

Maria Teresa Alcobia Maia

A Biblioteca Escolar e o ensino da História

Estudo de caso



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Departamento de Ciências da Educação e Património

Dezembro, 2011

Maria Teresa Alcobia Maia

A Biblioteca Escolar e o ensino da História

Estudo de caso

Dissertação de Mestrado em Educação e Bibliotecas

Trabalho realizado sob a orientação do

Prof. Doutor José Saro



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE

Departamento de Ciências da Educação e Património

Dezembro, 2011

DECLARAÇÃO

Nome: _____

Nº. do B. I.: _____ Tel/Telem.: _____ e-mail: _____

Curso de Pós-Graduação:

Doutoramento

Área do doutoramento: _____ Ano de conclusão: __-__-____

Mestrado

Designação do mestrado: _____ Ano de conclusão: __-__-____

Título da tese / dissertação

Orientador (es): _____

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respectivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

- Total.
 Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

- Mundial (Internet aberta)
 Intranet da Universidade Portucalense.
 Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos – até lá, apenas Intranet da UPT

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respectivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: _____

Porto, ___/___/___

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Saro pela forma como me orientou na elaboração desta dissertação, pela partilha do seu conhecimento e experiência, pela disponibilidade e atenção com que foi seguindo e (re)direcionando o meu trabalho.

À Direção do Agrupamento de Escolas onde exercemos funções, o nosso agradecimento por ter facilitado a implementação deste estudo.

Aos colegas da área disciplinar de História pela forma como aderiam a este projeto. Sem a sua disponibilidade, empenho e vontade de colaborar, mesmo quando isso implicou o prolongamento do seu horário de trabalho, não teria sido possível realizar o presente trabalho.

Para os colegas de Matemática e Ciências da Natureza vai também o nosso obrigada, por terem prontamente aceitado responder ao inquérito por questionário, aplicado no final deste projeto.

Agradeço à amiga Natividade Santos por me ter sugerido esta temática e por ter partilhado comigo documentos e conhecimento.

Aos amigos e colegas que me acompanharam com as suas palavras de incentivo, com a sua ajuda em questões de informática ou na revisão de algumas traduções, um bem-hajam.

Dirijo as últimas palavras de reconhecimento ao meu filho, à minha mãe e à minha irmã, pela compreensão, estímulo e carinho com que me ajudaram a encarar este desafio.

Resumo

O apoio ao currículo, no sentido de promover o sucesso dos alunos, através da colaboração com professores é um dos pilares fundamentais do trabalho da Biblioteca Escolar (BE). Tendo por base este pressuposto, a presente investigação pretende estudar a relação entre a BE e a área disciplinar de História, verificando se é possível incrementar/melhorar o trabalho colaborativo entre a BE e os professores de História de uma escola básica de segundo e terceiro ciclos.

Utilizando a metodologia da investigação-ação e do estudo de caso, começamos por perceber como é que estes professores integram a BE na sua prática pedagógica, nomeadamente nos domínios da literacia da informação e da utilização das TIC e das ferramentas da Web 2.0. Numa segunda fase, intervimos no sentido de aprofundar o trabalho colaborativo entre estes docentes e a BE, realizando uma sessão de trabalho para reflexão teórica e pondo em prática experiências de colaboração entre os professores e a professora bibliotecária no processo de ensino-aprendizagem. Por último, procurámos aferir o impacto desta intervenção nas perceções dos professores sobre a BE e o trabalho colaborativo e na promoção de práticas de colaboração.

Neste projeto, recolhemos informação através de diferentes instrumentos: notas de campo, grelha de observação, entrevista semidiretiva, grelha de planificação e avaliação das aulas colaborativas, inquérito por questionário e estatísticas da utilização da BE.

Os resultados alcançados provam que os docentes têm conceções positivas da BE e do trabalho colaborativo e que essas conceções saíram reforçadas pela intervenção no âmbito deste projeto. As práticas de colaboração entre a BE e a área disciplinar de História foram aumentadas e aprofundadas por este projeto, mas é necessário que se torne uma prática sistemática e que se avalie o seu impacto no sucesso académico dos alunos.

Palavras-chave: Biblioteca escolar, disciplina de História, trabalho colaborativo, literacia da informação, TIC e Web 2.0 .

Abstract

Supporting the curriculum in order to promote student success through collaboration with teachers is one of the fundamental goals of the work of the School Library (SL). Based on this assumption, this research aims to study the relationship between SL and the subject area of History, verifying if it is possible to increase / improve collaborative work between SL and History teachers from an elementary school with second and third cycles.

Using the methodology of action research and case study, we start to understand how these teachers integrate the SL in their teaching, particularly in the areas of information literacy and the use of ICT and Web 2.0 tools. In a second phase, we worked to improve the collaborative work between these teachers and the SL, performing a work session for theoretical reflection and putting into practice experiences of collaboration between teachers and the teacher librarian in the teaching-learning process. Finally, we tried to assess the impact of this intervention in teachers' perceptions about SL and collaborative work and promote collaboration practices.

In this project, information was collected through different instruments, field notes, observation grid, semi-direct interview, grid planning and evaluation of collaborative classes, questionnaire survey and statistics on the use of the SL.

The results achieved clearly indicate that teachers have a positive conception of school library and the collaborative work. Moreover it is believed that this conception was reinforced through the development of this intervention project. The practice of collaboration between the SL and History subject area was increased and improved throughout this project, but it is necessary that this practice should become systematic and its impact on the success of the students evaluated.

Keywords: School library, History subject area, collaborative work, information literacy, ICT and Web 2.0 .

Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE TABELAS	12
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	12
INTRODUÇÃO	13
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
1. A Biblioteca Escolar	16
1.1. Contextualização histórica no mundo e em Portugal.....	16
1.2. O advento das bibliotecas escolares	20
1.3. A importância da Biblioteca Escolar no processo de ensino-aprendizagem.....	22
1.4. O Papel do Professor Bibliotecário.....	26
2. A literacia da informação.....	28
2.1. Conceito(s) de literacia.....	28
2.1.1. Literacia da informação	29
2.2. Competências.....	32
2.3. Literacia da informação e bibliotecas escolares	33
2.3.1. Os modelos de literacia da informação	34
2.3.1.1. Investigação Orientada («Guided Inquiry»)	37
3. As TIC e as ferramentas Web 2.0	41
3.1. As TIC na Educação.....	41
3.2. As TIC nas bibliotecas escolares.....	44
3.2.1. Utilização das ferramentas da Web 2.0.....	46
3.3. As TIC no ensino da História.....	48
4. A área disciplinar de História	51
4.1. Porquê ensinar História?.....	51
4.2. A função do Professor.....	52
4.3. Conteúdos curriculares.....	53
4.4. Competências essenciais da disciplina no Ensino Básico.....	55
4.5. Ensino da História e a literacia da informação	57
5. O trabalho colaborativo	60
5.1. Explicitação do conceito	60
5.1.1. Relação com o conceito de comunidades de prática.....	61
5.2. Benefícios do trabalho colaborativo	62
5.3. Desafios e obstáculos ao trabalho colaborativo	63
5.4. Condições necessárias para o trabalho colaborativo.....	65
5.5. Taxonomias do trabalho colaborativo entre o PB e os outros docentes	68
5.5.1. Taxonomia de David Loertscher.....	68

5.5.2. Os modelos Patricia Montiel-Overall	70
6. Do conceito à prática.....	74
PARTE PRÁTICA.....	75
7. Apresentação do estudo.....	75
7.1. Questões/hipóteses da investigação	75
7.2. Objetivos do estudo.....	76
7.3. Caracterização do contexto do estudo.....	77
7.3.1. Os Serviços de Biblioteca Escolar – a BE da Escola sede.....	78
7.3.2. A população/amostra	79
7.4. Linhas de orientação metodológicas	80
7.4.1. Procedimentos preliminares.....	82
7.4.2. Estratégias de diagnóstico	82
7.4.2.1. Observação	82
7.4.2.2. Entrevista.....	83
7.4.3. Estratégias de intervenção.....	85
7.4.3.1. Sessão de trabalho	85
7.4.3.2. Aulas colaborativas	85
7.4.4. Estratégias pós-intervenção.....	86
8. Resultados e análise dos dados.....	88
8.1. Dados do diagnóstico.....	88
8.1.1. Apresentação do projeto (notas de campo)	88
8.1.2. Observação da utilização dos recursos e serviços da BE	89
8.1.3. Entrevistas.....	91
8.2. Dados da intervenção	99
8.2.1. Sessão de trabalho.....	99
8.2.2. Aulas Colaborativas	101
8.3. Dados pós-intervenção	103
8.3.1. Dados estatísticos da utilização da BE.....	103
8.3.2. Inquéritos por questionário	103
CONCLUSÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXOS	Volume II

