chegar à avaliação. É um longo percurso que, em algumas etapas, se revela pouco esclarecedor.

Verifica-se que, nos Trabalhos de Projecto a desenvolver pelas turmas, não se tem primado por este tipo de desenvolvimento, premissa da Área de Projecto. Desenvolvem-se os Trabalhos de Projecto mas numa linha muito semelhante à promovida pela Área Escola (que começou a ser desenvolvida no ano de 1993, abrangida pelos Despachos nºs 141/ME/90 e 142/ME/90, ambos de 1 de Setembro, que foram revogados com a introdução das áreas curriculares não disciplinares). Esta forma é, a nosso ver, incorrecta. Os temas são propostos pelos docentes e, de entre os apresentados, os alunos fazem a sua escolha até se chegar a um que seja aceite por todos. Também, de certa forma, com a Área de Projecto, os alunos são, mais ou menos, direccionados para determinados temas e determinadas propostas. É uma forma velada de não serem eles a escolher o que pretendem fazer.

Esta situação é possível se for aplicada numa turma em que os docentes conheçam os alunos já advindos de outros anos, e conheçam as suas preferências. Se, pelo contrário, for a primeira vez que tais professores têm contacto com esses alunos, o projecto poderá não funcionar, o mesmo se verificando se, de sua parte,

não houver um empenho muito vincado, a preocupação de conhecer a realidade em que a escola se insere e as potencialidades que os alunos possuem, as suas preferências – enfim, todo um conjunto de elementos necessários para o tratamento dos temas a serem desenvolvidos nos Trabalhos de Projecto.

Todavia, importará assinalar que a informação suplementar, essencial para o esclarecimento (como complemento) dos Decretos-Leis n.ºs 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, não foi suficiente para garantir o envolvimento dos professores nas escolas. A lei foi promulgada sem o devido esclarecimento de dúvidas, não sendo, por isso, suficiente a publicitação que se fez.

Não foi tida em conta a necessidade de maior motivação dos professores e das escolas para uma efectivação da reforma educativa e reestruturação do ensino, que deveriam prever (F. Tilman, 1984) reacções, que se podem considerar naturais, à inovação a introduzir.

Outro entrave que existiu, e nos parece importante referir, é a necessidade de avaliação que envolva a Área de Projecto. Os Trabalhos de Projecto desenvolvidos não poderão passar à margem de uma avaliação, e nem os professores nem as escolas se encontram preparados para isso.

3.2 - UM COMENTÁRIO GLOBAL À ÁREA DE PROJECTO

A Área de Projecto, com a implementação do Trabalho de Projecto e de todos os elementos que a integram, como componente curricular não disciplinar, apesar do carácter de novidade de que se revestiu, já vinha a ser desenvolvida antes da sua institucionalização, ainda que a título particular, por alguns docentes em algumas turmas de algumas escolas.

Responsável por isso, havia sido a Área Escola.

No entanto, a generalização das medidas de implementação da Área de Projecto só surgiram com os Decretos-Leis n.ºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, e toda a legislação e documentação que, directa ou indirectamente, com ela relacionada.

Em termos gerais, terá de dizer-se que a Área de Projecto é uma estratégia pedagógica positiva, podendo contribuir para uma melhor consciência por parte dos interventores educativos e ajudando a alterar as práticas nas escolas.

Mesmo assim, deveriam, nela, ser reformulados alguns aspectos, que passamos a enunciar.

AUSÊNCIA DE RECOMENDAÇÕES ESPECIAIS

Os conteúdos apresentados e todas as suas reformulações, além de serem veiculados pelos Decretos citados, deveriam surgir a par de (L. M. Silva, 2002-a, p.11) recomendações, linhas de orientação, propostas metodológicas, publicações, acções de formação... introduzindo a fundamentação necessária e propondo a sua relação com as práticas.

Pensamos que a implementação da Área de Projecto, simplesmente "por decreto", não contribuiu para que ela se tornasse funcional e funcionasse na realidade. Os Decretos e normativos publicados, por mais progressivos e inovadores que fossem, não dispensariam outros modos de intervenção, no sentidos dos objectivos propostos.

FALTA DE INTERVENÇÃO NOS AMBIENTES DE ENSINO

Outro aspecto a considerar serão os *ambientes* em que decorre o ensino. Segundo o Decreto nº 7/2001 (preâmbulo), os projectos deverão desenvolver-se, na escola, em ambientes de aprendizagem estimulantes, articulando-se o currículo com o contexto social, cultural e económico em que as escolas estão integradas.

As escolas deverão estimular esses *ambientes* (R. Marques, 1998), com a colaboração das famílias e do meio, o que não é objecto de tratamento nos Decretos. Ora, o modo de funcionar tradicional das nossas escolas está muito marcado pelo individualismo e a "reprodução", sendo por isso muito difícil fazer vingar qualquer inovação.

A introdução da Área de Projecto deveria ter sido acompanhada pelo menos por um esforço para que as mentalidades e as práticas se transformassem, saindo com isso beneficiados os ambientes de ensino.

DEFICIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Na implementação de uma estratégia com a responsabilidade da Área Escola, seria imperioso apostar na formação de professores. Na verdade, o que se constata é que a auto e hétero-formação de professores existe porque alguns sentem que é necessário estarem actualizados. Mas a formação nestas matérias não deveria depender de tal circunstância, mas ser introduzida de modo mais determinante, combatendo-se os professores desmotivados, deslocados, rotinados, não intervenientes.

Não menosprezando o papel desempenhado por muitos professores em projecto interessantes e bem desenvolvidos, na escola, haverá a dizer que muitos outros professores não se revelam tão interventivos, no que seria necessário intervir, não tendo isso ainda sido feito.

DEFICIENTE DELIMITAÇÃO DO ÂMBITO

Na documentação existente sobre Área de Projecto não se delimita claramente o que é currículo e o que é projecto.

Além de se não distinguir entre currículo e projecto e de se não explicar porque e como se estabelece a relação entre uma realidade e outra, o que seria importante que acontecesse (J.-P. Boutinet, 1996), para se evitar confusão nos conceitos, as componentes curriculares disciplinar e não disciplinar apresentam-se compartimentadas e distintas, não se apontando no sentido de:

- Promoção da inter e da transdisciplinaridade.
- Envolvimento de todos os professores da escola.
- Consideração das competências transversais.
- A permuta de ideias entre todos os elementos da comunidade educativa, promovendo-se o diálogo vertical e horizontal, contribuindo-se (F. Vieira, 1993) para a negociação para a transparência.

EXISTÊNCIA DE LIMITAÇÕES NAS ESCOLAS

Os Decretos-Leis nºs 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, no que respeita à autonomia das escolas, salientam que se devem desenvolver, além dos previstos, outros projectos que contribuam para a Formação Pessoal e Social dos alunos, mas não salientam como se desenvolverão eles quando não há, fisicamente, possibilidades. E, em muitos casos, essas limitações, por parte das escolas, são reais.

Verifica-se que muitas escolas, por muito bem que rentabilizem os espaços físicos e por melhores condições humanas que detenham, revelam grandes dificuldades em desenvolver, nomeadamente, esses 'outros' projectos.

A par destes aspectos, há a ainda assinalar que, nas escolas:

- A componente curricular dos alunos está sobrecarregada e, em muitos casos, o tempo excedentário de que eles dispõem é diminuto.

- Os locais para as horas vagas/lazer, se os há, não são suficientes e nem sempre são razoáveis.

- Não se verifica preocupação em trabalhar com grupos pequenos e em realizar o tão desejado ensino-aprendizagem individualizado. A tendência é para se manterem os alunos ocupados em grandes grupos/turmas.

Nos Decretos referidos, o Trabalho de Projecto é apresentado como uma estratégia (L. M. Silva, 2002-a, p.13) que poderá ser aplicada no desempenho pedagógico, e não pode ser reduzida a "mais uma" estratégia. Os Trabalhos de Projecto, desenvolvidos na Área de Projecto, deveriam ter uma aplicação prática em cada disciplina, mas não é o que é transmitido nos Decretos. O que se entende da leitura e análise dos mesmos é que existem duas componentes, mas nada mais se acrescenta acerca da sua interacção, como é defendido ao afirmar-se que o Trabalho de Projecto é a passagem do *desejo* à *intenção* e da *intenção* ao *acto*.

Sabemos que a Área de Projecto, por um lado, é externa ao trabalho desenvolvido nas disciplinas que constituem o plano de estudos da escola. Boutinet (1996) refere que não é possível retirar todas as consequências do Trabalho de Projecto se ele não partir de dentro para fora. Por outro lado, o

trabalho desenvolvido nas disciplinas pode contribuir para a retenção do aluno (Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho), o que não se integra na verdadeira concepção de projecto.

Há necessidade de interligar as disciplinas e promover ‘realmente’ a construção de saberes (desenvolvimento de competências, aptidões e atitudes), e não só aquisição/’acumulação’ de conhecimentos. E é sobretudo isto que é assinalado nos normativos publicados.

DESCONTINUIDADE PEDAGÓGICA

Outro aspecto que seria relevante ser considerado é a ligação à extinta Área Escola, que apesar de tudo tinha aspectos e apresentou experiências positivas. Uma vez que foi destituída, e, como já afirmamos anteriormente, dela não foi feita, pelo menos que o saibamos, uma avaliação, para que fossem aproveitados os aspectos positivos, corrigindo os negativos. Deste modo, a Área Escola teve uma existência marcada pela inutilidade.

3.3. - APRESENTAÇÃO DE PROPOSTA PARA A DINAMIZAÇÃO DA ÁREA DE PROJECTO NA ESCOLA

Antes de mais, será importante considerarmos o modo de concretizar o Trabalho de Projecto, na escola, chamando, para isso, a colaboração da Biblioteca Escolar.

Base para o funcionamento da Área de Projecto, na escola, o Trabalho de Projecto terá como principais finalidades (E. Leite, et al., 1989):

Ajudar a estruturar conhecimentos e promover aprendizagens.

Promover a reunião e o uso de materiais relevantes.

- Organizar o trabalho dos alunos.
- Contribuir para a solução de problemas e de tarefas.
- Dotar de responsabilidade as intervenções dos participantes.
- Desencadear tomadas de posição reflectidas sobre os problemas.
- Desencadear práticas de auto e hetero crítica.
- Identificar finalidades e objectivos e perspectivar o trabalho.
- Estabelecer relações entre a educação, na escola, e a vida.
- Ajudar a compreender o funcionamento da sociedade.
- Desenvolver competências colaborativas e de trabalho.

Por aqui se vê como o Trabalho de Projecto é importante, pois se centra na consideração de problemas e implica o envolvimento de todos os participantes, a pesquisa no terreno, um processo de planificação e intervenção, a resposta a questões formativas consideradas oportunas e interessantes.

Ele poderá ser interligado, com sucesso, como dissemos acima, com a Biblioteca Escolar. Claro que o trabalho de fundo será do grupo de trabalho específico que o escolheu e se propôs desenvolvê-lo. Mas a Biblioteca Escolar deverá ser sempre um apoio de recurso essencial, sobretudo quando as ideias começam a faltar e os meios parece que não querem aparecer. Projecto é isso mesmo: construção, inovação, procura ... que são características que ligam bem com a razão de ser da Biblioteca Escolar.

Os passos possíveis, numa proposta que achamos pertinente (E. Leite, et al., 1989), aplicados ao recurso à Biblioteca Escolar, poderão ser os seguintes:

- Identificação do âmbito do problema.
- Identificação e formulação dos problemas.
- Planificação do trabalho.
- Trabalho de campo.
- Tratamentos de dados.
- Preparação da apresentação dos resultados.

- Apresentação dos trabalhos.
- Avaliação do trabalho.

Passemos a especificá-los.

- Identificação do âmbito do problema.

Escolhido e divulgado o tema, a Biblioteca Escolar apresentará documentação, registos, depoimentos, estudos, estatísticas... recorrendo a todos os meios de divulgação disponíveis, ficando a cargo do Professor Bibliotecário, e dos seus colaboradores, a procura de envolvimento dos demais professores da escola.

- Identificação e formulação dos problemas.

A Biblioteca Escolar promoverá debates, encontros, sessões de trabalho... sobre as temáticas propostas, contribuindo para aclarar as possibilidades de intervenção nos domínios que lhe são propostos.

- Planificação do trabalho.

A Biblioteca Escolar, através do contributo de colaboradores, que terá o cuidado de chamar a si (sobretudo professores da escola, mas também interventores externos), contribuirá para a identificação dos meios para a resolução dos problemas, reunindo materiais, propondo actividades, apontando metodologias, alertando para perigos e limitações... Será importante que a Biblioteca Escolar tenha aberto um dossiê com as linhas essenciais da planificação antevista pelos grupos de projecto e depois lhes proponha, de modo crítico, e valendo-se da experiência que vai colhendo, alterações e porventura outros caminhos mais vantajosos. Ao mesmo tempo, competir-lhe-á, com relevância, fazer valer os passos dados, sempre apresentados de modo consciente, por parte dos alunos. Igualmente, orientará a elaboração dos instrumentos de pesquisa, recorrendo a especialistas (professores) nessas matérias, que trabalharão directamente com os alunos.

Outro aspecto importante (que entre nós não existe ainda) é o intercâmbio entre Bibliotecas Escolares. Haverá, certamente, projectos comuns em desenvolvimento nesta e naquela Bibliotecas. A cooperação será o caminho obrigatório a seguir, faltando, para isso, um organismo coordenador, que deveria surgir a nível das Direcções Regionais de Educação, ou mesmo do próprio Ministério.

- Trabalho de campo.

A Biblioteca Escolar socorrer-se-á de especialistas nesta matéria (professores), colaborando de modo formativo com os alunos. Os colaboradores prestarão ajuda na observação, eventual realização de entrevistas, construção de bases de dados, consulta bibliográfica.

- Tratamentos de dados.

A Biblioteca Escolar socorrer-se-á de especialistas nesta matéria (professores), colaborando de modo formativo com os alunos.

- Preparação da apresentação dos resultados.

A Biblioteca Escolar socorrer-se-á de especialistas nesta matéria (professores), colaborando de modo formativo com os alunos.

- Apresentação dos trabalhos.

A Biblioteca Escolar poderá ajudar tomando como modos de realização a elaboração de cartazes, diaporamas, dramatizações, vídeos, sequenciações multimédia, painéis...

- Avaliação do trabalho realizado.

A Biblioteca Escolar poderá/deverá elaborar questionários para esse fim, recorrendo à colaboração dos professores, a trabalharem os projectos com os alunos, para o tratamento de dados. Uma vez terminada qualquer fase do trabalho, competir-lhe-á fazer a divulgação dos resultados, em toda a escola, e

desejavelmente também no meio envolvente, e promover debates para superação de dificuldades e alargamento dos benefícios conseguidos.

Deste modo, a realização do Projecto implica que se tenha em linha de conta um guia de trabalho que (J.-P. Boutinet, 1996; M. C. Roldão, 1999; C. Leite, et al., 2001), sendo uma formulação de intenções orientadoras, não deverá ser considerado com fixidez.

O "guia" do Trabalho de Projecto, aproveitado na dinamização da Área de Projecto, deve ser sempre considerado como uma orientação, e adaptado às necessidades do trabalho a realizar na escola.

Apresentamos, de seguida, uma proposta de guia de projecto, com dez pontos e algumas linhas de orientação (L. M. Silva, 2002-c):

1. A introdução.

Dela deverá constar a caracterização do meio, da escola e da turma em questão, apontando-se as razões por que se opta pela via do Trabalho de Projecto, e não outra, mencionando-se a tomada de consciência acerca do valor formativo do Trabalho de Projecto.

2. O ponto de partida.

Trata-se do âmbito sobre o qual se deseja intervir, referindo-se a situação concreta da escola e da turma, relativamente ao âmbito do projecto, o problema e a sua delimitação, os aspectos essenciais e secundários do problema.

3. As intencionalidades pretendidas.

Dever-se-á referir o que se pretende com o projecto, tendo presente os resultados esperados face ao problema e às aprendizagens a perseguir através da realização do projecto.

4. Os objectivos gerais.

Há que distinguir os objectivos essenciais dos objectivos secundários; apresentando-se as prioridades, o modo como se organizam e a razão de ser para os destaques efectuados.

5. A negociação para a realização do projecto.

Há a necessidade de deixar bem definida a negociação dos intervenientes acerca do que verdadeiramente se pretende. Os professores não deverão ter intenção de serem eles a definir os temas, mas deverão deixar para os alunos, senão essa iniciativa, pelo menos uma participação intensa no processo. É preciso referir que os projectos são de todos os intervenientes – alunos e professores, e que se deverão mencionar e justificar as vantagens da realização do projecto, os interesses e necessidades preferidos, os objectivos (dos gerais aos específicos e parciais) pretendidos.

6. As aprendizagens esperadas.

Salientar-se-ão os momentos fundamentais do projecto e os sucessos intermédios previstos para ele.

7. A temporização e o calendário.

Será indispensável apresentar os prazos fixados e coordenar as aprendizagens esperadas com os prazos.

8. As estratégias utilizadas.

Há que referir as estratégias a aplicar, pormenorizando a sua delineação, justificando-se as opções feitas, mencionando-se as actividades, os materiais e as metodologias, não esquecendo a consideração dos recursos humanos e financeiros.

9. As orientações para o projecto.

Referir-se-ão as circunstâncias previstas, mencionando-se as dificuldades que poderão ser encontradas e os modos previstos para a superação de dificuldades.

10. A avaliação do projecto.

Importa salientar como se prevê avaliar, referindo-se o processo de avaliação interna e externa do projecto, indicando-se os intervenientes na avaliação e dando-se antecipadamente a conhecer os critérios de avaliação do projecto. Será possível instituir uma ficha de avaliação para apreciação do projecto.

*

Como exemplo de concretização, avançamos com a proposta seguinte, com itens de orientação, de modo a aplicarmos as dez fases do guia enunciado à leitura e ao desenvolvimento dessa competência nos/pelos alunos.

1. Introdução – dela deverá constar a caracterização do meio, da escola e da turma em questão, apontando-se as razões da escolha pela via do Trabalho de Projecto, reflectindo-se acerca do seu valor formativo.

Ao pensarmos nesta proposta, apresentamo-la no sentido de ser uma das grandes prioridades, se não a primeira e uma das mais importante, para a apreensão, compreensão e interacção dos conhecimentos, do ser relacionado com o saber e o saber-fazer, e as possibilidades de aplicação à vida dos alunos.

O interesse pela leitura e o gostar de ler são importantes, na medida em que a leitura desenvolve competências e permite alargar o conhecimento sobre o "mundo" e abrir novos horizontes aos alunos.

Algumas das questões que importa considerar andam em torno de perguntas como:

- Por que é que os alunos lêem pouco (ou nada)?
- Quais as suas razões para não lerem?
- Quais as preferências temáticas que manifestam?
- Que dificuldades mais notórias evidenciam?
- Que estratégias considerar para que se tornem leitores?
- Que apoios solicitar à Biblioteca Escolar?
- A que meios complementares recorrer?

2. O ponto de partida – o âmbito sobre o qual se deseja intervir; a situação concreta da escola e da turma relativamente ao âmbito do projecto; o problema e a sua delimitação; os aspectos essenciais e secundários do problema.

Ao seleccionar a temática do Trabalho de Projecto, deverá atender-se a que ela seja do interesse dos intervenientes e vá no sentido de resolver problemas existentes.

Partiu-se do princípio de que um dos factores que podem contribuir para o insucesso dos alunos, em leitura, são as leituras deficientes, soletradas, e o ‘desprazer’ de ler. Esta situação é verificável e deparamos com ela diariamente. Daí que consideremos pertinente abordar o tema e desenvolvê-lo com os alunos.

A motivação para a leitura e o desenvolvimento do gosto de ler deve constituir-se numa preocupação de todos os professores da turma em que se pretende implementar o presente Trabalho de Projecto, porque todos, alunos e professores, em todas as disciplinas, irão beneficiar disso.

Sabemos que, se a leitura não é *formalmente* bem feita (a nível da descodificação de grafemas), não pode haver boa compreensão nem boa assimilação dos conceitos, dos conhecimentos. Todo o processo de aprendizagem na leitura implica aquisição de destrezas e competências que interagem entre si, para o que apontam as Competências Gerais, definidas pelo Ministério da Educação (DEB, 2001).

3. As intencionalidades pretendidas – referindo-se o que se pretende com o projecto, tendo presente os resultados esperados face ao problema detectado e às aprendizagens a perseguir através da realização do projecto.

Relativamente ao tema proposto, pretendemos, essencialmente, três resultados (que sabemos ousados, mas não impossíveis):

- Motivar os alunos para a leitura.
- Desenvolver o gosto pela leitura.
- Superar dificuldades com deficiências na leitura.

Motivar os alunos para a leitura, partindo de um leque diversificado de textos (não textos muito longos, pelo menos no início), quer ligados às aprendizagens abordadas na escola, quer ligados a outros tipos de aprendizagens/actividades, e até tendo o carácter lúdico presente.

Haverá igualmente vantagem em que os próprios alunos façam uma selecção de textos a seu gosto, com assuntos diversificados, proporcionando abordagens diferentes das que habitualmente são feitas nas aulas.

4. Os objectivos gerais – distinguindo os objectivos essenciais do ensino secundário; apresentando prioridades, a sua organização e a razão de ser para os destaques efectuados.

Os objectivos a definir deverão estar relacionados com o desenvolvimento do gosto pela leitura, tais como:

- Estimular para a leitura.
- Desenvolver a competência de leitura.
- Facultar o acesso a textos sobre temáticas e tipologias diversificadas.
- Diversificar as actividades relacionadas com os textos, procurando-se a intervenção das várias disciplinas curriculares.
- Estudar textos sob diversas perspectivas.

- Promover a ligação da leitura à escrita, estimulando as criações textuais dos alunos.

5. A negociação para a realização do projecto – estabelece-se *negociação* entre os intervenientes acerca do que se pretende. É sempre necessário lembrar que o Trabalho de Projecto deverá integrar-se no Projecto Educativo de Escola, o que implica atender aos alunos, à escola, à comunidade educativa, ao meio. Como tal, e porque os projectos são de todos, todos esses interventores terão de ser ouvidos, considerando-se, o mais harmoniosamente possível, as suas opiniões e intenções.

Devem ser assinaladas as vantagens da realização do projecto e definidos os interesses e as necessidades que obterão resposta com eles.

Todos os intervenientes deverão estar receptivos para a realização das tarefas a que se propuseram. Ninguém pode fazer parte do Trabalho de Projecto como espectador ou mero observador. Todos têm um papel a desempenhar e ninguém se pode abster, depois de terem sido aceites as ‘regras’ apresentadas e debatidas em grupo.

6. As aprendizagens esperadas – salientando-se os momentos fundamentais do projecto e os sucessos intermédios previstos para ele.

É conveniente que se estabeleçam períodos de consecução do Trabalho de Projecto, ou seja, que se defina em que alturas se vão fazer ‘pausas’ com o intuito de se verificar a progressão, ou não, do trabalho. Nestes períodos intermédios, fazem-se as alterações, se necessárias, para se procurar melhorar o andamento do projecto.