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL – American Association of School Libraries

ACRL – Association of College & Research Libraries

ALA – American Library Association

APA – American Psychological Association

BE – Biblioteca Escolar

CISSL – Center for International Scholarship in School Libraries

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EB1 – Escola Básica com 1.º ciclo

EB2/3 – Escola Básica com 2.º e 3.º ciclo

FABDEN – Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale

FESABID – Federación Española de Sociedades de Archivística

HGP – História e Geografia de Portugal

IASL – International Association of School Librarianship

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

JJ – Jardim de Infância

LI – Literacia da informação

LIFE – Literacy Initiative for Empowerment

MIL – Media and Information Literacy

NC – Notas de campo

NMC – New Media Consortium

PB – Professor Bibliotecário

PE – Projeto Educativo

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RBEP – Rede de Bibliotecas Escolares do Porto

SCONUL – Society of College, National and University Libraries

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNDL – United Nations Literacy Decade

WCOPT – World Confederation of Organizations of the Teaching Profession

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Conceito tradicional de biblioteca versus novo conceito	23
Figura 2 - Modelo do «Guided Inquiry»	39
Figura 3 - Papéis das TIC na Educação.....	41
Figura 4 - Modelo A - Coordenação (Montiel-Overall)	71
Figura 5 - Modelo B - Cooperação / parcerias (Montiel-Overall)	71
Figura 6 - Modelo C - Aprendizagem integrada (Montiel-Overall)	72
Figura 7 - Modelo D - Currículo integrado (Montiel-Overall)	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Competências da informação	32
Tabela 2 – O modelo de Marland	34
Tabela 3 – O modelo do Big6	35
Tabela 4 – O modelo de B. Stripling e J.Pitts	35
Tabela 5 – Temas do Programa de História e Geografia de Portugal	54
Tabela 6 – Temas do Programa de História	54
Tabela 7 – Ligação entre as competências da LI e as competências essenciais de História	57
Tabela 8 – Exemplos de estratégias para a construção de relações de colaboração.....	67
Tabela 9 – Taxonomias do PB e do professor (Loertscher)	69
Tabela 10 – Aulas colaborativas realizadas	86
Tabela 11 – Análise de conteúdo das entrevistas: matriz de categorização	93
Tabela 12 – Objetivos da utilização da BE	105
Tabela 13 – Domínios para o trabalho colaborativo com a BE	109

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Articulação dos docentes da área disciplinar de História com a BE	90
Gráfico 2 – Avaliação de alguns aspetos da sessão de trabalho	100
Gráfico 3 – Requisições para sala de aula da disciplina de História em 2009/10 e 2010/11 ..	103

INTRODUÇÃO

A seleção do tema deste trabalho foi precedida por um breve levantamento da investigação que tem sido realizada no âmbito das bibliotecas escolares. A partir desse levantamento procurámos escolher um tema que fosse pertinente em termos científicos e simultaneamente motivador em termos pessoais.

Julgamos que um dos eixos fundamentais da atividade das bibliotecas escolares é o apoio ao currículo, no sentido de promover o sucesso dos alunos, através do trabalho colaborativo com professores. Trata-se de um tema atual, mas ainda pouco explorado no nosso país, até finais de 2010 encontrámos apenas os estudos realizados sobre a ligação da Biblioteca Escolar (BE) à Área Curricular Não Disciplinar de Área de Projeto (Graça, 2005) e às disciplinas de Línguas (Materna e Estrangeiras) (Freire, 2007).

Feita a nossa opção e dado o vasto leque de áreas curriculares do ensino básico, restringimos o nosso projeto à área disciplinar de História, com a qual nos sentimos mais familiarizados e, por isso mesmo, mais à vontade para realizar um estudo/intervenção deste teor. Esta opção foi também influenciada pelo facto do acervo da BE da escola sede do Agrupamento D. António Ferreira Gomes, que foi o contexto deste trabalho, possuir bastantes recursos nesta área (conforme se comprova subcapítulo 7.3) e porque dois dos docentes de História, deste agrupamento, já exerceram funções na coordenação ou equipa da BE.

Esta escolha possibilitou conciliar duas áreas de interesse pessoal: as bibliotecas escolares e o ensino da História, aproveitando a dupla condição de professora bibliotecária e de docente de História do terceiro ciclo, que tivemos no ano letivo em que implementámos este projeto.

A realização projeto implicou uma revisão da literatura sobre o tema, proporcionada por uma pesquisa, realizada essencialmente através de livros sobre as temáticas abordadas ou sobre metodologia da investigação, de bases de dados eletrónicas e de repositórios institucionais. Assim, a bibliografia indicada no fim deste trabalho, segue as normas da APA e refere-se a livros impressos ou a e-

Introdução

books, a artigos científicos disponíveis em publicações periódicas ou em formato eletrónico, na sua maioria estrangeiros, mencionam-se também duas teses de mestrado e duas teses de doutoramento nacionais.

A revisão da literatura permitiu-nos destacar dois domínios preferenciais de colaboração: o desenvolvimento das competências da literacia da informação e a utilização das TIC e das ferramentas da Web 2.0, que foram as duas vertentes estudadas neste trabalho.

Neste sentido, a problemática que norteou a nossa investigação foi: a prática colaborativa entre a professora bibliotecária/equipa da BE e os docentes da disciplina de História pode ser incrementada/melhorada.

Para responder à questão de partida, subdividimo-la em cinco hipóteses secundárias:

- Os docentes de História têm uma representação positiva da BE no seio da comunidade educativa.
- Os docentes de História têm uma opinião positiva sobre as potencialidades da BE para a disciplina, mas não a utilizam de uma forma regular e sistemática.
- A utilização das TIC e da Web2.0 pode ser uma vertente da prática colaborativa entre a professora bibliotecária/equipa da BE e os docentes da disciplina de História.
- A prática colaborativa entre a BE e os docentes de História favorece o desenvolvimento das competências da literacia da informação.
- A prática colaborativa entre a BE e os docentes de História contribui para o desenvolvimento das competências essenciais da disciplina.

A partir destes pontos de referência, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Verificar se a colaboração entre a professora bibliotecária/equipa da BE e os docentes da disciplina de História pode ser incrementada e / ou melhorada.

Objetivos específicos:

Introdução

- Identificar a conceção de BE que possuem os docentes de História e Geografia de Portugal/História;
- Perceber a sensibilidade dos professores de História em relação ao trabalho colaborativo;
- Perceber a sensibilidade dos professores em relação à utilização das TIC e das ferramentas da Web 2.0;
- Associar o desenvolvimento das competências essenciais da disciplina de História no ensino básico com as competências de literacia da informação, através da aplicação de métodos inspirados no «Guided Inquiry»;
- Implementar práticas de trabalho colaborativo entre a BE e os professores de História.

Em termos metodológicos, seguimos os métodos da investigação-ação e do estudo de caso, porque estes nos permitiam simultaneamente o estudo do tema, o conhecimento do contexto estudado e uma ação prática no nosso local de trabalho, com a finalidade de melhorar o serviço de biblioteca que coordenamos.

O presente estudo está dividido em duas partes: Enquadramento teórico e Parte prática- Estudo de Campo.

No enquadramento teórico procuramos sintetizar a pesquisa bibliográfica, apresentando diferentes capítulos conforme os temas que fomos explorando: a Biblioteca Escolar, a literacia da informação, as TIC e as ferramentas Web 2.0, a área disciplinar de História e o trabalho colaborativo. Terminamos esta parte com um capítulo de síntese, no qual se pretende resumir as principais linhas de investigação seguidas e as suas implicações no estudo empírico.

A parte prática do nosso trabalho centra-se sobre o estudo de campo, e está dividida em dois capítulos: um destinado à apresentação do estudo e outro dedicado aos resultados e à análise dos dados.

Por fim, apresentamos as conclusões finais do estudo, incluindo a indicação de algumas limitações e a sugestão de algumas pistas para futuras investigações.

Enquadramento teórico

A elaboração deste projeto foi precedida por uma pesquisa bibliográfica e uma revisão da literatura, que não esgotando todos os títulos possíveis, teve em linha de conta textos referenciados por vários estudos e autores e relativamente recentes (até meados de 2011).

Deste trabalho preliminar resultou a identificação de algumas pistas de investigação relacionadas com a nossa temática. Assim, considerámos pertinente fazer uma reflexão sobre as diversas perspetivas do nosso problema, que a seguir se apresentam sob a forma de capítulos e subcapítulos.

1. A Biblioteca Escolar

1.1. Contextualização histórica no mundo e em Portugal

A história das bibliotecas começa com o aparecimento da escrita e acompanha a história do conhecimento humano.