Os períodos intermédios devem servir também para constatar as aprendizagens obtidas até ao momento e se o projecto inicial está a surtir o efeito desejado. Caso assim não aconteça, há necessidade de voltar atrás e reformular o que não está a ter sucesso.

7. A temporização e o calendário – apresentado-se os prazos fixados e coordenando-se a ligação das aprendizagens esperadas a prazos.

Foi considerada a duração de um ano lectivo completo, para a realização do projecto. Embora reconheçamos que precisaríamos de mais tempo para perseguir os objectivos propostos, foram consideradas as circunstâncias dos alunos e o modo de funcionamento (por anos lectivos) da escola.

A definição dos períodos de trabalho é outro dos problemas que afectam a realização deste, e de outros projectos, na escola. Os alunos têm carência de tempo "livre" para se ocuparem "em liberdade" de projectos, e poucos são os tempos semanais em que é possível reunir o grupo completo. Também esta dificuldade aponta para a realização de projectos com base na turma.

8. As estratégias utilizadas – as estratégias utilizadas e a justificação da sua delineação. Serão mencionadas as actividades, os materiais e as metodologias, não se esquecendo os recursos humanos e, porventura, financeiros envolvidos.

No caso que apontamos, as estratégias terão de ser direccionadas no sentido de responderem aos objectivos propostos (actividades de leitura, sessões de leitura orientada, comentário de textos, debates, consideração de textos de diferentes tipologias e com diferentes finalidades, estimulação das produções textuais dos alunos, a recolha de textos lidos e/ou produzidos e compreendidos...

Como um dos problemas com que as escolas mais se debatem são os recursos financeiros, pensamos que será de estimular a utilização de materiais disponíveis na Biblioteca Escolar (livros, revistas, dossiês, Internet...), ou então conseguidos pelos alunos.

9. As orientações para o projecto – referindo-se as circunstâncias previstas, mencionando as dificuldades passíveis de serem encontradas e os modos previstos para a superação de dificuldades.

Durante a concretização de um Trabalho de Projecto, podem surgir imensos obstáculos, a que é preciso atender. Motivar os alunos para o gosto pela leitura não é tarefa fácil. No entanto, a dificuldade será ultrapassável usando-se de

persistência, tenacidade, diversificando os temas e os textos, conjugando textos e imagens, etc..

Importa, sobremaneira, recorrer aqui à Biblioteca. Sabemos, no entanto, que nem sempre as Bibliotecas Escolares possuem os materiais de que necessitamos e os textos que pretendemos explorar. Aí, com a reestruturação e modernização das Bibliotecas e a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação, haverá possibilidade de recorrer a outros materiais, adequados ao que se pretende.

A Biblioteca Escolar, se integrar a Rede de Bibliotecas Escolares e tiver protocolos assinados com outras Bibliotecas (camarárias, públicas, nacionais), poderá obter mais facilmente os documentos e materiais desejados.

Podem, igualmente, ser estabelecidas interacções com entidades e indivíduos especializados que, de algum modo, possam responder a necessidades e exigências do projecto.

A ajuda dos professores, quer os que participam no Trabalho de Projecto, quer outros que não participem mas que estejam disponíveis para ajudar quando solicitados.

A par de tudo isto, são sempre necessários meios monetários, no que o apoio do meio poderá ser, muitas vezes, a solução de recurso final.

10. A avaliação do projecto – abrange todos os elementos integrantes do projecto e ainda outros, externos, definindo-se previamente os moldes em ela se vai processar.

Dever-se-á ter em conta a avaliação interna e externa do projecto, indicando-se os intervenientes e estabelecendo-se os critérios de avaliação (por exemplo, elaborando-se uma ficha de avaliação, especificamente elaborada para a apreciação do projecto).

No mundo actual, a avaliação é mais que nunca necessária e impõe-se que, em todas as áreas da intervenção humana, se faça uma "reflexão" periódica sobre o trabalho que se está a desenvolver.

A avaliação é sempre uma tarefa difícil, mas é necessária em qualquer situação de escolaridade. Com o Trabalho de Projecto, terão de ser estabelecidos momentos e modos de avaliação. Perante o projecto, é necessário estabelecer critérios de observação, estando todos os intervenientes inteirados da forma como o processo se irá processar. A transparência, a negociação, a apresentação de dados e a sua justificação... são necessários para que se estabeleça uma boa interacção por parte de todos os envolvidos no processo.

No caso do projecto específico que referenciamos, a tarefa principal, e mais importante, sobre que deverá incidir a avaliação, será a apreciação (qualitativa, mas porventura também quantitativa) dos sucessos obtidos pelos alunos relativamente ao aprenderem a ler e compreenderem o que leram (nos mais variados domínios e sentidos).

*

É na base do Trabalho de Projecto que se desenvolve a Área de Projecto.

Esta área curricular não disciplinar foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (rectificado, pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, nos seus artigos 13.º, 19.º-A e anexos I, II e III.), que apresentou a "organização curricular do ensino básico", estabelecendo:

- Os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.
- Os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (clarificados, depois, pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho).
- O processo de desenvolvimento do currículo a nível nacional.

Neste Decreto-Lei, o governo justificou que pretendia: rentabilizar os recursos existentes nas escolas, introduzir a avaliação sumativa externa, introduzir as tecnologias de informação e comunicação como área curricular disciplinar e

clarificar as orientações constantes nas matrizes curriculares ("de forma a conferir-lhes um maior equilíbrio pedagógico").

Ao mesmo tempo, como se pode ler no texto do Decreto-Lei, o Governo declarou que se propunha lutar por:

Uma educação de base para todos.

Um processo de educação e formação ao longo da vida.

O combate a situações de exclusão.

A intensificação das exigências quando às aprendizagens essenciais.

A consideração do modo como as aprendizagens se processam (visando a qualidade).

O ensino experimental das ciências.

A aprendizagem das línguas modernas.

O desenvolvimento da educação artística.

A educação para a cidadania.

A consideração da língua materna e da matemática como núcleos centrais do currículo, na escola.

A Área de Projecto deverá comportantar e englobar todos os projectos da escolae, ao mesmo tempo, coordenar todos os instrumentos que impendam para eles, envolvendo ainda a própria componente curricular.

É uma visão abrangente de Área de Projecto, na escola. Mas dada a exigência que trazem consigo as propostas enunciadas, julgamos que esta será a via mais eficaz para se fazer frente às dificuldades e se obter o sucesso desejado.

*

No âmbito da reforma proposta, e no sentido do apoio a prestar, em geral, à realização da Área de Projecto (somatório estruturado de projectos na escola), a

Biblioteca Escolar deverá responder e assegurar a sua intervenção, na escola, nos domínios seguintes:

COLABORAÇÃO NA PLANIFICAÇÃO DA ÁREA DE PROJECTO (liderar as reflexões sobre o tema, os objectivos, as fases de trabalho e o seu desenvolvimento, a avaliação, as reformulações a operar, a divulgação dos resultados).

COLABORAÇÃO NA CONSIDERAÇÃO DE PROBLEMAS E DIFICULDADES A CONSIDERAR NA ÁREA DE PROJECTO (liderar as reflexões sobre os problemas detectados e a procura e a apresentação de propostas de superação).

COLABORAÇÃO NOS APOIOS A PRESTAR AOS PROJECTOS (chamar a si os contactos a fazer com entidades, procurar recursos e materiais, a indicar e disponibilizar para o desenvolvimento dos projectos, assumir aspectos de organização do tempo e dos espaços, transmitir uma visão clarividente perante as dificuldades, sempre que elas, porventura, surjam).

COLABORAÇÃO NA AVALIAÇÃO CONSTANTE DOS PROJECTOS (liderar a interacção dos participantes no projecto, proceder ao levantamento das circunstâncias em que se desenvolve o trabalho, à divulgação de resultados, promover o envolvimento de toda a escola).

*

Consideramos a intervenção da Biblioteca Escolar nos projectos da escola necessariamente abrangente.

Tendo este domínio contornos muito amplos (como se infere, aliás, dos normativos referidos), recairá, segundo a nossa proposta, sobre a Biblioteca

Escolar, a responsabilidade de, na escola, ajudar na persecução, através deles, dos sucessos pretendidos.

Tendo em conta os objectivos propostos pela Reforma Curricular, a Biblioteca Escolar, imbuída do espírito de renovação que ela transmite e consciente das finalidades que lhe estão atribuídas, na escola, deverá empenhar-se em encontrar meios que contribuam para:

- Fazer interagir os ciclos de ensino existentes na escola.
- Propor a integração do currículo com os desempenhos e a avaliação (promovendo, deste modo, a melhoria do ensino e da aprendizagem).
- Promover e apoiar as *aprendizagens significativas* e a formação integral dos alunos, através da orientação que vai aconselhando para os projectos que acompanha).
- Apontar para a integração da educação para a cidadania no âmbito dos projectos que acompanha.
- Propor a interligação da dimensão teórica com a dimensão prática e experimental nos projectos que acompanha.
- Ajudar na coordenação racional do tempo, na carga horária lectiva dos alunos.
- Colaborar e intervir na definição e desenvolvimento dos projectos em curso na escola.
- Apoiar a diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, gerando competências e saberes que possam vir a ser úteis aos alunos ao longo da vida;
- Ajudar na diversidade de ofertas educativas, respondendo às solicitações dos alunos.

Com este espírito, a Biblioteca Escolar (considerada, não enquanto espaço, mas organismo dinamizador) poderá/deverá organizar um Grupo de Trabalho Central (GTC) para:

Repensar os problemas da escola.

Ser *consciência* atenta da alma da escola.

Estar em contacto directo e constante, por um lado, com os organismos directivos, e por outro com toda a instância escolar e comunidade educativa.

Receber denúncias e propostas.

Ser fonte contínua de sugestões e intervenções.

Elaborar "folhas de trabalho", com objectivos, actividades, calendários, modos de avaliação.

Promover a formação de outros grupos de trabalho específicos para intervir, a nível da escola (assumindo as "folhas de trabalho" propostas), em âmbitos especializados.

Esses âmbitos, no que decorre dos normativos referenciados, terão a maior vantagem em que sejam do tipo:

1 - APOIO À ELABORAÇÃO DE PROJECTOS DE GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO. O currículo é considerado, não como "um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula", mas um instrumento ao serviço de uma "crescente autonomia das escolas" e de "novas práticas de gestão curricular". É entendido que "a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação... e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas" (SEEI, 1998).

2 - APOIO NA ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA (no contributo para uma escola "rigorosa", na concepção, desenvolvimento e avaliação do seu projecto educativo, e "exigente e criteriosa", na gestão dos seus recursos, na organização das suas ofertas educativas).

3 - APOIO NA ELABORAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA (ajudando a adaptar o Projecto Curricular Nacional ao currículo localizado, os Projectos Curriculares de Escola e de Turma, fazendo-se a necessária articulação entre todos).

4 - APOIO NA ELABORAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA (ajudando a adaptar o currículo localizado ao currículo das turmas, conforme as solicitações recebidas).

5 - APOIO NO DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES (prestação de apoio directo e indirecto às várias disciplinas, com a facultação de materiais existentes e a elaboração de materiais necessários e solicitados ou previstos, a facultação de bibliografia, o apoio directo às aulas, o apoio aos métodos de estudar).

6 - APOIO NO DESENVOLVIMENTO DAS ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES (a Área de Projecto: visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos"; o estudo acompanhado: "visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens"; a formação cívica: como "espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade").

7 - APOIO A PROJECTOS (agindo em resposta às solicitações da escola e propondo intervenção que considere adequada).

8 - APOIO ÀS FORMAÇÕES TRANSDISCIPLINARES (como sejam a educação para a cidadania, a valorização da língua portuguesa, a dimensão humana do trabalho, o recurso a tecnologias de informação e comunicação, as línguas estrangeiras).

9 - APOIO A ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO DO CURRÍCULO (elaborando um plano de actividades próprio, com o qual possa responder às necessidades da comunidade educativa, entretanto diagnosticadas, nos domínios mais abrangentes).

10 - APOIO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (colaborando com os professores, respondendo a solicitações da escola).

11 - APOIO À DIVERSIFICAÇÃO DAS OFERTAS CURRICULARES (propondo variedade de pontos de intervenção, a serem assumidos pela escola no combate ao insucesso escolar e na resolução de problemas e dificuldades).

12 - APOIO À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, nas áreas de intervenção em que está comprometida, sobretudo os projectos que acompanha, dando conta do seu andamento à escola).

13 - APOIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (organização de acções de formação contínua de professores, tomando em consideração as necessidades reais e solicitações recebidas).

14 - APOIO À ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO TECNOLÓGICO (respondendo ao contido no Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, abrangendo o ensino secundário, contribuindo para a criação dos ambientes de aprendizagem estimulantes, referidos, com o contributo para a formulação de "projectos claros, coerentes e com real valor educativo e formativo... que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico", numa visão de interligação das teorias com as práticas.

A Biblioteca escola, coordenadora de projectos, na escola, será, assim,

A Área de Projecto, entendida deste modo global (não apenas uma área curricular não disciplinar, mas indo mais além, como instituição coordenadora global de projectos, na escola, a cargo da coordenação da Biblioteca Escolar, desempenhará uma dinâmica essencial para a transformação da realidade da escola.

3.4. - COMENTÁRIO CRÍTICO À PROPOSTA

As medidas introduzidas nos Decretos-Leis nºs 6 e 7/2001, assim como a Reforma Educativa deles decorrente, de uma maneira geral apresentam boas intenções que estão presentes na tentativa de 'renovação curricular'. Tal tentativa consubstanciou-se na introdução de estratégias diversificadas (já se tentava, anteriormente, fazer e introduzir estratégias que pudessem contribuir para o sucesso escolar dos alunos), com o intuito de serem colmatadas duas dificuldades: tentar aumentar o sucesso educativo, e este passar a ser uma 'realidade', e diminuir (se não mesmo eliminar) o abandono escolar.

Nos Decretos referenciados, surgem aspectos positivos que devem ser desenvolvidos principalmente se se pretende: a promoção da "educação para todos" e consideração da formação como uma necessidade.

Importa introduzir o desenvolvimento de Projectos Curriculares mais ligados à escola, de forma que haja entre eles uma linha contínua e coerente (Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, Projecto Educativo), combatendo-se a tendência para que as componentes curricular disciplinar e curricular não disciplinar se apresentem desligadas, como que nada tendo a ver uma com a outra.

A Área de Projecto será importante que funcione de modo a desenvolver a interacção dos saberes na escola e a contribuir (L. M. Silva, 2002-a., p.13) para fornecer aos alunos possibilidades relacionadas com aquilo de que precisam.

No trabalho a desenvolver pelas equipas propostas, existe a necessidade de se estabelecerem prioridades dentro do que se pretende trabalhar. As respostas não devem surgir como uma receitas, ou com carácter milagroso, pela qual os alunos pretendam resolver todas as suas dificuldades. O âmbito do projecto deve funcionar como forma de se relacionarem os problemas surgidos com a "construção" de caminhos para a sua solução.

A intencionalidade dos Decretos (Área de Projecto) e aquilo para que aponta um tratamento correcto do projecto estão, em muitos casos, nas escolas, a ser entendidos de forma pouco clara. Isso pode contribuir para a desmotivação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores.

No entanto, embora se tenha conhecimento do que se pretende, a mensagem principal parece não ter passado e a forma como foi veiculada não tem sido, efectivamente, a melhor.

As medidas adoptadas para o ensino continuam a não surtir o efeito desejado, muito embora possam estar bem pensadas e os seus promotores possam estar imbuídos das melhores das intenções. Junto do público alvo, elas não estão a ser desenvolvidas da forma mais prática, interventiva, construtiva, com o intuito de serem resolvidos problemas que são fundamentais, não só para a progressão dos alunos, mas também para a criação de estruturas de base que sejam operacionais.

Continua a verificar-se pouca abertura à mudança por parte dos elementos que compõem as comunidades educativas, que não estão motivadas para o

trabalho de equipa, para a interacção grupal, para o dinamismo e a diversidade de estratégias com aplicação prática, para a construção dos saberes. Ou seja: não se está a caminhar de modo que os alunos descubram os seus próprios horizontes, instituem hábitos e técnicas de investigação, quer pela via escrita, quer em suportes audiovisuais, e passem a informar-se e a comunicar melhor, a tornarem-se autónomos e detentores de espírito crítico.

Dever-se-á, então, apontar o mais possível, nas escolas, para:

- Desenvolver um trabalho partilhado em equipa.
- Promover hábitos de investigação que contribuam para a aquisição de saberes interdisciplinares e de metodologias interiorizadas para a resolução de problemas.
- Valorizar propostas interventivas que contribuam para a construção de aprendizagens e para os alunos estarem mais facilmente preparados para os problemas com que se deparam no seu dia a dia.

*

A Área de Projecto é uma das três novas áreas curriculares disciplinares introduzidas para responder aos muitos desafios apresentados pelo governo para melhoria da educação.

Na nossa proposta, consideramos que esta área curricular não disciplinar poderá ser assumida, mais que isso, como elemento norteador e dinamizador de todas as intenções de renovação da escola, passando pela sua coordenação a realização de tudo o que é projecto, na escola, e conferimos à Biblioteca Escolar a responsabilidade de liderar no seu acompanhamento e na sua dinamização.

É esta a interligação que consideramos do maior interesse para a escola, dela beneficiando, pela responsabilidade atribuída à reorganização curricular proposta, ao Trabalho de Projecto e à Área de Projecto, toda a escola e o sucesso educativo em geral.

Consideramos até que, sem uma colaboração empenhada por parte da Biblioteca Escolar, só muito dificilmente a escola conseguirá responder aos novos desafios que lhe estão confiados.

Importante será a criação de um novo espírito de comunidade e interacção educativas, com um papel renovado para a Biblioteca Escolar. Se assim não for, continuaremos a ter uma Biblioteca Escolar destinada apenas à ocupação dos tempos livres dos alunos, ao empréstimo de livros e à cedências de instalações para reuniões, mas pretende-se e deseja-se ir muito mais além: pôr a Biblioteca Escolar ao serviço da transformação da escola.

Os pontos que propusemos para intervenção da Biblioteca Escolar (através do GTC) são retirados directamente da legislação proposta e terão de ser adaptados a cada realidade escolar e educativa.

Num espírito de liberdade, e em consequência numa dinâmica de "projecto", a Biblioteca Escolar terá de se associar aos esforços da Reforma Curricular para contribuir, como lhe compete, para a construção, na escola, de sucesso educativo.

3.5. - APLICAÇÃO DA PROPOSTA À REALIDADE DAS ESCOLAS

Ao depararmo-nos com a necessidade de se implementar na escola o Trabalho de Projecto e de dinamizar a Área de Projecto, de modo abrangente, com centralidade na Biblioteca Escolar, não nos podemos esquecer de que existe todo um conjunto de medidas a adoptar pela comunidade educativa que têm de estar interligadas, procurando-se responder aos problemas surgidos na escola.

A par deste aspecto, não pode ser descurado um outro, que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes e competências por parte de todos os elementos que constituem a comunidade educativa. Sabemos, também, que as expectativas, os objectivos e as finalidades, embora procurando orientar-se por um projecto nacional (distribuídos pelas componentes curricular disciplinar e curricular não disciplinar), vão ser desenvolvidos em função da multiplicidade de vivências, da

experiência (vivida e/ou presenciada) que se possui, dos objectivos que se pretende alcançar em cada ciclo ou ano de escolaridade de cada escola, da forma como os processos se vão desenvolvendo, das interacções das capacidades cognitivas, afectivas e psico-motoras que se possui.

Estes elementos não podem ser postos à margem do processo que, só por si, já é complexo.

Perante isto, e procurando-se introduzir o Trabalho de Projecto (como se disse, de forma abrangente), em toda a dinâmica da escola, não se pode esperar que ele, só por si, dê resposta a todas as situações. Antes será necessário estruturar todo o processo educativo que se pretende desenvolver na escola. Para isso, importa adaptar o Projecto Educativo de Escola e estabelecer prioridades, seleccionar metas a atingir, propor medidas que contribuam, directa e indirectamente, para o sucesso educativo. Dito numa palavra, é preciso reformular as práticas vigentes na escola, e aplicar o que é previsto na legislação, para se obter a transformação desejada.

Passando a uma segunda fase, dever-se-á partir para a consideração dos pontos acima propostos, adequando-os às situações específicas da escola, na sua dimensão e na procura de solução para os seus problemas.

Como elemento aglutinador de toda a intervenção (liderada pela Biblioteca Escolar), está o Trabalho de Projecto, que deve ser adequado a todas as circunstâncias específicas – da escola, inserida no meio, da comunidade educativa, dos alunos, dos professores. Deve ser manifestada uma atitude progressiva, dinâmica e contínua, principalmente de ano para ano e de ciclo para ciclo, organizando-se, acompanhando-se, seleccionando-se e estruturando-se os trabalhos a desenvolver, escolhendo-se cuidadosamente as fontes, a documentação e a investigação, procedendo-se à avaliação parcial e final do que foi desenvolvido.

A situação terá, assim, de ser abordada em consonância com todos os membros da escola, procedendo-se à delegação/distribuição de tarefas no sentido de cada um dos pontos referidos ser perseguido com competência.

3.6. – ALCANCE ESPERADO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

O processo que envolve o Trabalho de Projecto tem a finalidade, por um lado, de aproximar a escola da sociedade em que está inserida e, por outro, de contribuir para que haja um envolvimento mais real e positivo de todos os que, directa ou indirectamente, estão ligados à instituição escolar.

Ao mesmo tempo, a dinâmica assente no Trabalho de Projecto tem por intenção promover as aprendizagens, desencadear competências, instituir hábitos de trabalho e de acção, autonomia e criatividade, capacidade para a captação activa e a auto-gestão do conhecimento, muito mais que a sua assimilação acrítica e imediata.

É a realidade de hoje a exigir que a escolaridade se desenvolva nesse sentido. Sem se descurar a dimensão curricular, que continua a ser da escola, exige-se que esta vá mais além e prepare os alunos para as novas aprendizagens e os novos saberes, Não apenas no momento presente da escolaridade, mas sobretudo para o futuro.

É na intenção de responder a este desafio que surge a Área de Projecto, enquanto grande área de coordenação.

Tal como é apresentada nos Decretos 6/2001 e 7/2001, e demais normativos referidos, a Área de Projecto toma como referência o Trabalho de Projecto e faz dele uma estratégia conducente à persecução desses objectivos.

Além disso, a Área de Projecto, associada à Reforma Curricular (que, no nosso entender, terá muito a ganhar se for concentrada no Trabalho de Projecto e dinamizada pela Biblioteca Escolar), procura responder a outras intencionalidades da escola, como as referidas organização e gestão do currículo, a coerência e a sequenciação, entre si, dos três ciclos de ensino básico, e entre o ensino básico e o ensino secundário, a consideração de uma área curricular disciplinar e outra não disciplinar, a transmutação adequada e responsável do currículo nacional aos currículos sectorizados, a coordenação do currículo com a avaliação (enquanto

elemento regulador do ensino e da aprendizagem), a preocupação última e maior com a formação integral dos alunos.

É no sentido de tudo isto que vai a proposta que apresentámos (envolvimento da Biblioteca Escolar na elaboração de projectos de gestão flexível do currículo, elaboração do Projecto Educativo de Escola, elaboração do projecto curricular de escola, elaboração do projecto curricular de turma, desenvolvimento das áreas curriculares disciplinares, desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares, apoio a outros projectos, apoio às formações transdisciplinares, apoio a actividades de enriquecimento do currículo, apoio a alunos com necessidades educativas especiais, apoio à diversificação das ofertas curriculares, apoio à avaliação das aprendizagens, apoio na formação de professores, apoio à elaboração e desenvolvimento do projecto tecnológico).

Se se reconhece que é necessário, na escola:

- repensar a Reforma Educativa, a distribuição curricular e não curricular,
- alterar/modificar as atitudes,
- aplicar a dar o real valor às competências,
- coordenar níveis de aprendizagem e de dificuldades,

consideramos que será da maior vantagem entender de modo abrangente, como propomos, a Área de Projecto, na escola, fazendo depender a sua dinâmica da intervenção da Biblioteca Escolar.

O que se espera é que, através da adequação (e aqui coloca-se, e sempre, a questão de até onde se "pode" ir, qual a autonomia consentida às escola...) das respostas às necessidades, se contribuir para uma verdadeira renovação da escola, como se deseja.

Aproveitando-se as linhas de intervenção da reforma curricular, que entendemos como bem intencionada, poderemos, alterando-a ligeiramente no seu modo de funcionar, colaborar para os fins nela propostos. Acreditamos, além disso, em que nenhuma verdadeira transformação será possível sem a colaboração

empenhada de cada escola. Daí o envolvimento que propomos, e nos termos em que o fazemos, para a Biblioteca Escolar. A sua intervenção terá de ser adequada às circunstâncias, não se descurando a sua ligação com tudo o que é "projecto", na escola.

Em consequência de tudo isto, há um processo de avaliação a desenvolver, a este nível, que terá de ser realizado caso a caso.

As duas vias "naturais" para que tal aconteça serão a via interna e a via externa.

A via interna, pode ser promovida, ainda, pela Biblioteca Escolar (através de um relatório crítico final, súmula de relatórios parciais e, porventura, de outros meios de levantamento da realidade, junto dos elementos envolvidos).

A via externa, poderá ficar a cargo do Conselho Pedagógico da escola, ou então de meios de avaliação disponibilizados pelo Ministério da Educação. E aqui importa referir que se reconhece que o processo complexo, e que as escolas são muitas e muito diversas, mas terá de lembra-se que, sem processo de avaliação externa de uma intervenção tão ambiciosa como a que se pretende, será deixar tudo o que se propôs incompleto.

*

Mas falar de avaliação, a este nível, implica a consideração de um outro aspecto, decorrente dos normativos legais, que concretamente referem que a Área de Projecto (como ela aparece formulada nos decretos) também terá de ser formalmente avaliada.

Mesmo assim, os Decretos-Leis n.ºs 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, não apresentam, de forma clara, como se vai processar a avaliação da Área de Projecto, bem como de toda a área curricular não disciplinar.

É, um pouco mais tarde, o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, que vem complementar os anteriores, a lançar um pouco mais de luz sobre o modo como essa avaliação se deverá processar, apontando-se, nomeadamente, para ela, os aspectos seguintes:

- consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas,
- necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem,
- atenção especial à evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite.

No entanto, não é expressa nenhuma distribuição, quer qualitativa, quer quantitativa para esse fim. Subentendemos que ela fica ao critério de cada escola (um aspecto mais a cargo da coordenação da grande Área de Projecto). Surgem, apenas, parâmetros gerais, suscitando-se que, a partir destes, se estabeleçam critérios intermédios.

Acrescenta o Despacho Normativo nº 30/2001 que a avaliação da Área de Projecto é essencialmente qualitativa e descritiva, não pretendendo instituir "valores" para a sua avaliação. Esse Despacho é complementado por uma circular explicativa, de alguns artigos, entretanto enviada às escolas, que pode vir a ser decisiva, no processo de avaliação, para a retenção ou a progressão dos alunos.

Na sua especificidade, os exames nacionais são outra forma de avaliar o processo formativo, no âmbito que se pretende.

O Decreto-Lei nº 6/2001, diz que a avaliação sumativa externa, é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, o que compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

*

Como nota final, refira-se que o processo aqui enunciado, na sua complexidade, exige cuidados especiais.

Por um lado, a preparação e a motivação das escolas, a nível geral e da especificidade das turmas (M. J. Balancho & F. M. Coelho, 2001), que se sabe nem sempre serem as melhores. Tudo isto envolve formação e empenhamento, por parte das escolas, bem como uma razoável dimensão de autonomia, que nem sempre se obtém.

Por outro lado, terão de ser facultados apoios superiores, sem os quais as dificuldades das escolas serão acrescidas.

A formulação critérios, as orientações metodológicas, os normativos orientadores, quer para os alunos, quer para os professores e encarregados de educação, terão de ser atempados, sem o que as escolas poderão acomodar-se às burocracias e não funcionar no sentido desejado.

Além disso, como já afirmámos anteriormente, não basta publicar legislação para que se opere a desejada transformação.

Se pretendemos que a instituição da Área de Projecto e do Trabalho de Projecto, na escola, como os organismos superiores os entendem, e ainda como nós damos sugestão no presente trabalho, muito terá de ser feito para a transformação da escola que temos.

3.7. - CONCLUSÃO

O Trabalho de Projecto e a Área de Projecto constituem-se numa mais valia para uma melhoria considerável do ensino e das aprendizagens, da promoção da autonomia dos intervenientes, de um sucesso mais real e de uma ligação mais estreita ao futuro. Consideramos, no entanto, que a informação e a legislação não são suficientes para surtir os efeitos desejados. Pensamos que é necessário estarmos constantemente atentos às informações que chegam às escolas e colocarmo-nos numa posição crítica e indagadora. Não deveremos ficar, perante eles, por uma primeira leitura, que poderá não ser elucidativa, nem esclarecedora, e poderá até, perversamente, contribuir para falsas interpretações.

Acerca da implementação da reforma educativa (proposta de autonomia, publicação dos Decretos-Leis nºs 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, outros suportes legislativos complementares), nota-se que os intervenientes do processo educativo não estão suficientemente esclarecidos e preparados para a mudança. Além disso, não estão motivados nem possuem hábitos de trabalho em equipa. Para isso concorreu, entre outros aspectos, a não existência de formação atempada e adequada, bem como os interventores não terem mudado ainda de um paradigma educativo ‘velho’ para outro ‘renovado’.

Estes factores poderão, na nossa perspectiva, contribuir para que as áreas da componente curricular não disciplinar tenham, mais cedo ou mais tarde, o desfecho que se verificou com a Área Escola.

Para que assim não seja (a proposta existente tem aspectos positivos a considerar), será preciso que se institua modos de proceder mais interventivos e abrangentes, integrando todos os participantes na escola – os responsáveis, as escolas, os professores, a comunidade educativa.

A escola deverá ser entendida como um lugar privilegiado no processo de formação dos jovens. É aqui, mais do que em qualquer outro local, que os alunos permanecem durante considerável tempo da sua vida. É neste espaço que se estabelecem trocas sociais que deverão, no futuro, ser importantes para a sua realização pessoal e a sua integração na sociedade e no mundo do trabalho.

A escola não será, apenas, um local onde se ensina e se aprende, mas também um espaço para a troca de experiências e a promoção do crescimento integral das crianças e dos jovens que a frequentam.

Pensamos que a Área de Projecto, integrando o Trabalho de Projecto e a dinamização, em geral, da escola, com o recurso à Biblioteca Escolar, vai constituir mais valias para a obtenção desse conjunto de requisitos fundamentais.

CAPÍTULO IV – AS BIBLIOTECAS ESCOLARES, "ESTRATÉGIA" AO SERVIÇO DA ESCOLA

4.1. - BIBLIOTECAS E SUA CARACTERIZAÇÃO

4.1.1. - Conceito de Biblioteca

O conceito de Biblioteca aparece associado, hoje em dia, não só aos livros, documentos, revistas... mas também aos sons – discos, CDs, cassetes, vídeos, e às últimas novidades em tecnologia, os computadores e DVDs.

A palavra "Biblioteca" provém do grego, significando “depósito de livros”. Esta concepção de Biblioteca como “depósito” manteve-se ao longo dos tempos. Podemos recordar que muitos mosteiros da Idade Média possuíam, nos seus "depósitos", fontes de conhecimento a que só tinham acesso os copistas e os frades.

Como estes também eram quase os únicos que, nesse tempo, sabiam ler e escrever, não admira que a população não tivesse grande interesse pelos livros, porque, não sabendo ler, tinha outras preocupações imediatas, como a obtenção de meios de subsistência. O próprio poder político não se preocupava em formar uma população com essas capacidades. Daí resultava que fosse natural a maior parte dos habitantes ser analfabeta e nada fazer contra esses conceito extremamente limitativo de Biblioteca.

Até ao século XVIII, utilizava-se mais a palavra livraria com sentido de Biblioteca. Hoje, a palavra livraria utiliza-se para indicar Biblioteca particular ou local onde se vendem livros, ao passo que o termo *Biblioteca* passou a aplicar-se às grandes instituições, públicas ou não, que disponibilizam livros aos seus leitores.

As Bibliotecas abertas ao público eram poucas e muito restritivas. Os materiais para a confecção dos "livros" eram caros e não era qualquer pessoa que detinha meios económicos para esse fim.

As Bibliotecas Públicas, tal como as entendemos actualmente, quando existiam, eram pouco frequentadas, pois a maioria da população não sabia ler.

Mais tarde, consoante foi crescendo o acesso das várias camadas da população à alfabetização e ao desejo de saber, estes locais ganharam cada vez mais importância e passaram a ser frequentados com o intuito de se captarem informações, sobretudo escritas. Este desenvolvimento implicou o uso de novas técnicas na administração bibliotecária, de onde surgiu uma nova disciplina (G. Litton, 1975), a *biblioteconomia*, envolvendo nuclearmente duas grandes áreas: a catalogação e a classificação bibliográficas.

Hoje, as Bibliotecas são locais (públicos ou particulares) contendo uma colecção de livros organizada de maneira a permitir a leitura, conforme certos princípios, teorias e técnicas, estudadas na biblioteconomia. Elas já não são apenas para alguns, mas *tendencialmente* para todos, estando-lhes conferidas finalidades bem precisas: informação, fundamentação, investigação, ocupação dos tempos livres, valorização pessoal, desenvolvimento formativo e educativo.

Com a intensificação da leitura e o alargamento do acesso às Bibliotecas, alteraram-se hábitos e práticas, frequentando muitos as Bibliotecas com o intuito de investigar, ler um jornal, conhecer as últimas novidades publicadas, e até visionar um filme, ouvir uma música, consultar um CD...

Daqui poderemos apontar, para a Biblioteca, uma definição mais actual, como sendo "toda a colecção organizada de livros ou quaisquer outros documentos periódicos impressos, ou outros documentos, em especial gráficos e audiovisuais, assim como os serviços de pessoal que facilitem aos leitores a utilização destes documentos com fins informativos, de investigação, de educação ou recreativos" (Unesco, 1976-a, pp.9-10).

Apesar das transformações, a Biblioteca mantém, hoje, em grande medida, o seu sentido original. Mas, tendo ganho em amplitude, passou a assumir responsabilidades mais alargadas, ligando-se em especial à informação e ao conhecimento, abrangendo outras áreas da ciência e da tecnologia, estendendo-se a todos os ramos do saber.

As Bibliotecas possuem, hoje, recursos necessários à obtenção de conhecimento, e são fonte acessível e rápida para a captação de informação. Tal se deve à aplicação das novas tecnologias, que lhes foi feita, e em particular à implementação da Internet no seu modo habitual de funcional. Por esta via, os catálogos passaram (estão a passar) a estar disponíveis em rede, tornando acessíveis fontes de informação que até agora não se revelavam possíveis.

Ao falarmos da Biblioteca deveremos ter sempre presente que ela é, a par da escola, uma "instituição" educativa e tem como finalidades promover e estimular a leitura e converter indivíduos indiferentes em leitores assíduos.

O seu acesso deverá ser o mais possível facilitado (M. L. Cabral, 1996), não sendo aceitável que, do seu desempenho, façam parte práticas, como por vezes ainda se verifica (U. Eco, 1987), restritivas e inibidoras.

Pela sua intervenção, espera-se que, através da escola, os alunos, leitores do presente para o futuro, aprendam a socorrer-se de obras que respondam aos seus interesses e necessidades, num critério de cada vez mais *qualidade*.

4.1.2. - Tipos de Bibliotecas e sua Evolução

As Bibliotecas remontam ao 3º milénio a. C., tendo surgido na Mesopotâmia, onde havia copistas que traçavam os caracteres em tijolos de argila que depois deixavam endurecer. Estas tábuas resistiam com bastante facilidade ao tempo, mas tinham o grande inconveniente de ocuparem muito espaço.

Durante um grande período, adoptou-se este sistema de preservação de documentos.

Com os egípcios, passou a usar-se o papiro, cujos rolos apareciam nas principais Bibliotecas da época, que exibiam, nas suas paredes, o catálogo dos livros sagrados que possuíam.

A primeira Biblioteca Pública foi a de Atenas, fundada por Licurgo, nos anos 330 a. C..

A mais célebre Biblioteca da Antiguidade foi a de Alexandria (século III d.C.). Ela foi também a mais completa, possuindo cerca de 700 mil rolos.

Os romanos preocuparam-se com fundar Bibliotecas. Sabe-se, por documentos, que elas existiram, mas foram destruídas, principalmente pelo fogo. São famosos os fogos que, de tempos a tempos, deflagravam na cidade de Roma, consumindo também, inevitavelmente, Bibliotecas.

Na Idade Média, as Bibliotecas encontravam-se, em especial, junto dos mosteiros. Nesta altura, os monges copistas desempenhavam o papel fundamental de transcrever os documentos antigos, com especial relevo para os religiosos. Muitos desses livros, chegados aos nossos dias, são autênticas obras-primas, como podemos comprovar.

As Bibliotecas podem ser de diversos tipos:

- Bibliotecas Públicas – abertas ao público, franqueadas a toda a gente, oferecendo o maior e mais variado número de elementos que satisfaçam os seus frequentadores. Merecem destaque, dentro deste tipo, as Bibliotecas Municipais, em geral, onde se podem manusear livros e fazer requisições consoante determinadas regras. As Bibliotecas Públicas (também chamadas, muitas vezes, ‘Bibliotecas populares’, pelo seu carácter de abertura a toda a comunidade) aparecem normalmente nos centros urbanos e divulgam os conhecimentos de interesse público. Estão abertas à comunidade em geral. Apresentam todos os tipos de divulgações de interesse público e as publicações mais recentes, quer a nível nacional, como internacional.

- As Bibliotecas Eruditas – especializadas, destinadas à investigação em geral.

- As Bibliotecas Especializadas – Bibliotecas temáticas, cujos objectivos estão em estreita articulação com as instituições e os utentes que servem, pelo que tendem a ser centros de documentação muito específicos.

- As Bibliotecas Nacionais, que, além de serem Bibliotecas eruditas, são, por definição, repositório de toda a actividade editorial do país, graças ao

Deposito Legal ou à aquisição de espécies nacionais ou relativas ao país. Elas funcionam, também, como reserva do património documental nacional.

- As Bibliotecas Administrativas – criadas com a função de fornecerem elementos imediatos às instituições que servem (como Parlamento, Ministérios, Municípios, serviços públicos em geral...).

- As Bibliotecas Infantis – destinadas às crianças, sendo-lhes anexados modos de trabalhar bem específicos, relacionados com a psicologia infantil.

- As Bibliotecas Escolares ou de estudo – servindo especialmente os estudantes dos cursos secundários e superiores. Existem nas escolas, para uso exclusivo dos utentes dessas comunidades.

Existem, dentro desta tipificação, algumas Bibliotecas que se destacam por várias razões: pela sua antiguidade, beleza arquitectónica, quantidade e valor de alguns documentos que possuem, e até pelo estatuto que adquiriram ao longo dos tempos (por exemplo, a Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, a Biblioteca do Instituto Superior de Agronomia, a Biblioteca da Faculdade de Ciências do Porto...).

A par destas, outras Bibliotecas merecedoras de atenção se encontram espalhadas por todo o mundo. Algumas são consideradas muito importantes, principalmente pelo seu espólio (por exemplo, a Biblioteca da Vaticana, a Biblioteca do British Museum, a Biblioteca Nacional de Viena de Áustria, a Biblioteca da Universidade da Sorbonne, a Biblioteca Nacional de Paris, a Biblioteca da Universidade de Oxford, a Biblioteca da Hispanic Society of América... entre muitas outras).

Destaque especial merecem as Bibliotecas Escolares. Estas têm um papel muito importante na progressão do saber e podem ser fundamentais para as crianças e os jovens "ganharem" o gosto pela leitura. Além disto, elas associam a si outros meios que cativam, nomeadamente vídeos, jornais, meios informáticos... que contribuem grandemente para a divulgação dos conhecimentos e permitem o enriquecimento cultural de quem usufrui dos meios que a Biblioteca possui. Naturalmente que estas Bibliotecas são mais especializadas do que as Bibliotecas

Municipais, sendo essenciais para os alunos, que aí têm os primeiros contactos com os textos escritos. Sabemos também que, em muitas zonas do País, é nestas que, pela primeira vez, muitas crianças podem manusear um livro.

4.1.3. - Importância das Bibliotecas

As Bibliotecas têm como objectivos principais informar, divulgar conhecimentos em todos os ramos do saber, fundamentar, formar, ocupar os tempos livres. Tendo este carácter, elas vão funcionar como um meio de o indivíduo estar em contacto com o conhecimento e com o "mundo", sem que para isso tenha de fazer outras deslocações físicas – ou seja, as Bibliotecas existem para dar resposta às necessidades decorrentes da necessidade de informação e conhecimento, da formação contínua, do acesso aos saberes diversificados.

Estas finalidades sobressaem mais nuns espaços que noutros, consoante a localização e a dimensão que possuem, distinguindo-se as Bibliotecas entre si também por isso mesmo.

Importante, em qualquer Biblioteca, é o modo como ela se encontra organizada e como disponibiliza os materiais a quem a procura.

Segundo Manuel Carrión Gútiéz (1993, p.40), "a grande diversificação bibliotecária transmite-nos um duplo aviso: a organização eficaz consiste em prestar bons serviços, e não em criar serviços idealmente perfeitos, e conseguir essa organização exige uma série de conhecimentos que superam, em muito, a habilidade que proporciona uma prática rotineira".

São esses os conhecimentos oferecidos pela a biblioteconomia.

Merecem, igualmente, destaque especial os serviços que a Biblioteca presta, reveladores do dinamismo que a caracteriza.

Mais que a sua dimensão, interessa sobretudo que os serviços prestados pela Biblioteca sirvam convenientemente os utentes que a procuram.

As Bibliotecas são depositárias de registos do conhecimento e da experiência humana, possibilitando que os indivíduos possam, em cada época, compreender o ritmo da evolução do mundo e as mudanças que se vão verificando na humanidade.

Ao mesmo tempo, as Bibliotecas devem apresentar um carácter dinâmico que contribua para o evoluir constante da sociedade. Daí que sendo, locais de promoção da leitura, elas não podem ser desligadas do sistema educativo, nem menosprezadas pelas escolas.

Os materiais disponíveis terão de ser postos ao serviço dos indivíduos, e não "encarcerados", indisponíveis, não se podendo aceder a eles, como até há bem pouco tempo ainda acontecia nas Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares, entre nós.

A intervenção da Biblioteca deve apresentar um carácter interdisciplinar, e é aí que o Bibliotecário tem um papel importantíssimo a desempenhar. A função deste interventor na Biblioteca é ajudar o leitor a escolher os seus livros, fazendo-o evoluir, passando de leituras simples para leituras cada vez mais exigentes.

Era este o conceito de Biblioteca (dinâmica, aberta, atractiva e sempre voltada para a progressão educativa) defendido, já no início do século XIX, por John Dewey. Este pedagogo, que acusava a escola tradicional de ter um ensino dirigido e centrado no professor, considerava a Biblioteca Escolar como uma parte central da escola, juntamente com o trabalho em oficinas. Segundo ele, através destes dois auxiliares verificava-se um encadear da teoria na prática: a primeira, colhia-se na Biblioteca, a segunda, aplicava-se nos trabalhos das oficinas.

4.2. - AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Apesar da melhoria que se operou, neste domínio, nos últimos tempos, a realidade das nossas Bibliotecas Escolares ainda está longe de ser a ideal. Ainda se verificam graves carências, na quantidade, mas sobretudo na qualidade, ou seja,

no apetrechamento, na organização e dinamização. E isto pode contribuir para o insucesso escolar e educativo dos alunos, já no presente, e, quando adultos, para a sua falta de gosto e motivação para a leitura e insucesso em literacia.

Os estudos realizados apontam-nos conclusões preocupantes, já evidenciadas nos resultados do projecto Reading Literacy, da I.E.A., e no Estudo Pisa (G. Ramalho, 2001), e no Estudo Nacional sobre Literacia (A. Benavente, 1996).

Não se tendo evoluído grandemente, a partir daí, constata-se que Portugal é um dos países mais mal cotados em quantidade de Bibliotecas e sobretudo no número de volumes que elas contêm, e nas consequências que isso acarreta.

Isto apesar de já se ter compreendido (os estudos citados apontam para aí) que é intensa a relação entre a Biblioteca e as aprendizagens dos alunos, e que a melhoria no funcionamento das Bibliotecas constituiria um desempenho mais relevante dos alunos, na escola, e mais sucesso institucional e educativo.

Embora as escolas dos segundo e terceiro ciclos já possuam, praticamente todas, Biblioteca, são muitas ainda as escolas do 1º ciclo que ainda não dispõem dela, e, se a têm, muitas vezes ela não está minimamente apetrechada nem é suficientemente dinamizada. Muitos dos seus materiais devem-se à disponibilidade e boa vontade de alguns professores, que os ‘emprestam’ à escola, e a algumas editoras, que, por vezes, os facultam gratuitamente.

A instituição da Rede de Bibliotecas Escolares (I. Veiga, 1996) veio ajudar a superar muitos dos problemas que afectavam a escola, neste domínio, mas ainda nos encontramos muito longe de todos os casos serem contemplados e resolvidos.

Com a implementação dos agrupamentos verticais, onde as escolas pré-primárias e do primeiro ciclo se encontram inseridas, já há possibilidade de os professores destes níveis de escolaridade requisitarem materiais, em Bibliotecas disponíveis, para uso nas suas aulas. Mas é preciso considerar que, não havendo hábito de dotar as Bibliotecas com materiais para as crianças mais pequenas, não será de esperar que os materiais disponíveis estejam sempre adequados a todas situações. Vai, pois, demorar ainda algum tempo para que a realidade verdadeiramente se transforme.

É um aspecto que terá de ser repensado pelo Ministério da Educação, pelas Câmaras Municipais e pelas próprias instituições de ensino, exigindo-se, também aqui, uma mudança de hábitos e atitudes.