A primeira biblioteca conhecida é a Biblioteca de Nínive (cidade situada junto ao rio Tigre, no atual Iraque), fundada pelo rei assírio Assurbanipal II (século VII a. C.), em honra do deus Nabû. Era composta por uma coleção de mais ou menos 25 mil placas de argila, com «textos adivinatórios e apotropaicos, astrológicos e mitológicos, para além de muitos documentos de carácter material-económico» (Dias, 1996, p.35).

Contudo, é na Grécia Clássica que surgem as primeiras referências a bibliotecas públicas, aliás o próprio termo biblioteca tem origem grega (*bibliothéke*), significando «cofre de livros». A Biblioteca Pública de Atenas, mandada construir por Pisístrato (c. 600 a.C. – 528 ou 527 a.C.) foi um lugar de debate intelectual, em que era possível consultar os manuscritos ou levá-los para casa.

As primeiras tentativas de criação de bibliotecas escolares surgem também na Grécia. No *Lyceum* (liceu) que fundou em Atenas, Aristóteles criou uma vasta

biblioteca de coleções científicas para servir professores e alunos, «com vista a uma colaboração útil ao progresso da ciência» (Velho *et al.*, 2003).

Torna-se claro, que já nesta época, «além da componente patrimonial – conservação da memória colectiva, através da informação registada em suportes materiais – também desde as origens a função de “serviço” – uso e pesquisa de informação – surge implícita no conceito de biblioteca» (Ribeiro, 1996, p.29).

No século III a.C., surge a famosa Biblioteca de Alexandria, fundada por Ptolomeu I Soter, rei do Egito, que reuniu o maior acervo de rolos de papiro da Antiguidade, vítima de vários incêndios durante a dominação romana, a sua destruição final só aconteceu após a conquista do Egito pelos árabes, em 640 d.C..

A Biblioteca de Pérgamo (na atual Turquia), criada pelo rei Atalo I (241-197 a.C.), foi, também, uma das mais célebres da Antiguidade, competindo com a Biblioteca de Alexandria, que acabará por a absorver. Porém, Pérgamo marcará para sempre a história das bibliotecas, porque desenvolveu um novo suporte para a escrita: o pergaminho, um material mais resistente e duradouro.

No Império Romano, as bibliotecas públicas estavam normalmente associadas a templos ou termas e eram utilizadas «como instrumentos de dominação intelectual» (Pinheiro, 2007). Aparecem, também, numerosas bibliotecas particulares, aliadas à expansão do comércio de livros e como forma de demonstrar riqueza e prestígio.

Com o fim do Império romano, muitas bibliotecas são destruídas e outras são fechadas em mosteiros ou castelos feudais. Nos conventos, os monges copistas dedicavam-se a copiar pacientemente os livros, muitas vezes traduzindo-os e/ou ilustrando-os, nos *scriptoria*.

Em Portugal, as primeiras bibliotecas surgem com a formação da nacionalidade e os mosteiros de Lorvão, Alcobaça e Santa Cruz de Coimbra.

A civilização árabe teve, também, um papel importante na promoção das bibliotecas. Em várias cidades foram constituídas bibliotecas com um acervo que continha manuscritos gregos, traduções em árabe e livros da ciência árabe. «Mas o

que aqui mais importa assinalar é que todas elas eram acessíveis tanto a professores como a estudantes» (Velho *et al.*, 2003).

Com o ressurgimento urbano no século XIII, outras bibliotecas surgiram paralelamente às dos mosteiros e conventos. Primeiro, nas escolas das catedrais e, depois, nas universidades que foram surgindo na Europa, como aconteceria em Coimbra, no século XIV.

No Renascimento aparecem as primeiras coleções particulares dos humanistas e mecenas, que podem ser consideradas como o ponto de partida das bibliotecas modernas. São exemplos destas bibliotecas: a *Laurenziana* dos Médicis em Florença, ou a biblioteca do Vaticano, fundada em 1450, pelo papa Nicolau V.

A difusão da imprensa, no século XVI que, pela primeira vez, tornou possível a produção de livros em grandes quantidades e a preço mais reduzido, e a impressão de livros em línguas vernáculas, contribui para a modernização das bibliotecas e para a difusão das práticas de leitura.

É só nos finais do século XVIII, após as primeiras revoluções liberais, que vão surgir as grandes bibliotecas nacionais abertas ao público e que começa a ser reconhecida a profissão de bibliotecário. Surgem, assim, a *Bibliothèque Nationale*, em Paris, com base na antiga Biblioteca Real de França, fundada no século XIV, a Biblioteca do Congresso, nos Estados Unidos da América e nos países nórdicos muitas bibliotecas privadas foram abertas ao público, como por exemplo, a Biblioteca Pública de Oslo, que resultou da coleção de Deichmann, um rico mercador.

Em Portugal, no ano de 1796, no reinado de D. Maria I, a Livraria Real abriu as suas portas à população, surgindo a primeira biblioteca pública portuguesa, com a designação de Real Biblioteca Pública da Corte e cujo acervo resultou das coleções dos Jesuítas e da Real Mesa Censória.

Após o triunfo do liberalismo, em 1834, dá-se início à construção de várias bibliotecas em todo o país, principalmente nas capitais de distrito, muitas das quais eram constituídas a partir do acervo dos conventos extintos.

Em 1870, propõe-se a criação de Bibliotecas Populares, com os seguintes objetivos: complementar a ação da escola, promover a formação profissional, proporcionar o acesso a conhecimentos gerais, desenvolver os conhecimentos das classes populares, de forma gratuita e em que fosse possível a leitura domiciliária. Porém, esta ação não teve o sucesso esperado na criação de uma rede de bibliotecas em Portugal.

É na transição do século XIX para o século XX que a preocupação dos Estados com a educação e o combate ao analfabetismo leva à criação de muitas bibliotecas e à generalização do acesso à leitura, principalmente nos países mais industrializados. No entanto, esta preocupação aumentará de forma exponencial no final da 2ª Guerra mundial. A sociedade deixará de estar organizada «em torno da produção de bens» e passará a organizar-se «em torno da informação e do conhecimento, para alcançar o controlo social e a direcção da inovação e da mudança». (Furtado citado por Freire, 2007, p.21)

Em Portugal, apesar de algum esforço feito na 1ª República, como tão bem documenta Henrique Barreto Nunes (1998, pp.28-29), o longo período de ditadura, com a consequente implementação da censura e as restrições à liberdade de pensamento e de expressão irá limitar a expansão e importância das bibliotecas. Não fora o prestimoso serviço prestado pela Fundação Calouste Gulbenkian que, desde 1958, disponibilizou um serviço de bibliotecas itinerantes e dois anos mais tarde, começa a instalar bibliotecas fixas, o país apresentou até quase à década de oitenta do século passado um atraso na criação de bibliotecas e na generalização do acesso à leitura.

É só em 1983, quando surge o Manifesto *A Leitura Pública em Portugal*, que apela à sensibilização das autoridades nacionais e locais, assim como à opinião pública em geral, para a inexistência de uma prática de leitura pública e de espaços adequados em Portugal, que começa a haver mais progresso neste domínio. Na sequência desse alerta, em 1987, deu-se início ao *Programa Nacional de Leitura Pública* que visava dotar Portugal de modernas bibliotecas públicas, que acabaram por se generalizar nos finais do século XX.

A generalização das bibliotecas públicas foi o desafio alcançado no século XX, mas logo novos reptos surgiram. A partir de meados do século XX, o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) obrigou a repensar o conceito de biblioteca.

«[...] A instituição biblioteca tradicional, construída a partir de uma coleção de livros e outros materiais tende a desaparecer. "Coleção" é substituída por "conexão" e o utilizador tende a tornar-se mais e mais independente. Em consequência dessas mudanças o papel da biblioteca parece estar a evoluir de uma função básica que era dar acesso à informação para um papel mais proactivo de ensino-aprendizagem como uma instituição de ensino.»¹ (Thorhauge, 2007, p.23)

A globalização do uso das TIC e da Internet, fizeram surgir aquilo que se designou como sociedade de informação e levaram ao estabelecimento de uma *sociedade em rede*².

A sociedade em rede teve como consequência uma mudança de paradigma na biblioteca, que foi obrigada a recentrar a sua ação no utilizador, a praticar a proatividade, a desenvolver uma constante avaliação para melhor se adequar à realidade em que está inserida e com a qual está conectada.

As bibliotecas deverão ser nós da sociedade em rede, que combinam recursos internos e externos e oferecem novos serviços. Assim, foi necessário estabelecer protocolos de parceria e colaboração que proporcionassem a rentabilização de recursos e uma maior visibilidade da instituição Biblioteca. Exemplos disso são as redes concelhias, que se vão criando um pouco por todo o país e que juntam numa mesma equipa bibliotecas escolares e bibliotecas municipais, integrando por vezes outras instituições como museus ou associações.