Ainda assim, o que mais preocupa nas Bibliotecas Escolares não é tanto o número de volumes aí existentes, mas a sua dinamização. O objectivo principal, numa Biblioteca Escolar, deverá ser o apoio a prestar aos jovens utentes nas necessidades que evidenciem (nomeadamente no seu apoio às aulas e às aprendizagens, em geral) e na preparação e motivação para a leitura e a pesquisa de informação, pois isso irá, mais que tudo, inculcar-lhes formação e marcá-los com competências que lhes serão indispensáveis pela vida fora.

Ao mesmo tempo, a Biblioteca Escolar deverá preparar os alunos para que valorizem os livros, em todas as dimensões. É, igualmente, importante que eles aprendam regras básicas de consulta, processos que os poderão conduzir a uma pesquisa mais rápida e, em consequência, a uma informação mais conseguida.

Na actualidade, é frequente as Bibliotecas Escolares apresentarem, para além dos materiais em suporte de papel, outros materiais, como diapositivos, cassetes de VHS e CDs, e os respectivos aparelhos de leitura, assim como componentes tecnológicas e informáticas que apresentam outras informações, não só permitindo desenvolver as capacidades cognitivas, mas também estimular as capacidades sensitivas e motoras, de uma maneira geral, contribuindo, como se deseja, para o desenvolvimento global de crianças e jovens.

Esta diversidade de suportes contribui para que haja mais e melhores meios de acesso à informação e para que se possa, através de uns, completar os outros, da forma recorrente a que o nosso tempo, de forma irreversível, já nos habituou.

*

Um aspecto importante, que não pode dispensar a intervenção empenhada da Biblioteca Escolar, é a consideração das intencionalidades apontadas pela Reforma Educativa, segundo a qual existem fortes possibilidades de se

melhorarem o sucesso na escola, o trabalho na aula e as aprendizagens dos alunos, recorrendo-se a (F. Guilardi & C. Spallarossa, 1983):

- Uma melhor organização da escola.
- Uma maior coordenação de todos os intervenientes educativos.
- Uma mais eficaz leccionação dos conteúdos, nas aulas.
- Uma selecção adequada dos elementos mais pertinentes e essenciais, constitutivos dos programas.
- Um desenvolvimento e aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas à fase de desenvolvimento dos alunos.
- Uma mais adequada dinamização da Biblioteca Escolar, nas suas diversas dimensões, nomeadamente no apoio a projectos.

Esta dinâmica pretende, na linha do que defendia John Dewey (2002), transformar o ensino centrado no professor, como detentor do conhecimento, num ensino-aprendizagem centrado nos alunos, desempenhando o professor sobretudo um papel de orientador.

Neste sentido, o grupo de trabalho do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (I. Veiga, 1996) apresentou um conjunto de elementos comparativos entre os paradigmas da escola da era industrial e da escola que se pretende para o século XXI, indo de encontro à necessidade de desenvolvimento das capacidades e da autonomia dos alunos, procurando-se prepará-los para o mundo do trabalho, através do ensino pela descoberta, da fundamentação e da investigação.

Esta análise comparativa visa focar aspectos conhecidos, mas pouco considerados, pois implica uma mudança de mentalidades e uma forma diferente de ver o ensino, os saberes e a escola.

Além disso, pretende-se que (L. Feracine, 1990) os conhecimentos, não só interessem a curto prazo, mas também adquiram dinâmica para serem sempre valorizados e retomados com o evoluir das capacidades dos alunos, e não sejam algo que se aprende mas não se revela de qualquer utilidade.

Para a construção da nova escola em que estamos empenhados, consideremos, nos quadros seguintes, os factores Lugar e Tempo, Estudantes, Professores, Conteúdos e Processos Curriculares, Média e Aprendizagem, estabelecendo relações entre o que eles representaram no paradigma da era industrial (ainda presente) e se prevê (se deseja) que representem no paradigma transformado do século XXI.

Quanto ao primeiro quadro, referindo Lugar e Tempo, temos que a promoção de uma escola aberta será uma forma de abrir, aos alunos, melhores perspectivas de futuro.

No entanto, as escolas, hoje, em grande número, debatem-se com problemas, sobretudo notados quando se compara o paradigma educativo que ainda temos (paradigma educativo herdado da era industrial) com aquele que se deseja instituir (paradigma do século XXI) e de que, apesar de tudo, tanto se fala, como aparece enunciado no quadro seguinte:

Paradigma da era industrial	Paradigma do século XXI
Lugar e Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> · Salas de aula fechadas. · O lugar de educação é a escola. · Turmas isoladas. · Tempos rigorosos. · Escola aberta a professores e alunos. · Tecnologias instaladas na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> · Salas abertas, multiusos e outros espaços de aprendizagem. · A educação tem lugar em vários espaços: escola, casa, emprego, organizações culturais ou outras. · Turmas usam regularmente as TICs para comunicarem. · Horários flexíveis. · Escola aberta à comunidade. · Acesso remoto.

As salas de aula, as turmas, a escola estão fechadas sobre si mesmas, e nelas os professores e os alunos trabalham sobre conteúdos programáticos, em tempos rigorosos, com tecnologias por vezes ultrapassadas, ou até sem acesso a elas, indiferentes à mudança operada continuamente no mundo exterior. Ao mesmo tempo, imperam as burocracias e os conteúdos tratados não são adequados à progressão dos alunos.

Tudo isto terá de ser transformado, se queremos um ensino mais qualificado.

Quanto aos Estudantes, como se aponta no quadro seguinte, eles terão de deixar de ser receptores passivos, isolados, meros consumidores de informação, sujeitos a estilos de aprendizagem estandardizados, para se tornarem activos na aprendizagem, colaborantes, produtores de conhecimento e meio, sujeitos a estilos de aprendizagem diversificados.

Paradigma da era industrial	Paradigma do século XXI
Estudantes	
<ul style="list-style-type: none"> · Estudantes como receptores passivos. · Estudantes como consumidores de informação. · Alunos isolados. · Estilos de aprendizagem estandardizados. 	<ul style="list-style-type: none"> · Estudantes como parceiros activos na aprendizagem. · Estudantes como produtores de conhecimento e meio. · Alunos colaborantes. · Estilos de aprendizagem diversificados.

Para isto contribuirá muito a mudança de atitudes, por parte dos professores, a que já aludimos, mas também a predisposição para uma postura colaborativa, por parte dos alunos, como é defendido por alguns autores (L. Allal, et al., 1986; P. Perrenoud, 1993; I. Alarcão, 1996).

Relativamente a uma nova e necessária postura pedagógica dos professores, atente-se no quadro seguinte:

Paradigma da era industrial	Paradigma do século XXI
Professores	
<ul style="list-style-type: none"> · Competências baseadas fundamentalmente nos conteúdos e no ensino presencial. · Desenvolvimento de competências principalmente no período de formação inicial de professores. · Os professores são a base do ensino. · Os professores trabalham sozinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Competências baseadas em conteúdos e processos de aprendizagem que incluem as TICs. · A formação faz-se ao longo da vida. · A comunidade contribui com conhecimento, apoio e experiência. · Os professores trabalham em equipa e com técnicos de educação e outros especialistas.

Pelo que se vê, terá de ser transformada a postura de competências baseadas fundamentalmente em conteúdos e no ensino presencial, para se dar mais autonomia e responsabilidade aos alunos, diversificando-se os conteúdos e os processos de aprendizagem, considerando-se a formação no presente e a preparação para aprendizagens futuras, ao longo da vida (J. R. Dias, 1979-d e 1979-e), integrando-se nela as novas TICs.

Sobre conteúdos e processos curriculares, a realidade de hoje assenta em que é posta a tónica nos conteúdos dos currículos descontextualizados e ‘input’, comandados pelo professor, predominando uma abordagem disciplinar dos conteúdos, estratégias isoladas de aprendizagem e um processo de avaliação estandardizado.

Para o futuro, deseja-se que se coloque a tónica nos processos de aprendizagem e nos resultados, na *negociação* das aprendizagens entre professores e alunos, no currículo relacionado com o contexto em que se desenvolve, a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, a aprendizagem activa, baseada na resolução de problemas, servida por estratégias de aprendizagem múltiplas e processos de avaliação individualizados.

Paradigma da era industrial	Paradigma do século XXI
Conteúdos e Processos Curriculares	
<ul style="list-style-type: none"> · Ênfase nos conteúdos dos currículos e ‘input’. · Conteúdos dos currículos determinados pelo professor. · Currículo descontextualizado. · Predomínio da abordagem disciplinar dos conteúdos. · Aprendizagem passiva. · Estratégias isoladas de aprendizagem. · Processo de avaliação estandardizado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ênfase nos processos de aprendizagem e nos resultados. · Conteúdos e resultados a atingir negociados entre professores e alunos. · Currículo determinado pelo contexto com que se relaciona. · Abordagem interdisciplinar dos conteúdos. · Aprendizagem activa baseada na resolução de problemas. · Estratégias de aprendizagem múltiplas. · Processos de avaliação individualizados.

Nos conteúdos e processos curriculares, pretende-se fazer sobressair o método da descoberta, a diversificação de estratégias de uma forma partilhada e interactiva, onde os professores procuram desenvolver no aluno a estruturação dos seus trabalhos e a descoberta dos resultados.

Aqui, temos presente, não só o trabalho partilhado, mas também individualizado, pretendendo-se que os alunos se tornem interventivos e autónomos.

É necessário criar uma educação para a compreensão, em todos os níveis e todas as idades (E. Morin, 1999), promovendo-se a reforma das mentalidades.

Por último, temos a relação entre Média e Aprendizagem, como se representa na figura seguinte:

Paradigma da era industrial	Paradigma do século XXI
Média e Aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> · Utilização de um único meio na aprendizagem. · Tecnologias de informação localizadas em laboratórios. · TICs constituem uma área específica de actividade e aquisição de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> · Utilização do multimédia na aprendizagem. · Tecnologias de informação presentes nas salas de aulas, Bibliotecas e espaços de aprendizagem. · TICs integradas em todas as áreas do currículo.

Assistimos, ainda hoje, à presença de meios de aprendizagem limitados e redutores. As tecnologias de informação, se existem na escola, aparecem desligadas da participação dos alunos, quando se deseja que a sua intervenção seja activa na aprendizagem, na sala de aula.

Ora, sendo estes aspectos apontados pela Reforma Educativa como determinantes para a transformação do padrão educativo que temos num outro padrão, mais progressivo, visando uma escola de sucesso, na passagem do mundo de hoje para o de amanhã, não lhes poderá ficar indiferente, enquanto "motor educativo da escola" que é (funcionando como dinamizadora de projectos e da própria escola), a Biblioteca Escolar.

Todos os factores envolvidos – Lugar e Tempo, Estudantes, Professores, Conteúdos e Processos Curriculares, Média e Aprendizagem – poderão/deverão receber/exercer o seu contributo, através dos meios mais diversificados, desde formação directa a orientações diferidas, facultações e elaboração de materiais, recurso a maior humanos e materiais próprios ou solicitados/adquiridos, instituição, apoio e acompanhamento de projectos de diverso tipo... tudo isso poderá contribuir para que a Reforma Educativa melhor prossiga no seu esforço de tornar a escola que temos numa outra, e melhor, escola.

4.3. - A REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

A criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares, numa parceria entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais (I. Veiga, 1996), foi essencial para o desenvolvimento das Bibliotecas Escolares.

O programa desenvolvido pelo Ministério de Educação é bem claro ao definir o que são as redes de candidatura concelhia e nacional.

A primeira destina-se a apoiar escolas pertencentes a concelhos previamente escolhidos, mediante critérios técnicos predefinidos e de acordo com uma política de criação de infra-estruturas nesta área. A segunda dirige-se às escolas dos vários níveis de ensino que, fora das áreas geográficas abrangidas pelas candidaturas concelhias, desenvolvem experiências significativas em matéria de organização, gestão e dinamização de Bibliotecas Escolares, que é preciso reconhecer, premiar e estimular.

Esta tomada de decisão de pertencer à "rede" implica uma actividade dinamizadora e uma gestão voltada para a abertura de todos os materiais aos elementos que dela usufruem, isto é, todos os elementos que compõem a comunidade educativa.

A Biblioteca Escolar, hoje, tal como a escola, em geral, deve estar, em princípio, aberta a toda essa comunidade (alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, cidadãos do meio...).

A Rede de Bibliotecas Escolares tornou-se numa forma de valorizar, credibilizar, institucionalizar, organizar, modernizar as Bibliotecas Escolares e de contribuir para o seu apetrechamento, aproximando-as, tecnicamente, do modo de funcionar de outras Bibliotecas de referência, que são as Bibliotecas Municipais. Ao mesmo tempo, concorre para transformar as mentalidades e o modo de encarar a Biblioteca Escolar, não apenas como espaço ou serviço de empréstimo de livros, mas muito mais além que isso, um espaço de dinamização, de "projectos".

Deste modo, a Rede de Bibliotecas Escolares veio contribuir para que as Bibliotecas das escolas desenvolvam e sejam as grandes promotoras e incrementadoras do sucesso educativo.

Relativamente à sua dimensão técnica (da área da biblioteconomia), as Bibliotecas Escolares aproximam-se das Bibliotecas Municipais, e deverão receber orientações delas. Mas na sua dimensão de dinamização, as mesmas Bibliotecas já deverão integrar-se nas linhas de desenvolvimento da escola, sob a orientação do Professor Bibliotecário, funcionários e outros professores e colaboradores.

A Rede de Bibliotecas Escolares pretende tornar as Bibliotecas Escolares mais atractivas e mais ricas, na quantidade e na qualidade, no tocante a documentos, materiais em geral e, sobretudo, em organização.

Desse modo, o seu contributo está a ser importante para o desenvolvimento da escola, possibilitando que ela se adeque, e cada vez mais, a tudo aquilo que se espera dela – nomeadamente no desenvolvimento de projectos educativos e, como aqui importa realçar, na Área de Projecto.

4.4. - O CONTRIBUTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA O SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS

Reconhece-se que a Biblioteca é um espaço imprescindível na escola.

Os contributos que a Biblioteca Escolar podem fornecer devem centrar-se nos interesses e objectivos desenvolvidos em coordenação com as actividades da escola, relacionados com:

- As exigências curriculares e não curriculares.
- As exigências do sistema educativo e as reformas que implementa.
- A preparação das crianças e dos jovens para a frequência das Bibliotecas, ao longo da vida.

No entanto, não chega ter objectivos e explicitar boas intenções, é importante que eles sejam aplicados e dinamizados, de uma forma global, e integrados na realidade da escola.

As actividades desenvolvidas devem estar coordenadas com o Projecto Educativo de Escola, com o Plano Anual de Actividades e com os vários projectos que se desenvolvem ao longo do ano na escola. Para isso, é necessário fazer uma previsão dos recursos e materiais, físicos e humanos, que a escola pode fornecer, contribuindo para que a sua aplicação seja uma realidade.

É aqui que entra o sucesso educativo dos alunos, dado que, por essas vias, a escola procurará que sejam obtidos por eles, em todos os domínios (saber, saber fazer, ser), os melhores e mais duradouros resultados.

Poderíamos apresentar uma extensa lista de actividades passíveis de serem promovidas pela Biblioteca escolar, mas será pertinente salientar aquelas que estão mais directamente relacionadas com a Área de Projecto, visto ser o tema que nos propusemos tratar.

Estão nesse caso, entre as muitas possíveis, as seguintes (que ligam com o que já acima referimos acerca do envolvimento da Biblioteca Escolar na elaboração e gestão de projectos, na escola): apoiar o Projecto Educativo e o Plano de Actividades da escola, apoiar as actividades da Área de Projecto e os Trabalhos de Projecto, realizar exposições temáticas, realizar sessões de trabalho (nomeadamente sobre a Biblioteca), participar em trabalhos de investigação, desenvolver sessões de orientação do estudo, promover recolha de informação, promover sessões de leitura orientada, colaborar com o jornal escolar.

a) APOIAR O PROJECTO EDUCATIVO E O PLANO DE ACTIVIDADES DA ESCOLA.

Com o maior acesso à informação, nomeadamente através documentos em suporte papel, mas sobretudo através de materiais audiovisuais e do acesso à Internet, na escola, conseguem-se obter dados que respondam às exigências do Projecto educativo de Escola e ao seu plano de actividades.

No Projecto Educativo de Escola, o apoio dirigir-se-á, em especial, para a realização de trabalhos directamente relacionados com as opções feitas.

No Plano de Actividades (de carácter educativo, formativo, informativo, lúdico e recreativo), esse apoio deverá ir de encontro aos conteúdos das várias disciplinas curriculares e das áreas curriculares não disciplinares.

b) APOIAR AS ACTIVIDADES DA ÁREA DE PROJECTO E OS TRABALHOS DE PROJECTO

Os materiais de apoio para o desenvolvimento dos Trabalhos de Projecto, desenvolvidos na Área de Projecto, e da Área de Projecto em geral, podem ser obtidos, em grande medida, na, ou através da Biblioteca da Escola, quer em suporte papel, quer através dos meios informáticos e electrónicos.

Sobre este assunto, já nos pronunciámos acima.

A propósito das novas tecnologias, os professores que leccionam estas disciplinas poderão prestar uma importante ajuda, na investigação, selecção e pesquisa dos materiais relacionados com o seguimento dos trabalhos.

Quando solicitados, uns e outros devem referir as melhores formas para a sua utilização, tendo sempre em atenção aquilo que é solicitado.

c) REALIZAR EXPOSIÇÕES TEMÁTICAS

Essas exposições deverão ir de encontro às necessidades e interesses dos alunos com o intuito de melhorar e aumentar as suas capacidades e oportunidades de se relacionarem com a realidade exterior. A escola, na sua componente informativa e de conhecimento, nunca deve esquecer acontecimentos, celebrações, autores, datas... que de algum modo se liguem ao currículo e contribuam, directa ou indirectamente, para a promoção da educação, na escola ou no meio sócio-cultural da região.

d) REALIZAR SESSÕES DE TRABALHO

Tais sessões de trabalho, com maior ou menor periodicidade, terão finalidades diversas. Poderão relacionar-se com temáticas específicas, desenvolvidas a partir das aulas ou dos projectos da escola (Área de Projecto), mas poderão também tratar de outros âmbitos importantes, como apresentar a própria Biblioteca Escolar, ilustrar o seu funcionamento, promover os serviços que ela pode prestar (como aceder aos materiais em suporte livro e não livro, como fazer uma consulta, como aceder à interacção com outras Bibliotecas, como proceder à requisição de materiais para empréstimo domiciliário, quais os horários e características do atendimento, como se organizam os espaços de leitura, que projectos estão em funcionamento, que colaboração pode ser prestada às aulas...).

Deverão ser aproveitados, do melhor modo, os expositores da Biblioteca. Esses expositores deverão ser aproveitados para a divulgação e optimização da comunicação entre a Biblioteca e a comunidade escolar. Deverão encontrar-se em locais estratégicos, de modo a se tornarem bem visíveis. Estes expositores serão um bom meio de divulgar as informações disponíveis (da escola e da comunidade em que a escola está inserida).

e) PARTICIPAR EM TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO

Estes trabalhos podem estar ligados à Biblioteca escolar, mas ainda à Biblioteca Municipal da região, servindo os projectos em curso, em qualquer disciplina curricular, e o desenvolvimento da Área de Projecto.

f) DESENVOLVER SESSÕES DE ORIENTAÇÃO DO ESTUDO

As Bibliotecas Escolares podem servir (e consideramos isto muito importante) na orientação do estudo dos alunos. Podem ser promovidas secções para apoio aos alunos, em coordenação com a área de "Estudo Acompanhado" e de acordo com as disciplinas da componente curricular disciplinar. Sabemos que os alunos, em muitas situações, têm dificuldades em organizar os materiais de que têm necessidade. A orientação pode ser uma forma de os motivar e de lhes facultar soluções mais rápidas para os problemas que lhes são colocados. O Estudo Acompanhado, que também cabe aqui considerar, deverá entrar igualmente nas preocupações da Biblioteca Escolar, considerando nós que ele terá a maior vantagem em ser integrado no domínio da Área do Projecto, no sentido abrangente em que a consideramos.

g) PROMOVER RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Uma forma de seleccionar e aprender, ao mesmo tempo, é elaborarem-se dossiês temáticos. A intenção é recolherem-se materiais que, habitualmente, não se encontram disponíveis – por exemplo, dispersos no interior de revistas, jornais, enciclopédias, entre outros. Uma vez compilados tais elementos (sobre um tema, um autor, uma ideologia, uma escola, uma tendência...), em dossiês, será mais fácil proceder a pesquisas e, certamente, encontrar mais informação.

Este modo de proceder funcionará como uma via para estimular e promover a pesquisa, por parte dos alunos, envolvendo a Biblioteca Escolar nas aprendizagens (A. L. Silva & I. Sá, 1997).

Igualmente, podem servir para apoio à realização de trabalhos decorrentes das aulas, e constituir uma forma de ajudar os alunos com mais dificuldades a aprenderem a estudar.

h) PROMOVER SESSÕES DE LEITURA ORIENTADA

Os professores, pelo menos uma grande maioria deles, referem, habitualmente, que os alunos lêem mal, pouco e não gostam de ler. As sessões de leitura orientada poderão combater essas dificuldades, reais na escola.

Pensamos que será um bom começo escolher um texto interessante (na perspectiva dos alunos) e trabalhar a leitura a partir dele.

Uma área auxiliar que propicia respostas muito criativas neste domínio é a banda desenhada (C. M. Sá, 2000), que será facilmente congregadora da adesão dos alunos.

O que importa é despertar o interesse pelos textos e promover a sua leitura.

Importará, sobretudo, facultar aos professores formação específica nestes domínios (C. M. Sá, 2001; C. M. Sá & M. J. Veiga, 2003), para que saibam resolver as situações de dificuldade e melhor responder às solicitações, no campo da leitura, desencadeadas pelos alunos.

i) COLABORAR COM O JORNAL ESCOLAR

O jornal escolar tem várias finalidades, como promover a escrita, promover a leitura, divulgar iniciativas, actividades e projectos relacionados com as várias disciplinas, noticiar o desenvolvimento do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades da Escola.

A comunidade educativa tomará contacto, por esta via, com as actividades desenvolvidas na escola.

Todas estas actividades têm por função exercer, com a Biblioteca Escolar, uma das principais finalidades que lhe assistem, servir a escola e fomentar o sucesso educativo dos alunos.

4.5. - A LEITURA ASSOCIADA À FUNCIONALIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

"Ler" (do verbo latino *legere*, juntar, reunir, recolher...) é, antes de mais, o processo de aquisição de técnicas que levam o indivíduo a ser capaz de articular e decifrar com correnteza caracteres impressos da palavra escrita (R. Dottrens, et al., 1966, p.107) e a estabelecer correspondência entre sinais gráficos e sons (grafemas e fonemas), "traduzindo um código gráfico no código fonético que é a língua" (A. Froissart, 1976, p.16), mas também, e sobretudo, a "extracção de significado" (M. F. Sequeira, 1986, p.1).

A leitura envolve, assim, uma descodificação de grafemas e uma descodificação de sentidos, que funcionam em complementaridade.

Enquanto a primeira tem lugar, sobretudo, na fase inicial da vida dos indivíduos, e uma vez adquirida fica assimilada definitivamente, a segunda nunca está completa e aperfeiçoa-se ao longo de toda a vida.

Neste último sentido, o acto de leitura desenvolve-se a partir de realizações cada vez mais complexas, percorrendo quatro etapas quase

simultâneas: a percepção, a compreensão, a reacção e a integração (C. O. Passos & Z. D. Mediano, 1971, pp.48-49; K. Perera, 1984, p.278-279) – desde o reconhecimento e interpretação da palavra com os olhos, até ao alargamento e aplicação dos resultados obtidos na descodificação à própria vida, integrando-se continuamente nova informação em velha informação (os "schemata").

*

O acto de ler é uma actividade em contínuo evoluir que se concretiza diversamente de acordo com os objectivos do leitor, a situação, o material e o suporte de leitura (M. F. Sequeira, 2000, p.76).

Para a compreensão do processo de leitura, contribuem três *modelos* que procuram explicá-la (D. R. Hittleman & C. G. Hittleman, 1983, p.35): o ascendente, o descendente e o interactivo.

O modelo ascendente (Gough, D. LaBerge & S. J. Samuels) defende que ler é descodificar grafemas e toma o texto como elemento basilar no processo de leitura.

Assim encarada, a leitura é um processo essencialmente "indutivo, centrado no texto, no código e nos processos de descodificação". O leitor exerce a leitura através de diversas fases: fixação do olhar, formação de imagem icónica, identificação de caracteres, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica, retenção na memória primária, intervenção dos conhecimentos sintácticos e semânticos para a definição do sentido.

O modelo descendente (Kenneth Goodman e Frank Smith) defende que ler é compreender, e valoriza o leitor relativamente ao texto.

O sujeito toma, aqui, um papel essencial, sobretudo pelo uso que faz das suas representações cognitivas. O leitor, para compreender um texto, socorre-se das experiências passadas e dos conhecimentos adquiridos sobre o tema e sobre a língua, e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintácticos e semânticos que sejam susceptíveis de as confirmar ou rejeitar. Se as suas expectativas se

verificam, há confirmação da hipótese, se não verificam, ele procede à formulação de novas hipóteses, com base nos índices fornecidos pelo texto.

O modelo interactivo (Adams e Collins, Kintsch e Van Dijk, Perfetti, Rumelhart, Stanovich) admite a interacção existente entre os dois modelos anteriores e encara o acto de ler como uma relação em que o sujeito e o objecto se influenciam mutuamente (J. A. L. Vacca, et al., 1987, pp.13-17).

Aqui, ler (D. R. Hittleman & C. G. Hittleman, 1983, p.66) consiste na capacidade de descodificar e, ao mesmo tempo, de compreender um texto escrito, coexistindo informações grafo-fonológicas com actualizações semântico-contextuais.

Segundo o modelo interactivo, o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir dos *estímulos-sinais* que o texto lhe oferece, ao mesmo tempo que acciona estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente a um tema, bem como a desenvolver expectativas, formular hipóteses, fazer inferências.

*

A importância da leitura e da escrita foi, desde sempre, reconhecida no interior das sociedades. Já no tempo dos gregos era fundamental o papel do pedagogo, sendo as crianças levadas à escola para aprenderem a ler, a escrever e a resolver problemas de aritmética.

Através dos séculos, o homem sempre reconheceu tal importância e a necessidade de implementar estratégias para desenvolver uma e outra em sociedade, embora quase nunca, por motivos vários (sócio-políticos, hierárquicos, religiosos, culturais...), tenha sido conferida relevância à sua prática generalizada.

Ao longo dos tempos (A. Manguel, 1998), todas as sociedades sentiram, de uma ou outra maneira, o problema e se foram empenhando nessa realidade, mas, verdadeiramente, só o nosso tempo o fez, preocupando-se com a globalidade das populações.

Pode dizer-se que, apesar de alguns meritórios esforços nesse sentido, só a partir do século XX estas questões passaram a ser consideradas com democraticidade (A. Medina Padilla, 1988, p.518), abrangendo-se no sucesso a atingir com a leitura, numa escola massificada, todos os alunos, nomeadamente com o intuito de se responder às necessidades de viver com os outros, levar à descoberta das informações de que há necessidade, construir e executar projectos, alimentar e estimular o imaginário, investigar... (J. Jolibert, 1989, p.35).

A leitura e a escrita são reconhecidamente importantes em sociedade. Como refere Pennac (D. Pennac, 2000, pp.32) "a leitura assume, no nosso tempo, e logo ao nível da sobrevivência do quotidiano, uma relevância inquestionável". A comunicação diária, com a diversidade de contextos que envolve, exige que "saibamos ler, aprendamos a ler, ganhemos hábitos e competência de leitura – sob pena de virmos a sofrer com isso, na nossa realização pessoal, na nossa interação com os outros, na nossa integração na sociedade e participação nos destinos do mundo".

Trata-se, segundo esse autor, de um "dogma" do nosso tempo, verificando-se que há quem nunca tenha lido e quem não consiga arranjar tempo para ler, lamentando-se por isso, e quem nunca leia romances, só livros úteis, ensaios, obras técnicas, biografias, livros de história... quem leia apenas os "clássicos" (considerando que a melhor crítica é o crivo do tempo) e quem achesse a idade madura a "reler", e os que lêem porque consideram que têm de estar a par (D. Pennac, 2000. p.66).

A leitura é importante e necessária, no dia a dia dos cidadãos, desde logo como factor de e para a sua realização pessoal, e depois como meio de formação, actualização, informação, integração, desempenho profissional... A leitura liga o presente ao passado e ao futuro. A sua prática impõe-se face à complexidade e às exigências do mundo de hoje (D. R. Hittleman & C. G. Hittleman, 1983, p.2).

Apesar das consequências práticas, a nível individual e social, que envolve, a leitura está directamente relacionada com a liberdade do leitor (B. Ciari, 1979, pp.224-225), sem ordens pré-estabelecidas nem abordagens previamente definidas, mas favorecendo-se a descoberta de ideias e de valores,

que os textos veiculam, instigando ao debate aberto e livre, ao conhecimento, à criatividade, de modo a "fazer de cada aluno um leitor crítico e criativo" (M. F. Sequeira, 1987. p.211).

Sobre isso Daniel Pennac (D. Pennac, 2000, pp.24-25) escreve que os leitores têm "todos os direitos", apesar de, tratando-se dos mais novos, tais direitos nem sempre serem reconhecidos pelos adultos influentes.

Refere ele que todo o leitor tem:

1. O direito de não ler.
2. O direito de saltar páginas.
3. O direito de não acabar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler não importa o quê.
6. O direito de amar os "heróis" dos romances.
7. O direito de ler não importa onde.
8. O direito de saltar de livro em livro.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de não falar do que se leu.

A consideração destes aspectos é deveras importante na formação dos leitores, dado que, sem motivação e respeito pelos interesses individuais, não pode haver aproveitamento numa área tão profunda e exigente como é a da leitura.

Com a escolaridade obrigatória de nove anos (e a promessa de se vir a alargar até ao 12º ano), as condições e a oportunidade de aprender a ler e a escrever (num sentido liminar) estendeu-se a todas as crianças e jovens, sendo já muito poucos aqueles que, entre nós, se encontram destituídos destas capacidades.

Todavia, o problema não terminou aí.

É que, para além dos problemas relacionados com o analfabetismo propriamente dito (J. R. Dias, 1979-b), sobrevêm os problemas colocados pela

leitura a nível da descodificação de sentidos e (o que é daí decorrente, bem como da experiências de vida e do desenvolvimento cultural global dos cidadãos) e com a literacia.

O nível alcançado pelos estudantes portugueses neste domínio é muito deficitário, como comprova o estudo PISA 2000 (G. Ramalho, 2001), o mesmo se passando com os níveis de literacia da população adulta (A. Benavente, 1996).

Tudo isto terá necessariamente de deixar a escola preocupada, até porque os índices de leitura, entre nós, continuam muito baixos.

A intervenção da Biblioteca Escolar, com propostas concretas, com projectos especificamente direccionados para estas realidades, com a disponibilização de todos os meios ao seu alcance, será uma via fundamental para a superação das dificuldades nestes domínios.

4.5.1. – DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE LEITURA

Um factor importante na formação de leitores é a aquisição de competência de leitura.

Para que o leitor beneficie da leitura, enquanto "capacidade de *transformar* uma mensagem escrita em mensagem sonora, seguindo normas precisas" e "capacidade de *compreender* o conteúdo da mensagem escrita e de a *apreciar* com sentido crítico e estético (G. Mialaret, 1974, pp.15-18), será necessário que adquira essa 'competência'.

Para tal aquisição e desenvolvimento contribuem factores como a *semântica* (os sentidos das palavras) e a *pragmática* (o sentido de uso das palavras, que possui, perante as situações e os contextos, um forte poder de intervenção), e ainda a *sintaxe* e a *consciência linguística* (M. F. Sequeira & I. Sim-Sim, 1989), factores que se reflectem na criança ao longo dos seus três estádios de formação: o estádio inicial, o estádio intermédio e o estádio avançado (M. D. Jenkinson, 1976, p.79), evoluindo à medida que vão aumentando nela as exigências do domínio linguístico-comunicativo.

Em qualquer situação, a Biblioteca Escolar deverá contribuir para aumentar e melhorar as competências de leitura. Nela existem livros e informação vária que ajudam a desenvolver essa competência, a partir do que outras competências, noutras domínios (por exemplo, na área dos valores), poderão ser desenvolvidas.

Ela fornecerá informação e suscitará desempenhos que, ao serem aplicados, contribuirão para o desenvolvimento dessa tal competência.

Igualmente, a Área de Projecto, com a abrangência e a envolvência que lhe reconhecemos, deverá contribuir, e em muito, para que o leitor seja dotado de competência de leitura.

*

Reconhecida a importância da formação do leitor, ele tem de ser preparado para, em contacto com um texto, ser capaz de realizar as "suas" leituras.

Mas ele nunca está totalmente preparado. Pela variedade e complexidade dos textos, pela sua mobilidade, pelas oscilações do próprio leitor e das situações que o envolvem, a formação do leitor é uma tarefa para toda a vida, cabendo grande responsabilidade nisso à escola.

Aí, os alunos precisam de encarar a leitura como uma necessidade, e não como uma obrigação, ou como rival de outros meios de informação (como por exemplo os audiovisuais ou os computadores) – mas como um meio de se enriquecerem, dotando-se de "uma forma de pensar e de solucionar problemas... de discuti-los", através de exercícios de análise, discriminação, julgamento, avaliação, síntese (M. D. Jenkinson, 1976, p.85).

A leitura (como a escrita) não pode ser dissociada do ensino, do conhecimento, dos saberes. A escola precisa de encontrar as melhores vias para desenvolver, nos alunos, competências a esses níveis (C. M. Sá, 2002). Trata-se de um dos alicerces mais consistentes do grande edifício que é a educação.

Um aluno que aprendeu a ler e a escrever e exerce continuamente tais competências, torna-se capaz de apreender e evoluir.

4.5.2. - O GOSTO PELA LEITURA

Se é importante aprender a ler, saber ler e ler de facto, não o é menos gostar de ler.

O gosto pela leitura poderá ser inculcado das formas mais diversas. Uma delas, e bem simples, aparece-nos relatada nas páginas do romance *O Velho que Lia Poemas de Amor*, de Luis Sepulveda (L. Sepulveda, 1989, pp.90-91), onde se mostra como, a partir de pormenores de grande simplicidade (acessibilidade do tema, afinidade com o tema, ligação ao cinema, diálogo acerca de leituras feitas...), se pode começar a gostar de ler.

Para desenvolver o gosto pela leitura, sobretudo com alunos mais "difíceis", poderão ser implementadas actividades como: encontros e entrevistas com escritores, visitas a Bibliotecas, editoras, livrarias, jornais; consulta de dicionários; semana do livro/escritor; dias comemorativos; feira do livro; visitas guiadas à Biblioteca (poder-se-ia solicitar a colaboração do professor bibliotecário, que melhores informações poderá acrescentar) – entre outras actividades.

Nestas actividades, os alunos não têm propriamente que ler e, certamente, não lhes será desagradável participar. Como tal, serão actividades motivadoras para a leitura, e delas poderá depender, e muito, a evolução que, nos alunos, se vier a fazer no particular do desenvolvimento da competência de leitura e da formação daí advinda.

Posteriormente, procurar-se-á dinamizar outro tipo de trabalhos já mais exigentes, que visarão alcançar aquilo que realmente se tem em vista: melhorar a competência de leitura e desenvolver o gosto pela leitura.

A pretexto da sua participação na Área de Projecto, os alunos passariam a realizar pequenas leituras, salientando delas os aspectos que considerassem mais

importantes. Qualquer texto poderia ser usado para este fim, porque, numa primeira fase, não será necessário nem conveniente que se solicitem aos alunos leituras ‘difíceis’, só devendo o grau de dificuldade ser aumentado quando se virem melhorias significativas na leitura dos alunos.

Quando se verificasse que os alunos conseguiam ler com fluência e, por conseguinte, apreender com facilidade o que está escrito, passar-se-ia para a elaboração de fichas de leitura, de transformação de textos, de consultas... a terem lugar nas aulas, ou na Biblioteca Escolar.

Em suma, o ensino e a prática da leitura (e também da escrita) tudo terão a ganhar se estiverem associados à Biblioteca Escolar. A esta caberá dinamizar todo o tipo de actividades e iniciativas com esse fim.

Por um lado os projectos implicam uma componente de fundamentação, expressão, argumentação, investigação... a que a Biblioteca Escolar prestará apoio. Por outro lado, a mesma Biblioteca não poderá descurar formação específica neste domínio, orientada para as aulas e desenvolvida a partir delas, sendo, por isso, essencial o contributo dos professores.

Ao mesmo tempo, outro tipo de iniciativas (exposições, conferências, visitas de escritores, apresentação de livros...), tudo poderá/deverá ser pretexto para focalizar a leitura e o desenvolvimento da competência dos alunos nesse domínio.

4.6. - O PROFESSOR "MODERADOR" NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, E A SUA INTERVENÇÃO NA BIBLIOTECA ESCOLAR

As sociedades humanas têm um modo de funcionar complexo. Daí a sua permanente instabilidade. Uma das suas dinâmicas, tendente à sua estabilidade e à realização humana dos seus cidadãos, reside na frequência da escola e no ensino.

Daqui decorre que a escola e o ensino, reflexos da sociedade que os instituiu, sejam igualmente instáveis e mutáveis.

O entendimento que as sociedades fazem do que é (deve ser) o ensino tem variado ao longo da história. Ao longo dos tempos, este entendimento tem diferido de sociedade para sociedade, resultado de influências externas e internas, de regimes políticos, opções ideológicas, avanços científicos e tecnológicos, ambiente cultural.

Para falar do ensino de hoje, é necessário considerar que a sua realidade difere consideravelmente, no tempo presente, daquilo que ele já foi há algumas décadas atrás. O papel do professor alterou-se, igualmente, muito, sendo-lhe exigido muito mais do que acontecia em tempos ainda não muito recuados.

O ensino assume, hoje, uma preocupação primordial na sociedade, dado que a sala de aula é um contexto ideal para a organização do desenvolvimento das atitudes e comportamentos dos alunos. Como não acontecia, pelo menos consistentemente, em tempos passados, procura-se, agora, além das transmissão de conhecimentos e saberes, o desenvolvimento psicológico dos alunos, a sua formação e sucesso, ao longo das fases que atravessam (J. Piaget, 1979), e gera-se grande sensibilidade para a importância da formação de professores.

A profissão de professor é, assim, cada vez mais, especializada. Compete aos educadores a análise e a sinalização de todo o tipo de situações e problemas que afectam os alunos, já que estes passam grande parte das suas vidas nas escolas e não têm a participação dos pais, como deveriam.

A formação de professores deve, pois, incidir sobre todos os níveis, de forma a capacitar os professores, para além das suas áreas específicas de ensino, para a aquisição de competências, como a relação interpessoal de ajuda, competências de avaliação, prevenção e resolução de problemas...

Esta necessidade formativa do corpo docente deve ocorrer, não só em termos académicos, aquando da preparação para o início da vida profissional, mas também ao longo de toda a carreira, com vista à actualização constante e ao progressivo desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Uma enorme percentagem do nosso tempo é destinada à comunicação com os outros. É comunicando com os outros que trocamos ideias e experiências, que transmitimos sentimentos e emoções, que ensinamos e aprendemos. A este respeito convém alertar para a importância das formas de comunicação humana. São uma vasta gama de comportamentos, muitas vezes descurados, que acompanham as expressões verbais e, através dos quais, as pessoas transmitem e recebem informação. São competências verbais e não-verbais, fundamentais na relação interpessoal, que transmitem significados extremamente profundos e verdadeiros. Por vezes, o essencial reside em saber escutar... o ouvir e o responder, o compreender e o agir são fundamentais na interacção entre professores e alunos.

Ensinar consiste, acima de tudo, no estabelecimento de um processo de relações interpessoais. Trata-se de um processo extremamente complexo em que os padrões de relação interpessoal, na sala de aula, entre professor/aluno e alunos/alunos, têm, para além da presença de implicações ao nível do clima de aprendizagem, implicações ao nível do desenvolvimento psicológico. É, assim, mais que evidente a necessidade e a importância da promoção da maturidade psicológica dos professores.

O aumento da eficácia, como facilitadores da aprendizagem, revelado pelos professores vai inevitavelmente afectar positivamente o crescimento, a todos os níveis, dos alunos.

No passado, o papel do professor era muito claro: ele possuía a informação que transmitia ao aluno, através dos meios que tinha à sua disposição. Os alunos que conseguiam reproduzir e repetir essa informação eram considerados bem sucedidos, os que não eram capazes disso eram tidos como falhados. Assim, se outrora o perfil de um bom professor se pautava por aspectos que, relativamente, podemos considerar *objectivos*, actualmente, com as preocupações que, entretanto, ganharam relevância, tal já não acontece, tornando a actividade profissional do professor muito complexa.

Ao professor, agente de ensino por excelência, personalidade activamente educativa, com a qual os alunos passam grande parte das suas vidas, requer-se, cada vez mais, competências, preparação, formação cuidadas a todos os níveis.

Ser professor não é tarefa fácil. Envolve aquisições interiores muito importantes, que são fruto do meio onde se nasceu, do meio onde se vive, da educação familiar que se recebeu, da experiência de vida que se tem, do gosto pela ciência, do prazer pelo ensino. A personalidade do docente é o somatório de tudo o que ele é, de tudo o que ele adquiriu, de tudo o que ele viveu.

São capacidades e circunstâncias que estão muito para além da sua formação pedagógica e que determinam a atitude e o estilo de vida por que ele vai enveredar.

A docência, essa realidade única, que dá vida e dinâmica a uma sala de aula, mediante a personalidade irrepitível de cada um, manifesta-se como uma arte sem modelos preconcebidos, sem receitas, sem rigidez normativa e com muitos segredos.

Acreditamos que um professor, por mais que dê, aprende sempre em dobro. Nenhum outro profissional tem tanto, tão peculiar se dá e se recebe, se ama e se é amado, se vê por detrás de cada ideia, de cada sentimento, de cada projecto um rosto humano.

Ora é este professor "ideal" que deve ser posto ao serviço da Biblioteca Escolar.

Todas estas características que assinalamos relativamente a ele são essenciais para que a dinamização da Biblioteca Escolar se processe do melhor modo e toda a escola beneficie da sua existência.

Sem o contributo e a envolvência de professores competentes, bem formados, continuamente empenhados e actualizados, na Biblioteca Escolar, ficará a escola sem uma valência essencial da sua existência e ficará a sala de aula sem um contributo essencial de recurso, apoio e valorização.

4.7. - A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO MEIO NA DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR, ENVOLVENDO O TRABALHO DE PROJECTO

A escola tem um papel preponderante na dinamização da sua Biblioteca Escolar. Ao mesmo tempo, esta não se pode separar nem isolar do meio em que se insere.

Cada escola é um caso especial, pois tem alunos "especiais", professores e envolvências especiais.

O meio em que escola está inserida vai contribuir, em grande medida, para que, de escola para escola, as realidades sejam diferentes. O simples facto de se tratar de um meio rural ou citadino, se localizar no interior ou junto ao litoral, vai contribuir para que ela se organize e desenvolva de forma diferente.

Os alunos, consoante pertençam a uma ou outra escola, têm vivências e lidam, no seu dia a dia, com realidades diferentes. Daí que o empenhamento que manifestam acerca de quaisquer realidades se apresente de forma diversificada.

Os professores que leccionam em determinada escola têm, igualmente, especificidades. Quando se trata de uma escola com um corpo docente estável, ou seja, com professores que pertencem ao quadro da escola e que nela trabalham ano após ano, o conhecimento que estes detêm, quer da escola, quer dos alunos que a frequentam, quer dos colegas com quem convivem e partilham saberes e experiências, quer do meio, dos encarregados de educação... facilita um maior envolvimento na progressão das turmas e dos alunos que compõem a escola.

A par disto, e em princípio, eles não terão necessidade de se deslocar e de fazer grandes percursos para chegarem ao local de trabalho, o que possibilita tempo e disponibilidade para interagir na escola.

Os professores que não se encontram nesta situação irão, certamente, ter outras preocupações que poderão contribuir para desmotivações e desinteresses, com consequências a nível da escola e dos alunos.

Queremos com isto dizer que, em determinadas instituições escolares do país, as condições são mais favoráveis ao sucesso educativo dos alunos do que noutras. O modo como a escola se organiza terá forçosamente influência no seu desenvolvimento e no grau de sucesso que faculta, sendo que as que não dispõem de tantos meios terão de fazer um maior esforço para suplantar as dificuldades surgidas.

O próprio meio envolvente da escola terá influência neste particular, dado que a escola não faz sentido senão integrada, e se não for capaz de se integrar, e o meio não colaborar com ela, não cumprirá as funções para que foi instituída.

Tudo isto terá, naturalmente, reflexos a nível da dinamização da Biblioteca Escolar no seu envolvimento com a Área de Projecto.

Se o Projecto Educativo de Escola, o seu Plano de Actividades e os Projectos Curriculares em que a escola está envolvida deverão considerar a realidade da escola, as suas especificidades, as particularidades que afectam os seus alunos e a sua comunidade educativa em geral, e o meio envolvente, não será indiferente que estes se situem a um nível ou outro de desenvolvimento.

Por outro lado, a Biblioteca Escolar terá de adaptar-se às realidades de quantos a frequentam e às particularidades daquilo que lhe é pedido. Reflectindo a Área de Projecto especificidades da escola e do meio, estes acabarão por ser decisivos no sucesso ou não dos projectos dinamizados.

Devendo os projectos assumidos pela escola ter envolvimento social, isto é, não podendo fechar-se sobre si mesmos, mas serem úteis, adequados às realidades, promover sucesso educativo, eles terão forçosamente de partir de um conhecimento da realidade escolar e do meio. Daí que seja muito importante desenvolver estudos de campo, realizar inquéritos, passar questionários, aplicar materiais de trabalho adequados, elaborados por si ou aproveitados da experiência de outros (A. Estrela, 1994)... que possibilitem tal conhecimento, de modo que a Biblioteca Escolar, na Área de Projecto que dinamiza, conheça o meio em que está inserida, e a cujas necessidades está incumbida de responder, e interaja com ele e o solicite naquilo que, em cada momento, for mais conveniente.