1.2. O advento das bibliotecas escolares

Apesar de já desde a Antiguidade Clássica haver referências a bibliotecas integradas em escolas, como ficou anteriormente patente, é só em meados do

¹ Segundo a nossa tradução de «[...] The traditional library institution built on a collection of books and other materials tend to break up. 'Collection' is replaced by 'connection' and the user tends to become more and more independent. In consequence of these changes the role of the library seems to be moving from a basic function of giving access to information to a more proactive learning role as a learning institution.»

² Conceito criado por desenvolvido pelo sociólogo espanhol, Manuel Castells, que estudou a relação entre o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e especialmente da Internet com a economia, a sociedade e a cultura. Segundo este investigador, a Sociedade em Rede é uma sociedade em que tudo está articulado de forma transversal, onde existe um alto grau de distribuição de informação e comunicação, o que afeta as instituições hierárquicas tradicionais, provocando o aumento da liberdade e autonomia individuais e uma maior adaptabilidade à mudança.

século XIX, que começa a existir a preocupação de constituir bibliotecas nas escolas, como aconteceu em Portugal nos Liceus. Esta medida mais notada em países como os EUA, a Austrália ou o Canadá vai-se disseminando por vários países à medida que se avança no século XX, principalmente após a 2ª Guerra Mundial.

No início dos anos 60, do século passado, algumas pessoas ligadas a bibliotecas escolares, em diversos países, começam a debater a necessidade de criar uma associação que os representasse a nível mundial, numa conferência da WCOPT. Na sequência destas diligências acabará por ser formada a IASL, na Jamaica, em 1971, que pouco depois se tornou membro da IFLA.

Ainda na década de 70, a Comissão Australiana da UNESCO envia um esboço preliminar do *Manifesto das Bibliotecas Escolares*, preparado pela Associação Australiana de Bibliotecas Escolares, ao Secretariado da UNESCO. Este documento acaba por ser aprovado pela UNESCO, em 1980.

Apesar de todos os avanços internacionais, em Portugal, na década de 80, a maioria das bibliotecas nas escolas apresentavam um aspeto desolador, não passando de uma sala, com livros fechados nos armários e com um horário muito irregular.

A crescente referência ao papel das bibliotecas escolares na formação dos alunos e para a mudança das práticas escolares, na literatura sobre pedagogia e nos documentos de alguns organismos internacionais, contribuiu para o aparecimento de algumas iniciativas governativas, como o subprograma *Mediatecas Escolares*, em 1989 e o *Biblos*, em 1991.

Mas, só em 1996, a criação de uma rede de bibliotecas escolares é assumida como uma prioridade. (Dias, 2007)

A criação da RBE foi uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura. O lançamento do Programa RBE resultou do relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. (Veiga, et al.,1997), que definiu as linhas orientadoras para aplicação do referido Programa.

Através de duas modalidades de intervenção (concelhia e nacional), as escolas puderam, a partir de então, apresentar as suas candidaturas. Mediante uma perspetiva integrada, o programa promoveu o desenvolvimento global das

bibliotecas escolares visando, através da sua atuação, apoiar as bibliotecas ao nível dos recursos humanos (atribuição de créditos horários, destacamentos para as equipas, para professores responsáveis pelas bibliotecas e para coordenadores interconcelhios, promoção de ações de formação e divulgação de formação especializada) e dos recursos materiais (atribuição de financiamento para aquisição de mobiliário, equipamento e fundo documental).

As novas bibliotecas passaram a oferecer espaços agradáveis, riqueza e variedade de fundos documentais, facilidade de circulação, livre acesso às estantes e empréstimo domiciliário. Passaram a dispor, também, de professores com tempo dedicado no seu horário para a organização e dinamização deste serviço.

Ao longo de catorze anos, a RBE foi crescendo, de tal forma que hoje abarca já todas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e escolas básicas integradas, estando as escolas secundárias praticamente integradas, procurando neste momento alargar a rede às escolas EB1/JI e aos recentes Centros Escolares.

Apesar de todo o investimento, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto de 2005, classifica a Biblioteca Escolar (BE) apenas como «recurso educativo» (artigo 44º, n.º 2 alínea b); ou seja, como o conjunto de meios materiais. Foi necessária a publicação da Portaria 756/2009, de 14 de Julho, para que a BE passasse a ser definida legalmente de outra forma, como se constata no quinto parágrafo do texto de introdução a este diploma legal:

«Trata-se de garantir que a biblioteca escolar se assume, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades atuais.»

1.3. A importância da Biblioteca Escolar no processo de ensino-aprendizagem

Entre os finais do século XX e o princípio deste novo século as bibliotecas escolares tornaram-se lugares atraentes e sedutores, onde se procura promover e envolver os alunos num processo ativo de construção do conhecimento. «Elas [as bibliotecas

escolares] transformam os alunos em utilizadores efetivos de ideias, de informação e de tecnologia.»³ (Scott & Plourde, 2007).

Até se chegar a este ponto, David Loertscher (2000, pp.3-7) constata que as bibliotecas escolares passaram por três estádios de desenvolvimento ou três revoluções.

A primeira, quando se deixou de ver a Biblioteca Escolar (BE) como um repositório de livros para auxiliar a leitura dos alunos e se passou a concebê-la como um centro de recursos que podia conter além de livros, materiais e equipamentos audiovisuais sob a responsabilidade de um professor com formação.

Nos anos 90, do século XX, o triunfo das teorias construtivistas na educação, deram ao aluno, um papel muito mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e enfatizaram estratégias e metodologias como os trabalhos de pesquisa, os trabalhos de grupo e a resolução de problemas. A BE passou assim a oferecer aos alunos diversas fontes, suportes e tecnologias para os poder ajudar, para os poder treinar. Nesta linha privilegiou-se, também, a aprendizagem autónoma, realizada fora do contexto da sala de aula, e feita ao longo da vida.

Nos inícios do novo milénio, a BE sofreu a sua terceira revolução, deixou de ser apenas um sítio da escola onde todos deveriam ir (professores, alunos, encarregados de educação), para se alargar a toda a escola e até, com a generalização da Web, a casa dos seus utilizadores.

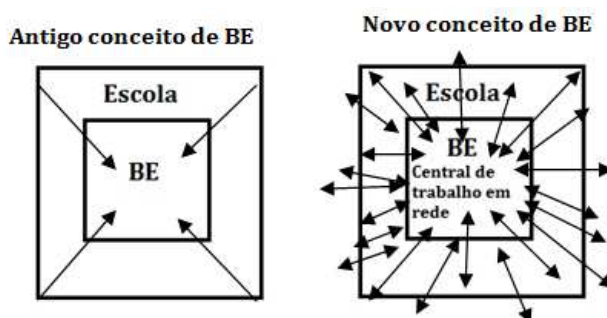


Figura 1 - Conceito tradicional de biblioteca versus novo conceito⁴ (Loertscher, 2000, p.8)

³ De acordo com a nossa tradução de «They empower students to be effective users of ideas, information and technology.»

⁴ A nossa versão do esquema «Traditional Library concept versus newer concept», apresentado por Loertscher.

Neste sentido, o papel da BE no contexto educativo tem vindo a ser cada vez mais destacado em vários estudos científicos, que têm influenciado as normativas dos principais organismos nacionais e internacionais, que supervisionam as bibliotecas escolares. Assim, no documento *Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares* (2006, p.4), a missão da Biblioteca Escolar é apresentada da seguinte forma:

«[...] proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.»

Sendo estas as premissas do trabalho das bibliotecas escolares, Ross Todd (2009, p.26-27) defende que é necessário traçar «um plano de ação direcionado para o incremento da pesquisa e para o desenvolvimento do conhecimento, que deve ser o objetivo principal de uma biblioteca escolar transformada e a dimensão central do trabalho de um professor bibliotecário.»⁵ Mas ainda, segundo o mesmo autor, este plano obriga a repensar todo o trabalho das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários, a analisar as práticas de ensino-aprendizagem, os recursos humanos e o ambiente físico (e virtual, acrescentamos nós), que poderão fomentar o desenvolvimento dos resultados centrados no conhecimento.

A finalidade do sistema educativo é o sucesso dos alunos e a sua formação integral como cidadãos conscientes, responsáveis e participativos. Para alcançar esta finalidade é necessário, como já vimos, que as bibliotecas escolares sejam consideradas como estruturas fundamentais e integrantes do sistema educativo, pois podem dar uma contribuição muito significativa para a promoção da qualidade do sucesso educativo.

Nesta perspetiva, a importância, e mesmo, a justificação para a existência de bibliotecas escolares, só pode ser sustentada na medida em que for reconhecido pela comunidade o seu contributo para o sucesso dos alunos. Por isso, Ross Todd argumenta que:

«As nossas bibliotecas escolares têm que desenvolver um foco muito mais forte em evidências e evidências sistemáticas e explícitas que devem nortear todas as decisões do trabalho profissional. Eu vejo isto acontecer de três formas integradas.

⁵ De acordo com a nossa tradução de «An instructional agenda targeted towards deep inquiry and knowledge development has to be the centrepiece of a transformed school library and the central dimension of the work of a teacher librarian.»

- Evidência para a Prática [...].
- Evidência na Prática [...].
- Evidência da Prática [...].»⁶ (Todd, 2009,p.27)

O autor realça como «evidência para a prática» a importância de utilizar a investigação para informar a nossa prática quotidiana, especialmente o papel formativo da BE em termos de pesquisa, leitura, desenvolvimento da literacia e desenvolvimento do pensamento crítico, do conhecimento, da criatividade e da inovação. No segundo tipo de evidências, Ross Todd, refere-se à necessidade da recolha de dados que deverão ser combinados com o conhecimento e a formação profissional para tomarmos e justificarmos as nossas decisões. Por último, mas igualmente indispensável, salienta a importância de recolher evidências a nível local e nacional sobre o impacto do trabalho da BE no sucesso dos alunos.

As bibliotecas escolares fazem a diferença nos resultados académicos dos alunos, todos os estudos internacionais apontam para isso. Esses estudos têm sido particularmente exaustivos nos EUA, na Austrália. Em Portugal, a RBE, através o *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*, tem procurado «objetivar a forma como se está a concretizar o trabalho das BE, tendo como pano de fundo essencial o seu contributo para as aprendizagens, para o sucesso educativo e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida.» (Conde; Martins, & Bastos, coord., 2011, p.10)

Para que o trabalho da BE seja bem-sucedido, é essencial não esquecer a importância do seu interface humano, o Professor Bibliotecário (PB):

«que tem que ter uma sólida formação em pedagogia e entende como é que os materiais e a tecnologia podem ter um impacto direto na aprendizagem. Este profissional delinea um programa para ser integrado na estrutura curricular da escola, e não independente dela.»⁷ (Loertscher, 2000, p12)

⁶ Tradução nossa de «Our school libraries have to develop a much stronger focus on evidence, and explicit systematic evidence must underpin all decisions of professional work. I see this happening in three integrated ways. Evidence for Practice [...]. Evidence in Practice [...]. Evidence of Practice [...].»

⁷ Segundo a nossa tradução de «[...] who has a solid teaching background and understands how materials and technology can have a direct impact on learning. This person designs a program focus to be integrated into the curricular structure of the school, not independent from it.»

1.4. O Papel do Professor Bibliotecário

Para atingir estes objetivos, o PB deve assumir-se como um líder e um agente de mudança na escola do século XXI, promovendo, em colaboração com os outros docentes um curriculum que assente na literacia da informação.

«[...] Os professores bibliotecários devem assumir-se como administradores do programa, especialistas em informação, e professores, que estão dispostos a colaborar e a liderar.»⁸ (Zmuda & Harada, 2008, p.35)

O PB tem assim várias funções e/ou competências. Deve ser um especialista em informação e um interveniente no processo ensino-aprendizagem, trabalhando em articulação com a Direção da Escola/Agrupamento e os vários órgãos de gestão intermédia. Colabora com os outros professores na planificação, execução e avaliação de experiências de aprendizagem que promovam as competências de literacia da informação. Apoiar os alunos e outros membros da comunidade escolar e promove oportunidades de aprendizagem que permitam identificar necessidades de aprendizagem e informação, localizar e selecionar informação e transformar a informação tratada em novo conhecimento. Gere e avalia a coleção, tendo em linha de conta a política de constituição e de desenvolvimento da coleção definida, de acordo com o currículo, as necessidades e interesses dos seus utilizadores, combinando suportes impressos, não impressos e eletrónicos. Administra os recursos materiais e os recursos humanos adstritos à BE. Avalia a qualidade de desempenho da BE.

Mas, conforme já foi supramencionado, o PB só conseguirá “levar a bom porto” a sua missão se se assumir como um líder. Essa liderança não precisa de ser formal, pode ser informal, logo que seja reconhecida pelos seus pares e pela Direção da Escola/Agrupamento.

Para que tal aconteça, Laura Saunders (2011, p.265) afirma que as investigações indicam que estes devem possuir competências, conhecimentos e comportamentos que podem ser agrupados em três categorias: pessoais, interpessoais e organizacionais. Na primeira categoria, a mesma investigadora destaca as seguintes qualidades: a responsabilização pessoal pela sua contínua formação

⁸ De acordo com a nossa tradução de «[...]Library media specialists must serve as program administrators, information specialists, and teachers, who are willing to collaborate and lead.»

profissional, atualizando frequentemente os seus conhecimentos; a tomada de decisões baseada na formação obtida; a propensão para uma prática reflexiva e a capacidade de inovação. A capacidade de interagir com os seus pares, ganhando a sua confiança para tornar possível o trabalho colaborativo está relacionada com o que se designou de Quociente Emocional e é a característica salientada na segunda categoria. Por último, a nível organizacional, deve conhecer a cultura da instituição em que está inserido, reconhecer os indivíduos mais influentes e saber agir estrategicamente.

Em Portugal, a Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho, definiu o estatuto e as competências do PB, o que permitiu desenvolver um trabalho de forma mais sustentada e continuada. Malgrado as atualizações a este documento, que estabeleceram novos critérios no número de professores bibliotecários, tendo em conta o número de bibliotecas integradas na RBE e o número total de alunos da Escola/Agrupamento (Portaria n.º 558/2010, de 22 de Julho) e que impuseram a lecionação de uma turma a todos os professores bibliotecários (Portaria n.º 76/2011 de 15 de Fevereiro), estes continuarão a trabalhar no sentido de promoverem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

2. A literacia da informação

2.1. Conceito(s) de literacia

Qualquer investigação que se debruce sobre as questões da literacia tem que forçosamente começar por explicitar o conceito, porque literacia é uma palavra «polissémica» (Vanhulle, 2001, p.41), relacionando-se sempre com o contexto histórico e sociocultural em que é considerada. Na literatura científica surgem várias definições e o mesmo conceito é designado por diferentes palavras consoante as regiões: *literacy* (nos países anglo-saxónicos, traduzida em francês para *littératie* e em português para literacia, a partir do vocábulo latino *littera*), *letramento* ou *alfabetização* (no Brasil), *alfabetización* (países de língua castelhana). Como afirmava Scribner (1998, p.72), «a literacia não tem um significado estático nem universal».⁹ Por isso, atualmente o termo literacia tem vindo a ser colocado preferencialmente no plural, mais do que literacia, fala-se hoje em literacias dada a multiplicidade concetual.

Tradicionalmente, o termo literacia está associado à capacidade de ler, escrever e contar e por isso mesmo frequentemente confundido com aquilo que se entende por alfabetização em Portugal. Porém, progressivamente o termo literacia foi-se autonomizando e tomando significados mais latos.

A partir da década de oitenta do século passado, os estudos sobre literacia multiplicaram-se, como se pode verificar pelo aumento do número de livros sobre esta temática, conforme constata Barton (1994).

Desses estudos, podemos destacar os realizados por Sylvia Scribner e Michael Cole que relacionam a literacia com o contexto social, definido-a como «um conjunto de práticas sociais organizadas que fazem uso de um sistema simbólico e de uma tecnologia para a sua produção e disseminação.» (citado por Barton, 1994, p.24).¹⁰ Nesta assumpção a literacia deixa de ser apenas saber ler e escrever, para ser

⁹ Segundo a nossa tradução de «Literacy has neither a static nor a universal essence.»

¹⁰ Tradução nossa de «[...] as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it».

considerada como um conjunto de práticas, que incluem aspetos tecnológicos e que determinam o tipo de competências associadas à literacia, daí o aparecimento da expressão «práticas de literacia».

A abordagem social da literacia não pode descurar os aspetos psicológicos, assim David Barton (1994, p.32) propõe a metáfora ecológica no estudo da literacia.

«Em vez de isolar as atividades de literacia de tudo o resto para as perceber, a abordagem ecológica pretende compreender como é que a literacia está integrada na outra atividade humana, a sua integração na vida social e no pensamento e a sua posição na história, na linguagem e na aprendizagem.»¹¹

Ter esta perspetiva é importante para percebermos não só a evolução do conceito de literacia, mas também para nos situarmos na nossa prática profissional em termos concetuais.

2.1.1. Literacia da informação

Com o desenvolvimento das TIC e o advento da chamada sociedade da informação começou usar-se a expressão literacia da informação (LI), que depressa se difundiu.