Os vários aspectos que referimos, tanto relativamente aos projectos, como à organização da Biblioteca Escolar, permitem e exigem que essa atenção seja dada e esse envolvimento procurado. A escolha dos projectos, e partes de projectos, a integrarem a Área de Projecto, não farão sentido se assim não for. A participação de meios humanos e materiais, da comunidade educativa e do meio envolvente, em geral, será determinante para o bom desempenho dos projectos e o bom funcionamento, quanto a eles, da Biblioteca Escolar.

4.8. - CONCLUSÃO

Neste capítulo (versando sobre as Bibliotecas Escolares, "estratégia" ao serviço da escola), procurámos tornar claros alguns conceitos relacionados com a Biblioteca Escolar, enquanto espaço de dinamização da escola, e por isso mesmo imprescindível na dinamização do Trabalho de Projecto, em geral, e da Área de Projecto, em especial.

Nesse sentido, integrada no tema proposto, importava fazer uma breve abordagem do conceito de Biblioteca e do modo como a Biblioteca Escolar, elemento central do nosso trabalho, poderá tornar-se útil na resposta às necessidades educativas na escola.

A par do conceito de Biblioteca, referimo-nos aos tipos de Bibliotecas e salientámos a sua classificação quanto aos elementos que mais as frequentam e que lhes conferem especificidades.

Ainda referimos, a propósito da caracterização das Bibliotecas, a algumas que merecem destaque pela sua antiguidade, pelo tipo de construção, pelo número de documentos que possuem.

Não poderíamos deixar de referir a importância das Bibliotecas Públicas (também é delas que vai depender a formação dos cidadãos adultos do país), a relação que elas podem estabelecer com Bibliotecas de menores dimensões, como as Bibliotecas Escolares, e o contributo que estas podem/devem prestar para o sucesso educativo na escola e a formação integral dos alunos.

Referimo-nos, seguidamente, à realidade das Bibliotecas Escolares existentes no país e às dificuldades com que muitas delas se debatem. Em certos casos (sobretudo no 1º Ciclo do Ensino Básico), elas são ainda insuficientes, e, em geral, nem sempre se encontram devidamente apetrechadas e são, por vezes, desviadas para outras funções que não são as suas, o que mostra a falta de clarividência que por vezes impera acerca desta realidade.

Referimos, ainda, o projecto da Rede de Bibliotecas Escolares e o contributo positivo que ele tem prestado à formação e organização das nossas Bibliotecas Escolares.

Salientámos, depois, as diferenças entre as Bibliotecas de ontem e as de hoje. As de hoje dispõem de outros tipos de documentos, além dos livros tradicionais, o que mostra que se encontram afectadas, e cada vez mais, pelas novas tecnologias, a informática e os computadores.

Seguidamente, pronunciamo-nos acerca da leitura associada à funcionalidade das Bibliotecas Escolares, pretendendo mostrar que realidades como a Biblioteca Escolar, a leitura e, correlativamente, a escrita, não podem ser dissociadas.

Falámos, depois, dos professores, enquanto "moderadores", no processo de ensino-aprendizagem, e da sua intervenção, enquanto tal, na Biblioteca Escolar e na dinamização de projectos. Eles têm um papel muito significativo como interventores no processo de ensino-aprendizagem. Deixou de lhes ser reconhecido, como no passado, o papel de detentores do saber, para passarem a ser vistos como colaboradores, coadjuvantes, orientadores dos alunos nas suas aprendizagens, abertos às solicitações, para esclarecer, explicar ou fornecer pistas facilitadoras

É necessário que eles se formem e informem, ao longo da vida, como profissionais, podendo, assim, estar sempre actualizados e responder sempre do melhor modo às exigências da escola e dos alunos.

Finalmente, fizemos referência à escola e ao meio, enquanto elementos essenciais a ter em conta na dinamização da Biblioteca, envolvendo o Trabalho de Projecto e a Área de Projecto.

Quando se pretende dinamizar a Biblioteca Escolar, a par do Trabalho de Projecto, integrado na Área de Projecto, não podemos esquecer que cada escola está inserida num ambiente com características próprias. Daí que, para se partir para uma actividade de dinamização da Biblioteca envolvendo o Trabalho de Projecto, seja necessário, antes de mais, conhecer a comunidade escolar e o meio em que a escola está inserida.

CAPÍTULO V – INTERACÇÃO DA ÁREA DE PROJECTO COM A BIBLIOTECA ESCOLAR

Pretendemos, neste capítulo, focalizar itens que consideramos importantes para a interacção da Biblioteca Escolar com a Área de Projecto, na escola.

Focalizaremos, antes de mais, o objectivo máximo a ser perseguido com a Área de Projecto, que é a construção do sucesso educativo na escola, procurando caracterizá-lo, em complementaridade com o sucesso escolar e o aproveitamento curricular dos alunos.

Depois, referiremos os modos de promover o sucesso educativo, recorrendo à interacção da Biblioteca com a Área de Projecto, e focalizaremos a Biblioteca Escolar como centro de projectos na escola, referindo alguns tipos de projectos passíveis de serem desenvolvidos na escola, com o apoio da Biblioteca Escolar.

Destacaremos os projectos intrínsecos à própria escola, os Projectos de Turma e os projectos atinentes ao meio.

Terminaremos o capítulo focalizando a Biblioteca Escolar como entidade avaliadora de projectos na escola.

5.1. – FORMAÇÃO E SUCESSO EDUCATIVO

O homem serve-se da educação com o intuito de integrar as novas gerações na vida da comunidade (J. N. Ornelas, 1991, p.76).

Por muito se falar em educação, e por ser vulgar considerar que ela é um direito de todos os seres humanos (O.N.U., 1968), com grande relação com a vida (Th. Erasmie, 1979, p.4), somos, muitas vezes, levados a negligenciar uma tomada de consciência mais profunda sobre o sentido de educar.

A educação, imprescindível na vida dos indivíduos, pode ser vista sobre dois prismas: um de carácter mais geral, que engloba a família e a sociedade, e outro mais particular, centrado na escola.

Daí que, na sua implementação, seja determinante o apoio de pais, encarregados de educação, instituições oficiais... de todos aqueles que, directa ou indirectamente, implicados no processo de educação, e a intervenção da escola.

É do conhecimento geral (D. Morissette & M. Gingras, 1994, pp.13-14) que a educação escolar não pode limitar-se a transmitir conhecimentos e a desenvolver aptidões. Mas, na realidade, verifica-se que (A. Simões, 1995, p.18) os Sistemas Educativos se empenham, normalmente, mais em ‘equipar’ o intelecto do que dar-lhe formação.

A escola dá preferência à aquisição de conhecimentos e à formação da inteligência (A. Simões, 1995, p.19), deixando de lado (M. F. Patrício, 1988-a, pp.147) a educação, verdadeira razão do seu existir (M. Praia & M. F. Soares 1993).

Como defende a Unesco (Unesco, 1976-a, p.78), a escola deve inculcar valores, através dos currículos, pautados pelos direitos e pelos valores humanos, em geral.

É preciso educar para os valores democráticos e humanistas (M. F. Patrício, 1989-a, p.8, e 1997) e procurar métodos e conteúdos de educação que possam fortalecer o respeito pelos direitos humanos e a prática da democracia (R. Marques, 1991). Mas, apesar da proclamação desses direitos universais (1789) e da vigência da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), muitos são aqueles que, em todo o mundo, não ouviram falar dessa realidade e sofrem as consequências disso.

Também o Conselho da Europa (1997) estabeleceu que a escola tem uma tarefa a realizar, para lá da leccionação das disciplinas tradicionais, e definiu como grandes prioridades para a política educativa, no século XXI, a orientação no sentido dos valores democráticos, a partilha dos valores comuns, o apoio no ensino das línguas (com o intuito de promover a tolerância, o comunitarismo, a comunicação entre as diferentes culturas, nomeadamente as europeias), a promoção do ensino da História.

Segundo o Conselho da Europa (A. D. Carvalho, 1992), é preciso preparar os jovens para uma cidadania democrática, para poderem interiorizar os valores democráticos e ganhar experiência numa participação empenhada na comunidade.

Mesmo que a acção pedagógica da escola possa visar, numa primeira abordagem (D. Morissette & M. Gingras, 1994, pp.53-54), o desenvolvimento intelectual e a aquisição de aptidões, isso não pode impedir repercussões sobre as atitudes, os valores, os interesses, os sentimentos, as motivações... (D. Morissette & M. Gingras, 1994, p.13) – ou seja: mesmo que a missão específica atribuída à escola seja ensinar (A. Simões, 1995, p.19), ela também fundamentalmente um papel educativo.

Através do contributo das ‘formações’ que integram a escola, visando o desenvolvimento máximo das capacidades individuais e a unidade da pessoa do educando, esta deve promover o desenvolvimento harmonioso das capacidades humanas (A. Simões, 1995, p.16), a formação integral do homem. Importa considerar os conhecimentos, mas é preciso não descuidar os valores sociais (J. V. Andrade, 1992, p.51), e ainda, como já defendiam, na antiguidade clássica, por exemplo Aristóteles (1975) e Platão (1987), e se continua a defender na actualidade (T. Júnior, 1969, p.1840), os valores morais.

Nesta base, podemos concluir que, não sendo a educação uma função específica da escola (só indirectamente esta contribui para o objectivo da moralidade), esta não pode passar ao lado da educação (A. Simões, 1995, p.19).

Para inculcar valores, a escola pode recorrer, tanto a uma via formal, como informal. Como considerava Durkheim (E. Durkheim, 1963), para quem a escola desempenhava um papel destacado na formação moral de quantos a frequentavam, os horários, a disciplina, a vida comunitária... tudo na escola se assume como ‘factores de educação’ (C. Maia, 1995).

Igualmente, os próprios currículos, ao colocarem o aluno cultural e socialmente situado no centro das suas preocupações, consubstanciam a finalidade educativa da escola.

Impõe-se que a escola intervenha na educação de forma organizada e coerente. Um modo de o conseguir (tanto a nível global como por disciplina) será recorrer (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979-a; 1979-b) às taxonomias, que ajudam a imprimir coerência e rigor nos desempenhos da escola.

As taxonomias pretenderam inculcar precisão, objectividade, neutralidade, e também mensuração na escola (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979-a, p.2-3), em áreas que levantam dificuldades de aplicação, partindo à procura (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979-a, pp.4-6) de um quadro teórico de referência que facilitasse a tarefa de professores e educadores.

A base foi encontrada no ‘homem total’, proposto pela cultura grega, tendo-se decidido considerar os domínios cognitivo, afectivo e psicomotor (B. S. Bloom & D. R. Krathwohl, 1979-a, p.6, e 1979-b, pp.4-5).

Considerando, especificamente, a formação de atitudes, que tanto significa para o futuro da pessoa de cada aluno, a mais aplicável é a taxonomia de Krathwohl, que institui cinco categorias: recepção, resposta, valorização, organização e caracterização.

As três primeiras (D. Morissette & M. Gingras, 1994, pp.117-119) são as mais aplicáveis ao ensino, sendo constituídas por:

- recepção – o aluno é tocado pela atitude e interessa-se por ela;
- resposta – o aluno decide agir em conformidade com a atitude;
- valorização – as manifestações da atitude, no aluno, tornam-se persistentes e permanentes.

Outro processo será aproveitar-se um meio posto ao dispor da escola pela Lei de Bases do Sistema Educativo – a ‘Formação Pessoal e Social’. A sua consideração (nº 2 do artº 47, do Decreto-Lei nº 286/89) assenta em que, quer seja de modo consciente, quer não (A. Simões, 1995, p.19), a intervenção da escola

nunca é neutra, pois educa ou deseduca, sendo importante que professores, alunos, toda a comunidade educativa, aprendam a aproveitar ao máximo os meios de que dispõem, para não deseducar.

Deste modo, a 'Formação Pessoal e Social' (M. Praia & M. F. Soares, 1993, pp.6-7) veio reforçar este pendor formativo da escola e relevar o eixo de formação e educação que atravessa todas as disciplinas que a escola ministra.

Também são vias para educar, formar, inculcar valores (interligáveis com as demais), o desenvolvimento do espírito crítico, da competência comunicativa, em geral, e da competência da leitura, a instituição de hábitos de leitura e de frequência de Bibliotecas, em especial. Tudo isto se constituirá num forte recurso da escola para exercer a função de educar, de que, por direito e dever, ela não poderá prescindir.

Igualmente, a Área de Projecto, ao congregar todas as dimensões da escola, na perspectiva dos projectos e do aproveitamento da Biblioteca Escolar, será um importante meio, ao serviço da escola, para a dinamização do sucesso educativo.

5.1.1. - A Importância da Construção do Sucesso Educativo

É pela educação (O.N.U., 1968) que os seres humanos desenvolvem características que os distinguem dos outros animais e os transformam em seres de cultura. Por isso, o recurso à educação é especialmente importante – quer interferindo com o quotidiano e a vida, quer integrando o sistema educativo, enquanto (M. F. Patrício, 1988-a, p.147) conjunto de princípios, de meios e de fins, ordenado para a educação.

Assim se justifica que a participação livre na educação e na vida cultural, artística e científica seja um direito do indivíduo, reconhecido nos artigos nºs 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos artigos nºs 13º e 15º da Convenção Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais.

A educação pode ser entendida, em sentido lato (D. Morissette & M. Gingras, 1994, p.26), como um longo processo através do qual o homem adquire múltiplos elementos que formam ou transformam a sua personalidade, com o fim de desenvolver potenciais faculdades e tornar-se autónomo, ou, em sentido mais restrito, como acto mobilizador de um conjunto complexo de experiências e aprendizagens, planificadas e organizadas de maneira sistemática, com vista a provocar modificações duradouras no seu comportamento.

Numa e noutra situação (J. Formosinho, 1992-a, pp.18-19), a educação é constituída por três elementos principais:

- a instrução – transmissão de conhecimentos e técnicas;
- a socialização – transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes;
- a estimulação – promoção do desenvolvimento integral do educando.

A educação (L. M. Silva, 1983, p.82) não pode ser reduzida a nenhuma destas componentes, nem truncada de nenhuma delas, pois todas são importantes, tendo em vista, na escola, o sucesso de todos os alunos e de cada um.

O sucesso educativo, essencial para a realização dos indivíduos e para o evoluir das sociedades, é algo que terá de ser construído, a pouco e pouco. Ao procurar o sucesso educativo (M. F. Patrício, 1988-a, p.149), a escola visará a valorização da pessoa dos alunos, o evoluir na sua formação, no sentido dos valores humanos e da sua futura integração na vida activa, como cidadãos participantes e empenhados na vida em comunidade. Tratar-se-á (H.-I. Marrou, 1948) da educação/formação de um ‘homem inteiro’, tomando como referência aquela em que assentou a educação grega.

De facto, esse modelo de educação, apelando ao desenvolvimento integral do homem e aos valores proclamados pela O.N.U. na Declaração dos Direitos Humanos, deverão ter um lugar cativo na escola, não fazendo sentido (I. Abreu, 1995, p.10) que andem ao sabor dos currículos ou das reformas educativas.

Trata-se de valores perenes (J. R. Dias, 1979-a e 1979-c), a serem veiculados pela escola, visto que (Unesco, 1976-b) se destinam a envolver tanto os indivíduos como as comunidades.

Encontramo-nos numa "viragem de milénio" (L. Archer, 1994, p.8). Dentro deste espírito, a par de preocupações mais imediatas, a escola não se pode abstrair da persecução de valores como solidariedade, espírito de cooperação, respeito pela verdade, pela palavra dada, responsabilidade pessoal, civismo, respeito pelos outros... e, como apela a Unesco, deverá transformar-se em 'ninho de aprendizagem' da paz da solidariedade... – valores que participam na educação.

É neles que reside o sucesso educativo a procurar na escola, dele fazendo parte todos os seus grandes objectivos, tanto curriculares, extra-curriculares e até trans-curriculares, e projectos em liberdade, no âmbito do Trabalho de Projecto e da Área de Projecto.

5.1.2. - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo

Ainda que a procura do sucesso na escola não seja uma preocupação apenas de hoje, tem-se assistido, nos nossos dias, a uma mudança significativa no modo de o encarar.

Se, em tempos (E. P. Almeida & F. Ramos, 1992, p.7) o insucesso era sinal de exigência, uma "marca de qualidade" do sistema, da escola, do professor..., tendo como consequência o abandono e a desilusão, mais recentemente ele passou a ser considerado de outro modo.

Constatou-se que, afinal, o insucesso, além de ter pesados custos sócio-económicos e culturais, é injusto e arrasta consigo consequências negativas para a pessoa dos alunos – nomeadamente (J. Formosinho, 1992-b) na sua auto-estima, no seu desenvolvimento pessoal, na sua integração social, no seu contributo para a sociedade. Na origem do insucesso estariam (E. P. Almeida & F. Ramos, 1992, pp.7-8) diversos factores, entre os quais figurariam causas radicadas em aspectos

sócio-culturais e sócio-institucionais, e especificidades dos alunos, sendo importante que a escola procurasse reflectir sobre ele e interviesse de modo a compreendê-lo e a reproduzi-lo o mais possível.

Se a escola se preocupa com aspectos do domínio cognitivo, ela concorre para melhorar o rendimento escolar dos alunos. Todavia, se na sala de aula se passar a dar mais atenção a outros aspectos de envolvência humana, como o sentimento dos alunos e a sua dimensão afectiva (L. M. Peixoto & A. Mesquita, 1990, p.96) no processo de ensino-aprendizagem, o rendimento escolar será mais acentuado e duradouro. É que esse aspecto depende, não apenas das capacidades desenvolvidas (nível intelectual), mas também de outros domínios relacionados com a realização do indivíduo, que depois se vão repercutir na sociedade.

Isto é o mesmo que dizer que a escola não poderá valorizar apenas objectivos cognitivos, mas que terá de encarar o sucesso de forma mais abrangente, sobretudo valorizando o verdadeiro alcance de si mesma e do Sistema Educativa que lhe serve de orientação.

Deste modo, o sucesso institucional, formal, voltado para conteúdos e conhecimentos, muitas vezes avulsos, desligado até da procura dos saberes, terá, por um lado, de coordenar os elementos que o integram, e, por outro, de se integrar a si mesmo numa visão mais vasta de educação, dando origem ao sucesso educativo.

A sua procura é muito diferente da simples procura de sucesso institucional, representado numa progressão administrativa na escolaridade, o que se reflecte em passagens de ano e obtenção de diplomas.

Por mais importante que seja obter-se sucesso institucional na escola, esta não pode ser um espaço onde apenas se veiculem conteúdos, programas, informação. A procura de sucesso educativo deverá levar a que (Th. Erasmie, 1979, pp.13-14) as crianças e jovens aprendam, logo desde os bancos da escola, a interligar a dimensão do ter – o nível de vida, com a dimensão do ser – a qualidade de vida.

Fica assim aberto o caminho para que, na vida activa, os indivíduos enveredem por uma postura consciente e digna, concorrendo para que se vão

corrigindo as deficiências a que, em termos de valores humanos, o nosso tempo tem sido submetido.

5.2. - PROMOVER O SUCESSO EDUCATIVO, RECORRENDO À INTERACÇÃO DA BIBLIOTECA COM A ÁREA DE PROJECTO

Uma das componentes do sucesso educativo a perseguir pela escola é a socialização das crianças e dos jovens.

Trata-se de uma exigência imposta à escola, que ocupa, na sociedade actual, um lugar privilegiado na sua formação e integração.

A escola funciona como um espaço de interacção, que tem como finalidade a estimulação e a formação social. É um espaço onde se estabelecem relações de ensino-aprendizagem (também socializantes), onde se promove a educação dos alunos. Ela é considerada uma micro-sociedade, através da qual o aluno se prepara para a integração na comunidade adulta.

Outra componente do sucesso educativo é a efectivação das aprendizagens.

A aprendizagem (D. Morissette & M. Gingras, 1994) emerge dos processos individuais de construção interna, através dos quais o sujeito atribui um significado especial ao conteúdo de aprendizagem, relacionando nova informação com conceitos/esquemas relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva.

Daí que a aprendizagem só se possa construir em liberdade, e o ambiente de liberdade terá, por isso, de existir na escola.

Uma outra componente do sucesso educativo é a relação entre ensinar e aprender.

Do ponto de vista sociológico, ensinar é um processo centrado no professor, o qual, como agente de socialização, tem a função de transmitir conhecimentos científicos (conteúdos).

Aprender torna-se um processo activo centrado no aluno, porque é ele quem, sozinho ou com a ajuda de outros, constrói (adapta) o seu conhecimento. O

professor é apenas um orientador, assumindo um papel activo na condução da aprendizagem. O aluno afirma-se como um sujeito activo que procede à elaboração da sua própria aprendizagem, com base na experiência que adquiriu até então, para um determinado fim e num dado momento.

A este respeito, Ausubel (D. P. Ausubel, 2003) afirma que a aprendizagem consiste em "aprender a aprender", dado que os novos conhecimentos se constroem e só são interiorizados se forem compreendidos. Estamos perante a designada (D. P. Ausubel, 1980) "aprendizagem significativa", processo através do qual uma nova informação se relaciona com informação anterior e com a estrutura do conhecimento do indivíduo.

O aluno (D. P. Ausubel, 2003), ao confrontar-se com novos conhecimentos, deve ser capaz de os relacionar com conhecimentos anteriores, o que implica uma grande capacidade de motivação por parte de quem coordena o processo de ensino/aprendizagem. Apesar de o aluno ser chamado a assumir um papel activo, a intervenção do professor (através da orientação, da planificação, da coordenação...) não deixa de ser fundamental para a construção do saber do aluno.

Deste modo, educar transforma-se num processo que tem como objectivo formar indivíduos críticos, imaginativos, autónomos e socialmente implicados. O professor, enquanto agente de socialização, deve fazer com que o aluno aprenda, cresça, se liberte, de modo a tornar-se, num futuro próximo, cidadão socialmente interventivo.

Ainda uma outra componente do sucesso educativo é a aquisição de valores e atitudes.

Ensinar implica, igualmente, transmitir valores, normas, regras, saberes, ideais... Durkheim (E. Durkheim, 1963) afirma que somente se garante a sobrevivência da sociedade quando há transmissão de valores e normas, para o que a educação é um veículo indispensável.

Além destas componentes do sucesso educativo, outras podem ser referidas, como a capacidade de tomar consciência da realidade, a procura de conhecimento e a sua transmutação em saberes, o desenvolvimento da autonomia,

a capacidade de coordenação e liderança, o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo...

Os Decretos-Leis n.ºs 6 e 7/2001 têm presente a persecução de todos estes vectores educativos.

Segundo a proposta da nova reorganização curricular, não se pretende, hoje, que o aluno adquira apenas conhecimentos na sua área disciplinar e na componente do seu plano de estudos. Pelo que se propõe, o aluno, ao sair da escola, deverá revelar formação flexível, de modo que os conhecimentos que adquiriu, sempre actualizáveis, sejam aplicados na sua vida adulta, na sua realização pessoal e até no desempenho da sua profissão.

A escola recoloca-se, um pouco por todos os países democráticos, no centro de um processo de acção que faz com que os jovens não sejam atirados para as margens do seu próprio futuro, mas se constituam, desde cedo, como actores principais e críticos do seu próprio futuro e do futuro das sociedades.

Ora, a Área de Projecto, na perspectiva alargada em que a defendemos, conjugada com a Biblioteca Escolar, pode dar uma resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento das capacidades, através do Trabalho de Projecto (integrado na Área de Projecto), pode contribuir para a aquisição e manutenção de capacidades, cada vez mais complexas, à medida que a criança e o jovem se vão desenvolvendo.

Quando associamos a formação e a aprendizagem ao sucesso educativo (o que está na primeira linha das preocupações com o Trabalho de Projecto, a Área de Projecto e a dinamização da Biblioteca Escolar), pretendemos que o aluno adquira conhecimentos, mas também capacidades, atitudes, valores e comportamentos. Só assim poderá desenvolver-se harmoniosamente e formar-se, educar-se.

Desse modo, o Trabalho de Projecto, integrado na Área de Projecto e interligado com o desempenho activo da Biblioteca Escolar, constituirá uma mais valia para que se atinja o sucesso educativo na escola.

5.3. - A BIBLIOTECA ESCOLAR, CENTRO DE PROJECTOS NA ESCOLA

Comportanto a escola, a par da sua dimensão curricular, uma dimensão de projectos, associados à Área de Projecto, no amplo entendimento que formulámos sobre ela, e sendo a Biblioteca Escolar um espaço adequado para a sua selecção, preparação e dinamização, consideraremos alguns tipos de projectos passíveis de serem desenvolvidos na escola, com o apoio da Biblioteca Escolar.

A Biblioteca Escolar, além de funcionar como centro de projectos internos, promovidos por si mesma, pode e deve auxiliar outros projectos que, sem serem de si completamente desligados, envolvem outros grupos existentes na escola.

Neste caso, os Conselhos de Turma, as disciplinas curriculares, o meio em que a escola se insere, a própria escola e outros intervenientes, desempenham um papel importante neste processo.

A Biblioteca Escolar vai, então, funcionar como estratégia, mas de forma diferente. Os trabalhos não serão, predominantemente, desenvolvidos na Biblioteca, mas esta servirá de suporte de informação e pesquisa, entre outros apoios.

Consideremos, neste particular, os projectos intrínsecos à própria escola, os Projectos de Turma e os projectos atinentes ao meio.

a) OS PROJECTOS INTRÍNSECOS À ESCOLA

Com os Projectos de Escola o que se pretende é fazer a ligação da escola ao meio. Estes projectos envolvem toda a comunidade educativa, nomeadamente as famílias, as forças vivas da região, as autarquias.

Como exemplos de dinâmicas a instituir no domínio dos projectos intrínsecos à própria escola, poderemos ter, entre outros, e que poderão envolver toda a comunidade escolar: as saídas profissionais para os alunos em formação; o estudo dos transportes e da rede de transportes que servem a escola e a região; os professores da escola, as suas perspectivas, os seus interesses; a participação activa e interventiva dos encarregados de educação...

Os Projectos de Escola deverão ser construídos não descurando a perspectiva dos Decretos-Leis sobre projectos na escola, já referenciados, considerando-se as potencialidades que a escola, o meio e a região possuem.

O apoio da Biblioteca Escolar processar-se-á dentro do que já definimos para o desenvolvimento do Trabalho de Projecto.

b) PROJECTOS DE TURMA

Os Projectos de Turma são projectos promovidos pelo Conselho de Turma, tendo em consideração as características que os vários elementos da turma possuem – conhecimentos, capacidades, atitudes, desenvolvimento, interesses, perspectivas para o futuro...

Perante estes elementos, e o conhecimento que os professores têm dos alunos, da turma, da escola e do meio, a escolha dos temas a serem seleccionados pelos alunos terá de ser feita em função do Projecto Educativo e do Plano de Actividades da Escola, respeitando-se os moldes do Trabalho de Projecto.

A participação dos alunos será maior ou menor consoante o nível de escolaridade em que a turma se encontra (A. Dias & I. Hapetian, 1996). É claro que, se se trata de uma turma de quinto ano de escolaridade, ou até mesmo de

qualquer ano do primeiro ciclo, os alunos terão uma participação mais dependente do que em níveis posteriores. Eles poderão e deverão participar, mas a organização do guia do projecto ficará a cargo, em boa medida, do professor da turma (tratando-se do primeiro ciclo), ou pelo Conselho de Turma, mas sempre tomando em consideração aquilo que os alunos pretendem desenvolver.

Não esquecemos que os Decretos-Leis nºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro, salientam o carácter activo e participativo que é esperado dos alunos, neste processo. Se as escolhas são feitas pelos professores, sem o conhecimento e a aprovação dos alunos, certamente que estes irão realizar os trabalhos de uma forma mais lenta, com uma menor motivação; para não se falar da falta de participação.

Daí que se deva ter sempre muito presente o papel interventivo dos alunos no processo, para se evitarem os erros que, por exemplo, foram praticados com a Área Escola – retirada do desempenho das escolas, sem que dela fosse feita uma avaliação final.

Sabemos que os alunos motivados se empenham muito mais no trabalho, tornando interessantes trabalhos que, à primeira vista, podem não o parecer. Mas, para isso, eles terão de ser informados acerca das regras, do percurso a seguir, dos intervenientes...

Os alunos de níveis superiores poderão (e deverão) ter uma participação mais interventiva na construção do guia do projecto.

Alguns projectos a dinamizar, com os alunos, neste âmbito, tomando em consideração as referências feitas, poderão ser, por exemplo:

- o desporto e a promoção da vida saudável;
- a preservação da natureza;
- os espaços ao ar livre, na nossa escola;
- a fauna e a flora da minha região;
- a história da nossa terra;
- as tradições, usos e costumes da nossa terra;
- os monumentos da nossa terra...

Um aspecto a ser desdramatizado é a avaliação do projecto (da Área de Projecto), dado que os alunos, sabendo que vão ser avaliados, podem considerar tal facto como limitativo e inibidor.

c) Projectos Atinentes ao Meio

Os projectos de meio são muito queridos aos alunos, pois, de uma forma geral, vão de encontro à sua realidade, permitindo-lhes tratar de assuntos que geralmente eles conhecem bem.

Normalmente, estes projectos associam-se aos Projectos de Turma e envolvem as disciplinas curriculares e os currículos prescritos. No entanto, eles não se aplicam a toda a extensão do currículo, mas a uma parte dele, ou a parte das disciplinas frequentadas pelo alunos.

Alguns dos temas que poderão ser desenvolvidos como projectos atinentes ao meio dos alunos:

- Desporto, recreio e lazer.
- Lazer: tempos livres e jogos.
- Preservação da natureza.
- Ambiente: reutilizar, recuperar, reciclar.
- Problemas do mundo actual...

5.4 - A BIBLIOTECA ESCOLAR, ENTIDADE AVALIADORA DE PROJECTOS NA ESCOLA

A Biblioteca Escolar está vocacionada para ser um espaço envolvente de toda a escola e congregador de todos os indivíduos que formam a comunidade

educativa. Pela sua constituição, organização e sobretudo dinamização, ela deve ir ao encontro de todos e responder a todas as solicitações da escola.

Por isso, os responsáveis da Biblioteca Escolar terão de ser dinâmicos, atentos, propiciadores da mudança, sempre abertos àquilo que se afigurar ser o melhor no desempenho para a Biblioteca.

Há, na Biblioteca, quem permaneça nela tempo suficiente para conhecer quem a frequenta e as realidades que nela se desenvolvem, podendo fornecer informação qualitativa sobre aquilo que observou e acompanhou.

Daí que, a Biblioteca Escolar, contribuindo para a dinamização de Projectos (nomeadamente no contributo prestado à Área de Projecto), deva, igualmente, participar na sua avaliação.

Não se aceita que a Biblioteca Escolar, tendo tido a função de clarificar e preparar projectos, não seja chamada, depois, a dar parecer sobre o que acompanhou e ajudou a ser desenvolvido. Na Biblioteca, todos quantos desempenham funções devem ser avaliadores, na medida em têm conhecimento do que se vai realizando no seu espaço e das actividades que acompanham ao longo do ano lectivo.

Todavia, este assunto, pelo melindre que representa, não poderá partir simplesmente da Biblioteca e dos seus responsáveis, mas deverá ser objecto de legislação adequada. De outro modo, dada a falta de hábitos de avaliação, não apenas na Biblioteca, como na escola, em geral, e no desempenho dos professores, em especial, gerar-se-á contra quem instituir qualquer dinâmica neste sentido uma onda de contestação sem precedentes.

Em linhas gerais, assinala-se que, na Biblioteca Escolar, a avaliação, em geral, se deve dirigir para uma apreciação constante dos desempenhos no sentido de uma melhoria constante dos serviços prestados.

É necessário, por vezes, auscultar a opinião dos frequentadores da Biblioteca Escolar, com o intuito de conhecer as suas preferências e, nesse sentido, re-orientar o modo de funcionar da Biblioteca.

Na especialidade dos projectos, e da Área de Projecto, a Biblioteca Escolar deverá responder com um modo muito preciso de intervenção, referindo-se, não

apenas aos aspectos envolventes, mas sobretudo a realidades intrínsecas aos próprios projectos. Para isso, contribuirão materiais de trabalho, como pequenos inquéritos, anónimos, dirigidos aos participantes nos projecto, do que se retirarão informações relevantes.

Desses materiais de trabalho, devem constar respostas a questões sobre aspectos como:

- Adesão ao projecto.
- Planificação e organização.
- Envolvimento nos parâmetros definidos.
- Grau de participação e empenhamento.
- Integração no grupo.
- Tarefas desempenhadas.
- Qualidade das pesquisas realizadas.
- Grau de sucesso nas pesquisas realizadas.
- Resultados parciais e finais obtidos.

Ao mesmo tempo, relativamente a cada um dos aspectos considerados na Área de Projecto, deverá ser elaborado um questionário global, abrangendo o modo como se processou o seu desempenho, sendo depois tratado por professores da escola.

5.5. - CONCLUSÃO

Educar, ensinar, aprender, são realidades distintas, por mais que se encontrem intimamente relacionadas entre si. Se o educar e o ensinar estão mais centrados no professor, o aprender radica especialmente no aluno.

Entendemos estas três realidades como intercâmbio de conhecimentos e saberes, estando envolvidos o aluno e o professor.

Focalizando estas realidades, a última Reforma Educativa, instituída pelos Decretos-Leis nº 6 e nº 7/2001, pretendeu contribuir para que, nas nossas escolas,

melhore a transmissão de conhecimentos, a interacção no processo ensino/aprendizagem, a formação nos domínios científico e tecnológico, a aquisição de saberes e atitudes visando a vida adulta e o acesso ao trabalho... numa palavra, para que se institua nas escolas o sucesso educativo, contribuindo para que os indivíduos sejam mais realizados e o país se desenvolva em todos os domínios.

Foi nesta perspectiva que se introduziram, nos novos currículos, as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Educação para a Cidadania, Formação Cívica).

Estas áreas não estão desligadas da componente curricular disciplinar. Pelo contrário, a intenção é que exista uma ‘cumplicidade’ entre componente curricular disciplinar e componente curricular não disciplinar, contribuindo para o sucesso educativo.

Daí que, embora as áreas não disciplinares não sejam avaliadas quantitativamente, elas são importantes para o desenvolvimento de aspectos que são habitualmente ignorados nas disciplinas da componente curricular disciplinar, ou então abordados por outros métodos.

Sendo, pois, importante perseguir o sucesso educativo, na escola, diferenciando-o do sucesso escolar, há que aproveitar o recurso à Biblioteca, na ligação que definimos à Área de Projecto.

Por sua vez, a Biblioteca Escolar deverá ser vista como centro de projectos, na escola, por ela passando a dinamização de projectos intrínsecos à escola, Projectos de Turma, projectos atinentes ao meio.

Focalizámos, ainda, na necessidade de se proceder a uma avaliação dos projectos relacionados com a Área de Projecto, e a escola em geral, conferindo-se à Biblioteca Escolar essa responsabilidade.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Qualquer reforma educativa visa a melhoria do ensino e da educação. A última reforma educativa portuguesa, surgida através da implementação dos Decretos-Leis 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, não foi excepção a esse princípio. Perante a constatação da existência de problemas ainda não superados, julgou-se ser uma medida positiva tentar, por um lado, combatê-los (nomeadamente, a exclusão, a fuga à escola, o analfabetismo, a iliteracia...) e, por outro, promover o sucesso escolar e o sucesso educativo.

Consideramos, no entanto, que existem entraves que contribuem para que se não esteja a funcionar como se desejaria, por causa das fragilidades que os Decretos apresentam, pela falta de motivação dos professores, pela falta de informação sobre como fazer ser diminuta, pelo carácter avaliativo exigido pelo processo.

A par da atitude defendida, de procurar reformular o sistema educativo, não se teve em consideração (o que é de extrema importância) a reforma de mentalidades. E, embora o processo esteja instituído, as mudanças que exigem todo um conjunto de alterações estruturais não foram tidas em consideração. Daí que as alterações da realidade tenham sido pouco notórias.

A par deste problema, outro aspecto surge, que é tem a ver com a confusão que a palavra e o conceito de ‘projecto’ trazem consigo. Aliás, existe hoje mais confusão do que à partida se julgaria ser possível existir nestas realidades.

Logo à partida, existe grande confusão acerca do termo e conceitos de ‘projecto’, e isso constitui motivo de desmotivação para as escolas e os professores.

Para que a situação se reverta, é necessário levar os professores a compreenderem melhor os termos, a saberem explicá-los, antes de se partir para uma mudança profunda do sistema. É um aspecto que tem sido pouco debatido e que é urgente esclarecer.

A realidade do projecto, na escola, tem passado grandemente à margem dos professores, o que tem a ver com o facilitismo com que o ensino tem sido

encarado. Isto não contribui, como sobretudo se espera, para uma melhoria da educação, nomeadamente para minorar o insucesso escolar e sobretudo o insucesso educativo, o abstencionismo e o abandono escolares.

Procurámos, no nosso trabalho, salientar aspectos positivos e negativos das estruturas implementadas, assinalando os prós e os contras e apontando os aspectos que deverão ser rectificadas, partindo sempre dos Decretos já implementados e dos Normativos existentes.

No entanto, apercebemo-nos da dificuldade que é gerir e procurar mudar de uma estrutura já conhecida para outra, que, além de ser aparentemente nova, não surte motivação suficiente para ser desenvolvida, visto não ter havido uma preocupação com a mudança de atitudes compatível com as mudanças estruturais implementadas.

Isto envolve, quer professores, quer alunos, que não têm mostrado predisposição para tal. Quanto aos professores, a mudança implica conhecimentos, trabalho e empenho; quanto aos alunos, a mudança exige estarem motivados e convictos na necessidade de trabalharem com projectos.

Os professores devem reconhecer a importância da escola, na medida em que ela representa um papel significativo como interventora no processo de ensino-aprendizagem.

A visão que se possui do professor de hoje (ou que, pelo menos, se deveria possuir), não é a daquele que detém o saber, mas a de alguém que orienta os alunos para os saberes, segundo estratégias de descoberta.

Daí que os professores devam estar abertos às solicitações dos alunos para esclarecer, explicar ou fornecer pistas facilitadoras para que eles encontrem as respostas para os problemas existentes, aderindo, para isso, à metodologia do projecto. É necessário que os professores se formem e informem ao longo da sua vida como profissionais sobre as novidades que vão surgindo, sobre as alterações que vão sendo introduzidas no sistema educativo, e assim poderem estar actualizados, ficar ao corrente do que será melhor para os seus alunos. Estes deverão ser os verdadeiros promotores dos Trabalhos de Projecto.

Em suma, a orientação dos professores para o desenvolvimento dos projectos na escola é fundamental, pois eles estão ao corrente do que os alunos pretendem desenvolver e explorar. Os professores, com a sua orientação, podem contribuir para que os alunos se apercebam das alterações que devem efectuar e, de uma forma subtil, direccioná-los para o caminho mais correcto.

O projecto, o Trabalho de Projecto e a Área de Projecto, não esquecendo as diferenças existentes entre eles, são uma importante mais valia para melhorarmos o ensino e o processo de aprendizagem, promovermos a autonomia dos intervenientes no processo, provocarmos um sucesso mais real e uma ligação mais estreita com o futuro.

Consideramos, no entanto, que a informação e a legislação hoje relacionada com estas mudanças não é suficiente nem claramente elucidativa para que surta os efeitos desejados.

Será necessário estarmos atentos às últimas informações que chegam às escolas e colocarmo-nos numa posição crítica e interrogativa. Não deveremos ficar-nos pela primeira leitura, que poderá não ser esclarecedora e contribuir para uma falsa interpretação do que está escrito.

Nota-se que os intervenientes do processo educativo não estão suficientemente esclarecidos para as mudanças, nem motivados para as introduzir, e não possuem hábitos de trabalho em equipa. Isto assim acontece porque não houve formação conveniente, não se mudou de paradigma educativo com a implementação da reforma educativa, a autonomia das escolas e a publicação dos Decretos-Leis n.ºs 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, e outros suportes legislativos que os complementam.

Estes factores poderão, na nossa perspectiva, contribuir para que as áreas da componente curricular não disciplinar venham a ter o desfecho que se verificou com a Área Escola.

Embora consideremos que a proposta tenha aspectos positivos, não foram contemplados e tidos em consideração outros elementos que são muito importantes para a realização dos projectos.

Em suma, é necessário esclarecer termos e conceitos, fornecer mais informação, dar prioridade às escolhas dos alunos, promover o ensino pela descoberta, fazer interagir todos os elementos, motivar para o trabalho em equipa, mostrar disponibilidade.

Quando estes aspectos forem acrescentados, acreditamos que haverá uma melhoria significativa. É necessário que, quando fazemos um trabalho, seja ele simples ou complexo, nos sintamos profissionais e tenhamos consciência de que nos esforçamos.

*

Um aspecto que também não foi contemplado quando se propôs a implementação da reforma educativa e a aplicação dos Decretos-Leis nºs 6 e 7/2001, de 18 de Janeiro, tem a ver com as estratégias com as quais se iria obter melhor efeito. Daí que também a Biblioteca Escolar, como salientámos, esteja esquecida e continue a ter um papel muito secundário na comunidade escolar.

A Biblioteca Escolar, e tudo o que lhe diz respeito, pode e deve constituir-se num elemento de suma importância para o desenvolvimento de projectos na escola, sejam eles de que tipo forem. Ao não se dar relevo à Biblioteca Escolar, quando desenvolvemos um trabalho na dimensão do projecto, estaremos a desperdiçar um forte meio de formação e informação, na escola. Além disso, verificamos que ainda existem Bibliotecas mal apetrechadas e com documentos que não vai de encontro às necessidades dos elementos que constituem a sua comunidade educativa.

As noções que muitos professores possuem acerca do papel das Bibliotecas, ou são deficientes, ou erradas, o que também contribui para que as mesmas sejam esquecidas. Daí que, ao falarmos de Bibliotecas Escolares, não nos possamos esquecer da interacção a estabelecer entre elas e as Bibliotecas Públicas, e da funcionalidade introduzida pela Rede de Bibliotecas Escolares.

Pensamos que quanto maior for a interacção conseguida, melhor será o serviço que as Bibliotecas prestam, quer à comunidade escolar, quer à

comunidade educativa, porque é a partir das Bibliotecas, nomeadamente as escolares, que se vão formar indivíduos que, quando adultos, podem ou não vir a tornar-se leitores assíduos e frequentadores de Bibliotecas.

O espaço da Biblioteca Escolar ainda hoje continua a ter um carácter ‘multiusual’, não servindo em muitos casos somente como Biblioteca. No entanto, também reconhecemos que existem algumas Bibliotecas Escolares bem apetrechadas e de acordo com as normas exigidas pela Rede de Bibliotecas Escolares.

As Bibliotecas que respeitam as normas instituídas vão de encontro ao paradigma de uma escola aberta às aprendizagens, à valorização das competências e das atitudes, à preocupação de estabelecer uma ponte do presente da escola com o futuro da sociedade.

Essas normas, entre nós, foram emitidas pela Rede de Bibliotecas Escolares, que se pronunciou, para a formação das Bibliotecas Escolares, sobre factores como estruturas, disposição, organização, abertura aos elementos pertencentes à comunidade escolar... fazendo com que se operasse uma remodelação profunda no modo de dinamizar a Biblioteca Escolar.

Consideramos que todos estes elementos são de suma importância para a dinamização da Biblioteca, envolvendo o Trabalho de Projecto e a Área de Projecto.

Pensamos, e a Legislação reforça-o, que se deve atender e ter sempre presente que a escola está inserida num ambiente com características muito próprias e diferentes de cada região cujos habitantes se encontrem em proximidade. Daí que seja necessário, em primeiro lugar, conhecer o meio em que a escola está inserida, o que nos vai ajudar a perceber como é a comunidade escolar, e, só posteriormente, se partir para uma actividade de dinamização da Biblioteca, envolvendo o Trabalho de Projecto.

O processo de formação do ser humano inicia-se muito cedo, desde que nasce, juntos dos pais familiares e parentes e, mais tarde, quando objecto das influências por parte da sociedade. É a partir dos quatro anos que a criança começa a ter contacto com o processo de formação na escola.

É na escola que a criança vai desenvolver e aperfeiçoar algumas destrezas, conhecimentos, capacidades e atitudes, algumas já conhecidas serão aperfeiçoadas, outras serão desenvolvidas ao longo de todo o percurso escolar e úteis no futuro profissional.

No entanto, não existem ‘fórmulas’ exactas, mas só com a aplicação de estratégias diversificadas e partindo da ideia de que algumas possam não funcionar, numa tentativa por eliminação, seleccionar as que, realmente, são funcionais.

No processo de formação, não deve ser este ou aquele formador a merecer destaque. Existe um conjunto de formadores que, cada um a seu modo, tem um papel preponderante na formação e crescimento (cognitivo, afectivo, motor e de destrezas) que vão contribuir para que haja um percurso de aprendizagem, que poderemos considerar mais correcto ou menos.

O ser humano está constantemente a ‘classificar’ tudo o que o rodeia e é uma (F. Lucas, 1985, p.20) das formas de entender o mundo e a realidade, de maneira a ajustá-lo às posições que toma e ao que desempenha na sociedade. É neste sentido que se serve da educação para integrar os jovens na sociedade e na vida em comunidade. Para isso, serve-se de competências para que os jovens as possam apreender (J. N. Ornelas, 1991, p.76) e assim pensem por si, perante as diferenças e as realidades com que se depara.

Daí que se considere a educação como algo de mais humano que existe no homem (A. Simões, 1995, p.17) que entendido numa perspectiva ‘moral’ do seu ser e do seu operar se pode afirmar que não há educação ‘amoral’.

Esta ideia, na educação escolar, não pode funcionar, somente, como um meio de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de aptidões, mas interessa que seja uma aprendizagem global e criativa (A. Simões, 1995, p.18).