Em 1974, nos E.U.A., Paul G. Zurkowsky, Presidente da *Information Industries Association*, utilizou pela primeira vez a expressão literacia da informação no relatório *The Information service environment relationship and priorities* submetido à *National Commission on Libraries and Information Science*. Neste relatório, sugere que a prioridade daquela associação deveria ser o estabelecimento de um programa nacional de acesso universal à LI. Segundo este bibliotecário, as pessoas competentes em informação são as treinadas na aplicação de recursos de informação no seu trabalho.

«Elas aprenderam técnicas e competências para a utilização de uma vasta gama de ferramentas de informação, bem como fontes primárias, para moldarem soluções informadas para seus problemas.»¹² (Zurkowsky, 1974, p.6)

Dois anos mais tarde, L. G. Burchinal definiu o conceito de LI como um conjunto de competências que incluem localizar e utilizar informação, o uso de informações

¹¹ Tradução feita por nós a partir de «Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, language and learning.»

¹² De acordo com a nossa tradução de «They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.»

para resolução de problemas e tomada de decisões, a localização eficiente e eficaz de informação e a sua utilização. Ainda em 1976, Major R. Owens, bibliotecário norte-americano, estabeleceu uma relação entre LI, democracia e a construção de uma cidadania ativa. Por sua vez, Robert S. Taylor, também bibliotecário norte-americano, em 1979, escreveu um artigo destinado a discutir o futuro da profissão, no qual estabeleceu um elo muito forte entre a LI e o papel das bibliotecas.

Estas definições dos anos 70 do século passado «destacaram uma série de requisitos para a literacia da informação, mas não identificaram o conhecimento e as competências necessárias para encontrar e usar informações». ¹³(LearnHigher CETL, 2005/6)

A partir da década de oitenta, investigadores, bibliotecários e especialistas na área da educação e da comunicação foram desenvolvendo este conceito, marcado agora pela difusão da Internet.

Em 1985, um estudo realizado por Patricia Breivik, junto dos utilizadores da Biblioteca da Universidade do Colorado (E.U.A.), comprovou que a LI deveria ter um papel fulcral na educação dos universitários e que era necessário dar «condições aos alunos para que aprendessem mais e melhor, de maneira independente e autónoma» (Dudziak, 2011, p.6).

Carol C. Kuhlthau publica, em 1987, *Information Skills for an Information Society: a review of research*. Este estudo revelou-se crucial para a evolução do conceito de LI, pois defende a integração do conceito no currículo, o acesso à informação através das bibliotecas e o desenvolvimento de competências nas áreas da pesquisa e das tecnologias da informação.

Em 1989, a ALA publicou o *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* (ALA, 1989), que se tornou um documento referencial nesta área, apresentando uma definição amplamente citada na literatura sobre o tema:

«[...] as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como o conhecimento está organizado, como pesquisar a informação e

¹³ A nossa versão de «[...] highlighted a number of requirements for information literacy, but did not identify the actual knowledge and skills required for information finding and use.»

como usá-la de modo a que outras pessoas aprendam a partir dela. São pessoas preparadas para aprender ao longo da vida,[...]»¹⁴ (ALA, 1989)

A última década do século XX, correspondeu à mundialização deste conceito e ao desenvolvimento de muitos programas e ações no sentido de promover a LI.

Com o advento do séc. XXI, a progressiva globalização e o despoletar da sociedade da informação e do conhecimento, que tiveram subjacente o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, levaram, como já referimos, ao estabelecimento de uma sociedade em rede. Neste contexto, a LI passa a ser considerada cada vez mais importante, de tal forma que a Assembleia das Nações Unidas declarou a década de 2003-2012 como a década da Literacia (UNDL), adotando o slogan *Literacy as Freedom* e reconhecendo que «a promoção da literacia é do interesse de todos, como parte do esforço para a paz, o respeito e a permuta num mundo globalizado»¹⁵ (UNESCO, 1995-2011). Neste âmbito, a Unesco tem coordenado várias iniciativas internacionais e lançou, em 2005, o programa LIFE.

A sociedade em rede em que vivemos teve também como consequência sublinhar a necessidade de “aprendermos a aprender”, porque num mundo em constante mudança é necessário estar permanentemente atualizado.

«As competências na área da literacia da informação são necessárias para que as pessoas aprendam efetivamente durante toda a vida e contribuam para o conhecimento das sociedades.»¹⁶ (Catts & Lau, 2008, p.9)

Atualmente é imprescindível ser competente em múltiplas literacias (como por exemplo: a literacia visual, a literacia mediática, a literacia da informação e a literacia multicultural), ou naquilo que Cordes denominou como «literacia multimodal», o que «requer em parte uma nova sensibilidade, que promova uma autorresponsabilidade para a aquisição e uso do conhecimento que é flexível, exploratório e ético»¹⁷ (2009, p.4).

¹⁴ Segundo a nossa tradução de « [...] information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning [...]»

¹⁵ Tradução nossa de «[...] the promotion of literacy is in the interest of all, as part of efforts towards peace, respect and exchange in a globalizing world.»

¹⁶ De acordo com a nossa tradução de « IL skills are necessary for people to be effective lifelong learners and to contribute in knowledge societies.»

¹⁷ Tradução de «[...] requires in part a new sensibility, one that promotes a self responsibility for the acquisition and use of knowledge that is flexible, exploratory, and ethical.»

A tomada de consciência destas múltiplas literacias fez surgir por iniciativa da UNESCO, o programa MIL, dirigido a professores, mas com a finalidade de através deles chegar aos mais novos (Wilson, *et al.*, 2011).

O processo de ensino-aprendizagem, no século XXI, deve portanto formar alunos em várias literacias, dotando-os de competências que lhes permitam adquirir, organizar, criar e partilhar novo conhecimento, de forma autónoma e ética.

2.2. Competências

Segundo a publicação da IFLA, *Guidelines on information literacy for lifelong learning*, ser um cidadão competente em informação é:

«ser capaz de reconhecer as suas necessidades de informação, saber localizar a informação, identificar o acesso, recuperá-la, avaliá-la, organizá-la e utilizá-la.»¹⁸(Lau, 2006, p.8)

Desde dos finais do século XX, vários investigadores, organismos e profissionais de informação, produziram padrões de referência (*standards*) para a LI. A IFLA, no documento acima citado, apresenta os seus padrões a partir de três conceitos básicos: acesso, avaliação e uso, que surgem na maior parte dos padrões criados a nível internacional. Estes conceitos são detalhados conforme a tabela que a seguir se mostra:



Tabela 1 - Competências da informação (Lau, 2006, p.17)¹⁹

¹⁸ A nossa versão de «[...] is able to recognize her/his information needs, knows how to locate, identify access, retrieve, evaluate, organize, and use information.»

¹⁹ De acordo com a nossa tradução do esquema apresentado no documento citado «Access: Need: Deciding Expressing Initiating; Location: Searching Selecting Retrieving. Evaluation: Assessment: Analyzing Generalizing Evaluating;

Em 2007, a AASL publica o documento *Standards for the 21st- Century Learner*. A partir daquilo que apelida como sendo as ideias comumente aceites sobre o ensino-aprendizagem no século XXI, define quatro grandes domínios para os alunos usarem competências, fontes e ferramentas: «Inquirir, pensar criticamente e ganhar conhecimento [...]. Tirar conclusões, tomar decisões informadas, aplicar o conhecimento a novas situações e criar conhecimento. Partilhar conhecimento e participar de forma ética e produtiva como membro da nossa sociedade democrática [...]. Procurar o crescimento pessoal e estético.»²⁰ (AASL, 2007)

Estes dois documentos são a base teórica em que baseámos este projeto e a interseção entre a LI e a área disciplinar de História, como mais adiante veremos.

2.3. Literacia da informação e bibliotecas escolares

Na atualidade, as bibliotecas e principalmente as bibliotecas escolares são agentes inquestionáveis da promoção da LI. Todavia, para que esta tarefa tenha êxito, é indispensável que as bibliotecas e as instituições que as tutelam, façam uma reflexão teórica sobre vários conceitos relacionados com a LI.

Como referem as autoras C. Bruce, S. Edwards e M. Lupton (2006, p.3), a educação para a LI pode ser experimentada em seis esquemas diferentes:

«1)O esquema baseado no conteúdo; 2) o esquema baseado nas competências; 3) o esquema do aprender a aprender; 4) o esquema da relevância pessoal; 5) o esquema do impacto social e 6) o esquema relacional.»²¹

Estes esquemas podem surgir isolados ou conjugados nos contextos da educação para a LI, conforme a visão que os participantes nestes contextos têm do que é a LI, do que é ensinar e do que é aprender. Assim, é necessário que ao implementar programas de LI se debatam todas estas noções, para que optando conscientemente por um ou vários esquemas, saibamos adaptar a nossa prática àquilo que pretendemos atingir com o nosso programa e selecionar o modelo de LI que melhor nos convém.