Verifica-se, no entanto, que não se tem valorizado este tipo de aprendizagem, mas há uma preocupação muito grande em ‘encher’ o intelecto de determinadas normas, (A. Simões, 1995, p.19), o mesmo que dizer que é uma formação centrada na formação da inteligência.

Como a educação é, predominantemente, moral e desenvolve, preferencialmente, a formação moral, a escola deve inculcar valores através dos currículos, pautados pelos direitos e pelos valores com o intuito de provocar atitudes.

Consideramos que escola não pode ser considerada como um hiato na vida, mas deve ser vista como uma parte dela, sendo por isso necessária e fundamental, interessando ponderar as implicações que a vida escolar trará para a vida posterior e exterior à escola.

A escola, ao ter a preocupação de inculcar valores, através dos currículos, faz incidir a sua intervenção nos valores democráticos e humanistas. Sendo essa intervenção viável e positiva, existem muitos elementos (pacifismo, tolerância justiça, entre outros, ...) que devem ser melhorados. Existem muitos ‘males’ (Unesco, 1976-a, pp.16-17) que continuam a afectar todo o mundo.

Consideramos que se deve inculcar valores ao procurar métodos e conteúdos de educação (M. F. Patrício, 1989-b) que fortaleçam os direitos humanos e a prática da democracia, visto que, embora a Proclamação Universal dos Direitos do Homem já tenha sido feita há mais de meio século, ainda se verifica que muitos homens, no mundo, têm um completo desconhecimentos desses direitos, que são de todos e para todos.

A escola, além de desempenhar o papel de ensinar, tem também a função de educar. Daí que, a par das aptidões que se devem desenvolver junto dos alunos, deve-se promover o desenvolvimento harmonioso das capacidades humanas (A. Simões, 1995, p.51), a integração total do homem. Se, por um lado, é importante a aquisição de conhecimentos, como defendiam alguns estudiosos na antiguidade (Aristóteles, 1975; Platão, 1987), por outro lado também se deve insistir na inculcação dos valores sociais.

Por isso, impõe-se que a escola intervenha de uma forma coerente e coordenada, usando, por exemplo (B. S. Bloom & R. Krathwohl, 1979-a; 1979-b), as taxonomias, que ajudam a imprimir rigor aos desempenhos na escola. Elas surgiram da necessidade de se obter precisão, objectividade, neutralidade, com o intuito de superação de dificuldades em algumas áreas de difícil aplicação, contribuindo-se para facilitar a tarefa dos professores.

No entanto, existem outras formas de ultrapassar esta problemática, como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Uma delas é a Formação Pessoal e Social.

Segundo M. Praia & M. F. Soares (1993, pp.6-7), esta formação vem reforçar este pendor formativo da escola e revelar o eixo da formação e educação que atravessa todas as disciplinas sem pertencer a nenhuma delas.

Em suma, a educação (R. Marín Ibáñez, 1997, p.65) deve visar a plenitude da pessoa de cada aluno de modo a que ele se torne adulto capaz de actuar no meio social e natural.

Em parceria com a educação, surge a necessidade da construção do sucesso educativo, que faz com que o homem se distinga dos outros animais e se torne ser de cultura.

Então, para que possa surgir o sucesso educativo, é fundamental que, na educação, se instituem três elementos principais: a instrução, a socialização e a estimulação. Estes elementos, sendo coordenados entre si, podem contribuir para que o sucesso educativo se verifique.

A par destes elementos (instrução, socialização e estimulação), e tendo como finalidade o sucesso educativo, é necessário que as estratégias adoptadas sejam bem pensadas e elaboradas de acordo com o aluno individual e o grupo em que ele está inserido. Trata-se da designada aprendizagem diferenciada, no sentido de existirem diferentes ritmos de aprendizagem, por parte dos alunos, sendo desejável que cada um não se afaste consideravelmente do grupo, por uma questão de ritmo de trabalho e de se considerar a turma como um todo.

Resumindo, não interessa que o aluno adquira apenas conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, mas, e isto é de facto o mais importante, importa

que ele os interiorize e ganhe gosto por aquilo que está a fazer. Só assim poderá progredir e evoluir satisfatoriamente e, por conseguinte, atingir os objectivos iniciais.

No entanto, muitas vezes confunde-se sucesso educativo com sucesso escolar. Embora eles tenham uma funda relação entre si, não são a mesma coisa: um relaciona-se com as aprendizagens que os alunos desenvolvem ao longo do seu percurso escolar, ou seja, está centrado no aluno, ao passo que o outro está relacionado com a administração escolar.

O mesmo se passa com a educação, a aprendizagem e o sucesso educativo, conceitos que, embora diferentes entre si, em muitos casos são apresentados como nada tendo de interacção. Ao fazermos tal afirmação, queremos dizer que tais conceitos podem ser entendidos separadamente, mas se encontram em grande medida interligados.

*

As denominações ‘ensinar’, ‘aprender’ e ‘educar’ devem ser interpretadas de forma diferente, ou seja, dependendo do ponto de vista que pretendemos fazer sobressair. Se insistimos em que ensinar e educar estão mais centrados no professor, e aprender mais centrado no aluno, não pretendemos afirmar que existe grande distanciamento entre eles. Entendemo-los como um intercâmbio de conhecimentos e de permutas de saberes, onde haverá sempre um espaço, quer para o aluno, quer para o educador, o professor.

Embora o professor tenha o papel de transmitir conhecimentos, ele pode utilizar outros meios para saber se o aluno percebe o que está a falar e se existe reciprocidade e aceitação naquilo que pretende. Caso isso aconteça, então está-se a obter o efeito que se pretende, que é a interiorização e a manipulação de conhecimentos em situações diversificadas.

São estas medidas que a Reforma Educativa pretende conseguir ao implementar a escolaridade obrigatória até ao 11º ano de escolaridade, ou seja,

contribuir para que os jovens e a comunidade possam ter um nível mais alto de aquisição de conhecimentos, tornando o país mais rico culturalmente.

Consideramos que estas tomadas de decisão são mais abrangentes, isto é, pretende-se que os jovens possam ter capacidades mais diversificadas para o futuro, o que é o mesmo que dizer estarem preparados para a realização pessoal e o mundo do trabalho.

Foi com esta perspectiva que se introduziram, nos novos currículos, as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania/Formação Cívica).

Estas áreas não estão desfasadas da componente curricular disciplinar, mas a intenção é que exista uma ‘cumplicidade’ entre elas (componente curricular disciplinar e componente curricular não disciplinar).

Daí que, embora as áreas não disciplinares não sejam avaliadas quantitativamente, elas são importantes para o desenvolvimento de aspectos nem sempre passíveis de serem abordados nas disciplinas da componente curricular disciplinar. No entanto, visto que cada turma deve possuir, ainda que interacção com todas as outras, da mesma escola, um Projecto de Turma (J. C. Barreiros, 1996), poder-se-ão desenvolver actividades de interesse abrangendo todas as disciplinas e áreas.

Com esse fito, apresentámos uma proposta de trabalho para a realização de projectos que abarca uma grande dificuldade com que todos, ou quase todos os professores se debatem – a leitura e o gosto pela leitura.

Assim, apresentámos todos os passos a seguir para o seu desenvolvimento. Consideramos que tal será um bom caminho para Trabalho de Projecto, viável desde que os intervenientes se disponibilizem e tenham vontade para o desenvolver.

A relação que se pode estabelecer entre o Trabalho de Projecto e a Biblioteca, sendo esta vista como avaliadora dos projectos implementados, pode incrementar e ajudar nessa função os intervenientes envolvidos no projecto (professores e alunos) e apresentar a sua perspectiva sobre os avanços e recuos do Trabalho de Projecto.

Em suma, a escola não pode ser uma comunidade pacífica, nem indiferente. É muito complexa e, também devido ao facto de haver uma grande disparidade de interesses, idades, conhecimentos..., não pode ser ‘pensada’ de ânimo leve. A escola pode e deve ser importante para os jovens de hoje que são alunos, e para os adultos de amanhã, os futuros responsáveis pelo rumo a seguir pela sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Isaura (1995). Formação Pessoal e Social. *Escola Informação*, 116, Outubro.
- ACKOFF, Russell & GHARAJEDAGHI, Jamshid (1966). Reflections on systems and their models. *Systems Research*, Vol. 13, No. 1, Março, pp. 13-23.
- ALAIZ, Vítor (1998). *A nova avaliação da aprendizagem – o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- ALARCÃO, Isabel (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALLAL, Linda, et al. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, Élia Pereira & RAMOS, Filomena (1992). *Insucesso e abandono*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ALVES, José Matias (1995). *Organização, gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- ANDRADE, Júlio Vaz de (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- ARCHER, Luís (1994). Que cultura, hoje. *Brotéria*, 138.
- ARISTÓTELES (1975). *A Política*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- ASHBY, W. Ross (1970). Introdução à cibernética. São Paulo: Perspectiva.
- ATTALI, Jacques (2000). *Dicionário do século XXI*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- AUSUBEL, David Paul (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- AUSUBEL, David Paul (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Editores.
- BALANCHO, Maria José & COELHO, Filomena Manso (2001). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- BARBIER, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARREIROS, João Carlos (1996). *A Turma como sistema de interacção*. Porto: Porto Editora.
- BEINE, James (2000). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In José Augusto Pacheco, et al.. In *Políticas curriculares*:

- caminhos da flexibilização e integração, Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, pp.45-61.
- BENAVENTE, Ana (coord.) (1996). *A literacia em Portugal, resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Gulbenkian.
- BENAVENTE, Ana (Dir.) (1995). *As inovações nas escolas, um roteiro de projectos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- BESSA, D., et al. (1997). *Nos 10 anos de Lei de Bases, memórias e projectos*. Porto: Edições Asa.
- BILDT, Carl (2002). Cidadania e novos poderes numa sociedade global. In *Cidadania e novos poderes numa sociedade global*. Lisboa: Dom Quixote, pp.137-147.
- BLOOM, Benjamim & KRATHWOHL, David R. (1979-a). *Taxonomia de objectivos educacionais – 1 domínio cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- BLOOM, Benjamim & KRATHWOHL, David R. (1979-b). *Taxonomia de objectivos educacionais – 2 domínio afectivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CABRAL, Maria Luísa (1996). *Bibliotecas: acesso, sempre*. Lisboa: Edições Colibri.
- CANÁRIO, Rui, et al. (1994). *Mediatecas escolares e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARION GÚTIEZ, Manuel (1993). *Manual de Biblioteca*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- CASTRO, Lisete Barbosa de & RICARDO, Maria Manual Calvet (2001). *Gerir o Trabalho de Projecto – gerir para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- CIARI, Bruno (1979). *Práticas de ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2002). *Área de Projecto: percursos com sentido*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge (1991). *Gestão Escolar - participação, autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DELORS, Jacques, et al. (Org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DEWEY, John (1929). *Experience and nature*. New York: Dover.
- DEWEY, John (2002). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio de Água.
- DIAS, Alfredo & HAPETIAN, Isabel (1996). *Projectos de Turma. Guia mensal para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- DIAS, José Ribeiro (1979-a). *A educação de adultos, introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- DIAS, José Ribeiro (1979-b). Alfabetização. In *Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo, vol.19.
- DIAS, José Ribeiro (1979-c). *A educação de adultos – a pessoa e a comunidade*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- DIAS, José Ribeiro (1979-d). *Educação de adultos, educação permanente, evolução do conceito de educação*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- DIAS, José Ribeiro (1979-e). Educação de adultos. In *Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo, vol.19.
- DOTTRENS, Robert, et al. (1966). *Éduquer et instruire*. Paris: Nathan [Unesco] [co-autores: Gaston Mialaret & Edmond Rast & Michel Ray].
- DURKHEIM, Émile (1963). *L'éducation morale*. Paris: P.U.F..
- ECO, Umberto (1987). *A Biblioteca*. Lisboa: Difel.
- ERASMIE, Thord (1979). *A educação de adultos numa perspectiva sócio-económica*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- FERACINE, Luis (1990). *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: E.P.U..
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FLORES, Maria Assunção & FLORES, Manuel (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In José Augusto Pacheco, et al.. In *Políticas Curriculares: caminhos da flexibilização e integração, Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, pp.83-89.
- FORMOSINHO, João (1989). *A Direcção das escolas portuguesas – da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada* [Comunicação apresentada ao Congresso A Educação, o

Socialismo Democrático e a Europa, promovido em Lisboa pelo Departamento de Educação e Formação do Partido Socialista – texto policopiado].

- FORMOSINHO, João (1992-a). Organizar a escola para (in)sucesso educativo. In Ferreira Alves & João Manuel Formosinho Sanches Simões. *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João (1992-b). O dilema organizacional da escola das massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3).
- FREITAS, Cândido Varela de, et al. (2001). *Gestão flexível do currículo. Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- FREITAS, Manuel Barbosa de (1973). Projecto. In *Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. Porto: Editorial Verbo, pp.1209-1210 (vol. 15).
- FROISSART, Anne (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- GEPB, Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (s/d). Projecto. In *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa & Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia, vol.23, pp.388-390.
- GUILARDI, Franco & SPALLAROSSA, Carlo (1983). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- HITTLEMAN, Daniel R. & HITTLEMAN, Carol G. (1983). *Developmental reading, K-8 - teaching from a psycholinguistic perspective*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- JENKINSON, Marion D. (1976). Formas de ensino. In Unesco. *O ensino da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa, vol. 1.
- JOLIBERT, Josette (1989). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.
- JÚNIOR, Torres (1969). Johann Friedrich Herbert. In *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo, vol. 9.
- KILPATRICK, William Heard (1935). *A reconstructed theory of the educative process*. New York: Columbia University.
- KIRKBY, Cristina & BARÃO, Leonor (1998). *Área Escola – uma estratégia de mudança*. Lisboa: Texto Editora.
- LEITE, Carlinda, et al. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – conhecer, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA [co-autores: Lúcia Gomes & Preciosa Fernandes].
- LEITE, Elvira, et al. (1989). *Trabalho de Projecto - I. Aprender por projectos centrados em problemas*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- LITTON, Gaston (1975). *Arte e ciência da Biblioteconomia*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil.

- LUCAS, Fábio (1985). Ideologia e literatura infantil. *Colóquio/Letras*, 84.
- MACHADO, Joaquim & CAMPILHO, Gualter (1999). *Escola e projecto*. Braga: Centro de Formação de Associações de Escolas Braga/Sul.
- MAIA, Carlos (1995). A dimensão ética da função educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIX, 2.
- MANGUEL, Alberto (1998). *Uma história da leitura*. Lisboa: Presença.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo (1997). El contenido axiológico de la educación. In Manuel Ferreira Patrício (Org.). *A Escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, Ramiro (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: o currículo implícito e explícito*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARQUES, Ramiro (1998). *Professores, família e Projecto Educativo*. Porto: Porto Editora.
- MARROU, Henri-Irénée (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité – I. Le monde grecq*. Paris: Éditions du Seuil.
- MEDINA PADILLA, Arturo (1988). Didáctica de la Literatura. In *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.
- MENEGOLLA, Maximiliano & SANT'ANA, Ilza Martins (1997). *Por que planejar? Como planejar? Currículo – área – aula. Escola em debate*. Brasil: Editorial Vozes.
- MIALARET, Gaston (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- MORGADO, José Carlos (2000). A Integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In José Augusto Pacheco, et al.. In *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração, Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, pp.93-102.
- MORIN, Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORISSETTE, Dominique & GINGRAS, Maurice (1994). *Como ensinar atitudes*. Porto: Edições Asa.
- O.N.U. (1968). *Os Direitos do Homem*. Lisboa: Seara Nova [Documentos da O.N.U.].
- ORNELAS, José N. (1991). Educação, cultura e ideologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (3).
- PACHECO, José Augusto (1994). *Área Escola: projecto educativo curricular e didáctico*. Braga: Universidade do Minho.

- PACHECO, José Augusto (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma – propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PARATORE, Ettore (1983). *Storia della letteratura latina*. Firenze: Sansoni Editore.
- PASSOS, Cléo de Oliveira & MEDIANO, Zélia Domingues (1971). *Ensinando linguagem da 2ª à 5ª Série*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1988-a). *A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma*. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1988-b). *A Escola Cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral*. In *Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1989-a). *A socialização e educação para os valores democráticos e direitos humanos*. *Inovação*, número especial.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1989-b). *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. *Inovação*, 2 (3).
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1995). *A questão metodológica à luz da Escola Cultural*. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, pp.11-22.
- PEIXOTO, Luís Manuel & MESQUITA, Artur (1990). *A autoestima, o nível intelectual e o sucesso escolar*. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2).
- PENNAC, Daniel (2000). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- PERERA, Katharine (1984). *Children's writing and reading, analysing classroom language*. New York: Basil Blackwell Inc..
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, Jean (1977-a). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- PIAGET, Jean (1977-b). *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- PIAGET, Jean (1979). *A psicologia da criança: do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- PLATÃO (1987). *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- PLRGL – Public Library Research Group of London (1971). *Library Association Record*, 73 (12) [distribuição I.P.L., 1985].
- POMBO, Olga, et al.. (1993). *A interdisciplinaridade, reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- PRAIA, Maria & SOARES, Maria Fernanda (1993). *Desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Asa.
- RAMALHO, Glória (2001). *Resultados do estudo internacional “Pisa” - Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RIBEIRO, António Carrilho (1997-a). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, António Carrilho (1997-b). *Objectivos educacionais – no horizonte do ano 2000, princípios orientadores de planos e programas de ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. Céu (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- SÁ, Cristina Manuela & VEIGA, Maria José (2003). O recurso à intercompreensão na formação dos professores de línguas: linhas directrizes no âmbito da leitura e da compreensão escrita. In Cristina Mello, et al. (orgs.). In *Didáctica das línguas e literatura em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas, pp. 221-225.
- SÁ, Cristina Manuela (2000). Ler e escrever com a banda desenhada. *Millenium*, nº 19, pp. 127-135.
- SÁ, Cristina Manuela (2001). O papel da intercompreensão na formação de professores de Português: o caso específico da leitura e da compreensão de textos escritos. In *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* In *Actas do 4º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 75-83.
- SÁ, Cristina Manuela (2002). Uma experiência de investigação-acção: desenvolvimento de competências transversais em leitura e compreensão escrita. In *Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 139-148.
- SANTOS, Maria Cecília (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência na procura de outras respostas educativas. In José Augusto Pacheco, et al.. In *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração. Actas*

- do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.103-110.
- SCHÖN, Donald (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, pp.77-91.
- SEEI (1998). *Educação, integração, cidadania: documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SEPULVEDA, Luis (1989). *O velho que lia poemas de amor*. Porto: Edições Asa.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima & SIM-SIM, Inês (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1986). *Universal prerequisites for beginning reading: the case of Portuguese and English*. Bruxelles: ATEE [texto policopiado, na BRE da Universidade do Minho].
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1987). Formação contínua de professores de português: a leitura e a escrita ao longo do percurso escolar. In *Actas do 3º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1989). Construtivismo e aprendizagem da leitura. In *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp.69-77.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000). *Formar leitores – o contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- SILVA, Adelina Lopes da & SÁ, Isabel de (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Lino Moreira da (1983). *Planificação e metodologia (o sucesso escolar em debate)*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Lino Moreira da (2000). *Bibliotecas Escolares*. Braga: Livraria Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2002-a). Área de Projecto e integração curricular: o contributo da Biblioteca Escolar. In *Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2002-b). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- SILVA, Lino Moreira da (2002-c). *Dinamizar o "Trabalho de Projecto", na escola: a importância do "guia do projecto"*. Braga: Universidade do Minho.

- SILVA, Lino Moreira da (2002-d). Pensar o desempenho dos professores perante o 'novo' paradigma educativo. In *Valorizar a educação, dignificar professores e educadores*. Braga: Associação Nacional de Professores, pp.19-30.
- SILVA, Lino Moreira da (2003). Ensino tutorial e sucesso educativo. In *Actas do VII Congresso Galego Português de Psicopedagogía*. Corunha: Universidade da Corunha, pp.2336-2346.
- SILVA, Maria Isabel Lopes da (1994). Projectos na escola e o P.E.E. (Projecto Educativo da Escola). *Noesis*, 31, pp.16-19.
- SIMÕES, António (1995). Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 2.
- TILMAN, Francis (1984). *Piloter un établissement scolaire: lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles: De Boeck Université.
- UNESCO (1976-a). *Donner un nouveau role à une Bibliothèque Scolaire*. Paris: Les Presses de l'Unesco.
- UNESCO (1976-b). *Recomendação da Unesco sobre a normalização internacional das estatísticas relativas a Bibliotecas*. Lisboa: B.A.D..
- VACCA, Jo Anne L., et al. (1987). *Reading and learning to read*. London: Scott, Foresman and Company [co-autores: Richard T. Vacca & Mary K. Gove].
- VEIGA, Isabel (coord.) (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares – relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação [co-coordenadores: Cristina Barroso & José António Calisto & Teresa Calçada & Teresa Gaspar].
- VIEIRA, Flávia & MOREIRA, Maria Alfredo (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- VILAR, Alcino Matos (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- WIENER, Norbert (1948). *Cybernetics: or control and communication in the animals and the machine*. Cambridge: The MIT Press.
- ZABALZA, M. Angel (sd.). *Del curriculum al proyecto de centro*. Navarra: Dirección Provincial del M.E.C., Unidade de Programas Educativos.
- ZABALZA, Miguel A. (1994). *Diários de aula – contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, Miguel A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

REFERÊNCIAS INFORMÁTICAS

url: "<http://pages.infnit.net/formanet/cs/leveille.html>".

url: "<http://www.giase.min-edu.pt/rbe>"

url: "<http://www.jimmy.qmuc-ac-uk/usr/jherri/plus/default.htm>".

url: "<http://www.standrews.austin.tx.us/library.htm>".

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Declaração de Rectificação nº 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, ao Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto Regulamentar nº 29/92, de 09 de Novembro.

Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio.

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho.

Decreto-Lei nº 43/89, de 03 de Fevereiro.

Decreto-Lei nº 286/89, de 28 de Agosto.

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de Outubro.

Decreto-Lei nº 50/98, de 11 de Março.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de Maio.

Decreto-Lei nº 335-A/98, de 13 de Novembro (suplemento).

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 174/2001, de 31 de Maio.

Despacho Conjunto nº 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro.

Despacho Conjunto nº 5/ME/MC/96, de 09 de Dezembro.

Despacho Interno Conjunto nº 3 – I/SEAE/SEE/2002, de 15 de Março.

Despacho nº 10317/99, de 26 de Maio.

Despacho nº 35/90, de 25 de Janeiro.

Despacho nº 141/ME/90, de 01 de Setembro.

Despacho nº 142/ME/90, de 01 de Setembro.

Despacho nº 45/SEEBS/SERE/93, de 24 de Dezembro.

Despacho nº 147-B/ME/96, de 01 de Agosto.

Despacho nº 37-A/SEEI/96, de 05 de Setembro.

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho.

Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho.

Esclarecimento sobre a aplicação do Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho.

Esclarecimento sobre os pontos 36 e 39 do Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho.

Lançamento do Ano Lectivo (LAL) [de vários anos lectivos].

Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 24/99, de 22 de Abril.

Portaria nº 710/2001, de 11 de Julho.