Organization: Categorizing Structuring Organizing. Use: Info Use: Applying Learning Using; Communicating; Ethical Use Acknowledging Style Standards.»

²⁰ Segundo a nossa tradução de «Inquire, think critically, and gain knowledge [...]. Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create knowledge. Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society. Pursue personal and aesthetic growth.»

²¹ A nossa versão de «The Content Frame, The Competency Frame, The Learning to Learn Frame, The Personal Relevance Frame, The Social Impact Frame and The Relational Frame.»

2.3.1. Os modelos de literacia da informação

A investigação em teoria da educação e em LI fez surgir diversos modelos de desenvolvimento da LI, uns mais ligados ao ensino superior e outros direcionados ao ensino básico e secundário, tornando-se referenciais importantes para o trabalho das bibliotecas.

De entre os modelos que foram surgindo citaremos brevemente alguns dos mais conhecidos, para depois nos debruçarmos com mais pormenor naquele que serviu de referência para este projeto o *Guided Inquiry*.

Um dos primeiros modelos criados foi o de Irving e Marland, em 1979. «Este modelo parte de um conjunto de nove questões colocadas pelos alunos ao realizarem trabalho de investigação, às quais são dadas nove respostas em termos das competências ou ações, sendo frequentemente referido como os «nove passos» de Marland.» (Calixto, n.d., p.5)

Perguntas	Competências
1. O que é que eu preciso de saber?	Formula e analisa as necessidades
2. Onde é que eu posso ir?	Identifica e avalia fontes prováveis
3. Como é que chego até à informação?	Identifica e localiza recursos específicos
4. Quais os recursos que devo usar?	Examina, seleciona e rejeita recursos específicos
5. Como usarei os recursos?	Interroga os recursos
6. De que parte devo fazer registos?	Registo e organização da informação
7. Tenho a informação de que necessito?	Interpretação, análise, síntese, avaliação
8. Como irei apresentá-la?	Apresentação comunicação
9. O que é que eu consegui?	Avaliação

Tabela 2 - O modelo de Marland (1981) da literacia da informação (Calixto, n.d., p.5)

Outro dos modelos mais conhecidos e adotados em todo o mundo é o do *Big6*. Desenvolvido por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz, em 1988, propõe seis etapas, que se subdividem cada uma em duas fases, conforme o exposto na tabela 3.

Etapas	Fases
1. Definição da tarefa a realizar	1.1. Definir o problema de informação 1.2. Identificar a informação necessária
2. Estratégias de pesquisa de informação	2.1. Determinar as fontes possíveis 2.2. Selecionar as melhores fontes
3. Localização e acesso	3.1. Localizar as fontes (intelectual e fisicamente) 3.2. Encontrar informação nas fontes
4. Utilização da informação	4.1. Prestar atenção (ler, ouvir, ver, tocar) 4.2. Extrair informação relevante
5. Síntese	5.1. Organizar a partir das várias fontes 5.2. Apresentar a informação
6. Avaliação	6.1. Avaliar o produto (eficácia) 6.2. Avaliar o processo (eficiência)

Tabela 3 - O modelo do Big6²²(Wurster, 2011)

Também em 1988, Barbara Stripling e Judy Pitts (citadas por Loertscher, 1997), nos Estados Unidos da América, elaboraram um modelo de dez etapas, em que se pressupõe que nas últimas oito etapas se faça uma reflexão sobre o trabalho realizado.

Etapas	Pontos de Reflexão
1. Escolher um tópico	
2. Proceder à visão geral do tópico	
3. Especificar o tópico	O meu tópico será bom?
4. Desenvolver uma tese ou proposta	Será que a minha tese representa um conceito global eficaz para minha pesquisa?
5. Formular questões	Será que estas questões fornecem uma base para minha pesquisa?
6. Planificar a pesquisa	Este plano de pesquisa/produção será viável?
7. Encontrar/analisar/avaliar fontes	Serão as minhas fontes utilizáveis e adequadas?
8. Avaliar evidências/tomar notas/compilar bibliografia	Estará a minha pesquisa completa?
9. Estabelecer conclusões e organizar a informação	Estarão as minhas conclusões baseadas nas e evidências pesquisadas? O meu esquema organiza logicamente as conclusões e as provas?
10. Criar e apresentar o produto final	O meu trabalho/ projeto estará satisfatório?

Tabela 4 - O modelo de B. Stripling e J.Pitts²³ (Loertscher, 1997)

Em 1996, na Escócia, James Herring propõe o modelo *PLUS: Purpose* (objetivo), *Location* (localização), *Use* (uso) e *Self-Evaluation* (autoavaliação), as quatro etapas principais em que se divide este modelo.

No Reino Unido, David Wray e Maureen Lewis propuseram, no ano seguinte, o modelo *EXIT (Extending Interactions with Texts)*, também composto por dez

²² Tabela elaborada por nós a partir do esquema apresentado no documento citado, de acordo com a nossa tradução.

²³ Tabela elaborada por nós a partir do esquema apresentado no documento do Web site citado, segundo a nossa tradução.

etapas. Estas fases correspondem a atividades mentais que ocorrem durante o processo de aprendizagem a partir e através de textos, mas que não devem ser interpretadas como uma descrição linear do que acontece durante a interação com os textos. Essas etapas são:

«1. Relembrar conhecimentos prévios. 2. Estabelecer objetivos. 3. Localizar a informação. 4. Adotar uma estratégia adequada. 5. Interagir com o texto. 6. Monitorizar a compreensão. 7. Tomar notas. 8. Avaliar a informação. 9. Auxiliar a memória. 10. Comunicar a informação.»²⁴(Wray & Lewis, 2005)

A FADBEN, em França, publicou, em 1997, um referencial para ajudar a desenvolver as competências de informação dos alunos. As fases deste modelo são as seguintes:

«1. Colocar em projeto. 2. Questionamento. 3. Referenciamento. 4. Recuperação dos dados. 5. Leitura/escrita; 5.1. Obter informações; 5.2. Análise crítica da informação; 5.3. Tomada de notas. 6. Produção/Comunicação; 7. Avaliação.»²⁵(FABDEN, 1997)

A SCUNL, no Reino Unido, define em 1999 um modelo com sete etapas, cuja última atualização data de 2003:

«1. Reconhecer a necessidade da informação. 2. Distinguir formas de colmatar essa necessidade. 3. Construir estratégias para localizar a informação. 4. Localizar e aceder à informação. 5. Comparar e avaliar a informação obtida a partir de diferentes fontes. 6. Organizar, aplicar e comunicar a informação de forma apropriada. 7. Sintetizar e criar novo conhecimento.»²⁶ (SCUNL, 2003)

Forest Horton, em 2008, na publicação da Unesco, *Understanding Information Literacy: A Primer* refere-se a onze etapas naquilo que designou o ciclo de vida da LI:

«Etapa Um: Tomar consciência da existência de uma necessidade ou problema que requer informação para a sua resolução satisfatória.

Etapa Dois: Saber identificar e definir com rigor a informação necessária para ir ao encontro da necessidade, resolver o problema ou tomar a decisão.

Etapa Três: Saber determinar se a informação necessária existe ou não, e se isso não acontecer, saber como criar, ou fazer com que sejam criadas as informações não disponíveis (também referida como "criação de novos conhecimentos").

Etapa Quatro: Saber como encontrar a informação necessária, se se determinou que ela existe.

Etapa Cinco: Saber como criar ou fazer com que seja criada a informação não disponível (também, chamada, "criação de novo conhecimento").

²⁴ De acordo com a nossa tradução de «1. Elicitation of previous knowledge. 2. Establishing purposes. 3. Locating information. 4. Adopting an appropriate strategy. 5. Interacting with text. 6. Monitoring understanding. 7. Making a record. 8. Evaluating information. 9. Assisting memory. 10. Communicating information.»

²⁵A nossa versão de «1. Mise en projet. 2. Questionnement. 3. Repérage. 4. Récupération des données. 5. Lecture/Écriture; 5.1. Prise d'information; 5.2. Analyse critique de l'information; 5.3. Prise de notes. 6. Production/Communication. 7. Évaluation.»

²⁶ Tradução de «1. The ability to recognize a need for information. 2. The ability to distinguish ways in which the information 'gap' may be addressed. 3. The ability to construct strategies for locating information. 4. The ability to locate and access information. 5. The ability to compare and evaluate information obtained from different sources. 6. The ability to organise, apply and communicate information to others in ways appropriate. 7. The ability to synthesise and build upon existing information, contributing to the creation of new knowledge.»

Etapa Seis: Saber compreender integralmente a informação encontrada ou saber onde se dirigir para obter ajuda na compreensão.

Etapa Sete: Saber organizar, analisar, interpretar e avaliar a informação, inclusive quanto à fiabilidade das fontes.

Etapa Oito: Saber comunicar e apresentar informação a outros nos formatos e meios apropriados.

Etapa Nove: Saber utilizar a informação para resolver problemas, tomar decisões ou ir ao encontro de necessidades.

Etapa Dez: Saber preservar, armazenar, reutilizar, gravar e arquivar informação para uso futuro.

Etapa Onze: Saber dispensar a informação que já não é necessária e salvaguardar a informação que deva ser protegida.»²⁷(Horton, 2008, pp 8-13)

Perante a variedade de modelos existente, de que aqui deixámos apenas uma amostra de oito, o principal desafio reside na seleção de um único modelo no seio da instituição em que trabalhamos. Também para a realização deste projeto tivemos que optar por um modelo, que descreveremos a seguir.

2.3.1.1. Investigação Orientada («Guided Inquiry»)²⁸

A génese do *Guided Inquiry* reside nos estudos feitos por Carol Kuhlthau, em 1982, a partir dos quais desenvolveu o modelo *Information Search Process* (Processo de Pesquisa de Informação). Este modelo concebe a pesquisa de informação como um processo dinâmico de aprendizagem, baseado nas teorias construtivistas da aprendizagem de investigadores como Dewey ou Vigotsky.

«A Investigação Orientada é baseada numa abordagem construtivista da aprendizagem, com base no Processo de Pesquisa de Informação desenvolvido por Kuhlthau, para o desenvolvimento de competências nos alunos através da aprendizagem a partir de uma variedade de fontes, reforçando simultaneamente a sua compreensão das áreas de conteúdo do currículo.»²⁹ (Kuhlthau & Todd, n.d.)

Neste sentido é necessária uma planificação conjunta entre o professor bibliotecário e os professores, que formam uma equipa que supervisiona e guia os

²⁷ De acordo com a nossa tradução de: «Stage One: Realize that a need or problem exists that requires information its satisfactory resolution. Stage Two: Know how to accurately identify and define the information needed to meet the need, solve the problem, or make the decision. Stage Three: Know how to determine whether the needed information exists or not, and if it does not, know how to create, or cause to be created the unavailable information (also referred to as “creating new knowledge”). Stage Four: Know how to find the needed information if you have determined that it does, indeed, exist. Stage Five: Know how to create, or cause to be created, unavailable information that you need; sometimes called “creating new knowledge.” Stage Six: Know how to fully understand found information, or know where to go for help if needed to understand it. Stage Seven: Know how to organize, analyze, interpret and evaluate information, including source reliability. Stage Eight: Know how to communicate and present the information to others in appropriate and usable formats and mediums. Stage Nine: Know how to utilize the information to solve a problem, make a decision or meet a need. Stage Ten: Know how to preserve, store, reuse, record and archive information for future use. Stage Eleven: Know how to dispose of information no longer needed, and safeguard information that should be protected.»

²⁸ Investigação orientada é a nossa tradução da expressão «Guided Inquiry».

²⁹ A nossa versão de: «Guided Inquiry is grounded in a constructivist approach to learning, based on the Information Search Process developed by Kuhlthau, for developing students’ competence with learning from a variety of sources while enhancing their understanding of the content areas of the curriculum.»

alunos na investigação, com o objetivo de construir um conhecimento profundo de um dado tópico do currículo, promovendo gradualmente as competências da LI e uma aprendizagem independente e significativa. (Kuhlthau; Maniotes & Caspari, 2007)

O *Guided Inquiry* visa proporcionar aos alunos o contacto e a utilização de fontes de informação diversas e, por vezes, até contraditórias (o que se assemelha ao método de investigação em História).

Outro aspeto muito interessante neste modelo é a promoção da colaboração ao nível da equipa que deve acompanhar os alunos, entre esta equipa e os próprios alunos e no seio do grupo de alunos.

Para percebermos as suas várias potencialidades será interessante referirmos as seis características da aprendizagem feita através do *Guided Inquiry*, apontadas por C. Kuhlthau e R.Todd :

«I. Os alunos aprendem ao serem ativamente envolvidos e a refletirem sobre esta experiência. II. Os alunos aprendem construindo novo conhecimento a partir do que já sabem. III. Os alunos desenvolvem pensamentos mais complexos através da orientação em pontos críticos do processo de aprendizagem. IV. O desenvolvimento da aprendizagem ocorre numa sequência de estádios. V. Os alunos têm diferentes modos de aprender, porque a aprendizagem é uma experiência holística. VI. Os alunos aprendem através da interação social com os outros.»³⁰ (Kuhlthau & Todd, n.d.)

A aplicação deste modelo pressupõe o desenvolvimento de sete etapas ou tarefas, que representam para os seus intervenientes a experiência de uma série de pensamentos, sentimentos e ações, conforme o esquema que a seguir se apresenta:

³⁰ Segundo a nossa tradução de « I. Students learn by being actively engaged and reflecting on that experience. II. Students learn by building on what they already know. III. Students develop higher order thinking through guidance at critical points in the learning process. IV. Students' development occurs in a sequence of stages. V. Students have different ways of learning. VI. Students learn through social interaction with others.»

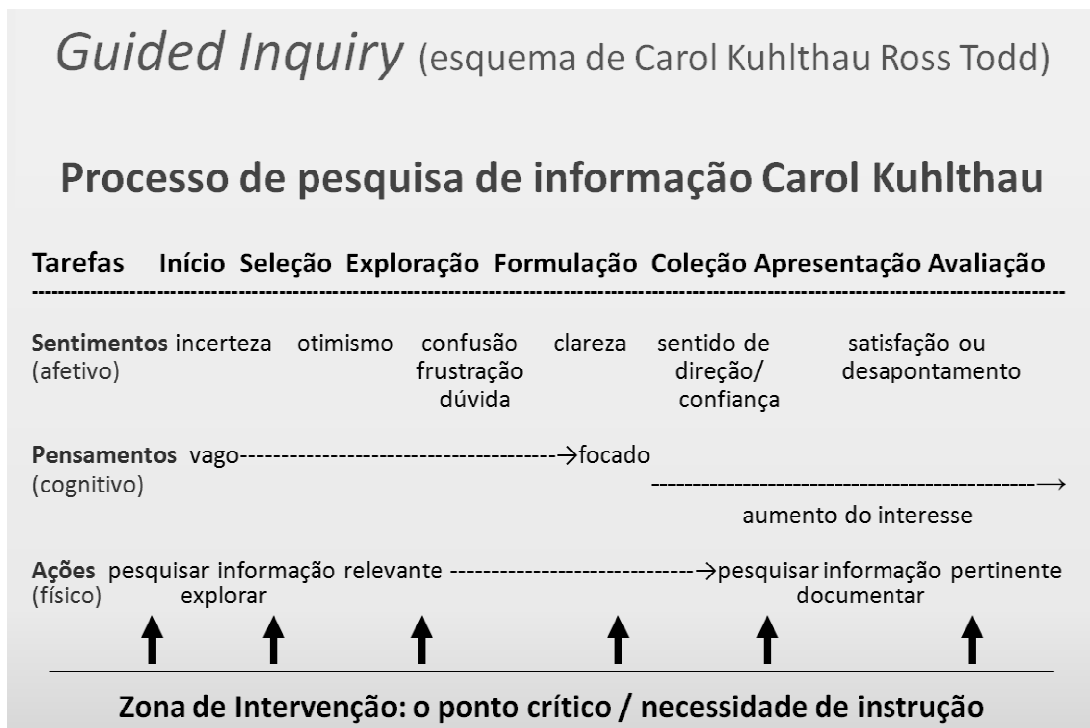


Figura 2 – Modelo do *Guided Inquiry*³¹ (Todd, n.d)

Na obra *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*, (Kuhlthau; Maniotes & Caspari, 2007) as autoras apontam vários benefícios na utilização deste modelo para alunos, professores, professores bibliotecários, diretores e encarregados de educação. No entanto, neste estudo apenas nos referiremos aos benefícios para os três primeiros grupos.

Aos alunos, o *Guided Inquiry* ajuda a desenvolver competências sociais, linguísticas e de leitura, a construírem o seu próprio significado, a ganharem independência na investigação e na aprendizagem, a ficarem muito motivados e empenhados e a aprenderem estratégias e competências transferíveis para outros projetos de pesquisa.

A utilização deste modelo permite aos professores compartilhar a responsabilidade e os conhecimentos em trabalho de equipa, ensinar simultaneamente conteúdos e competências de informação, ter ideias e planificar com mais criatividade e melhorar de forma tutorial o ensino dos conteúdos curriculares.

³¹ Tradução nossa do esquema apresentado pelo autor.

Finalmente, o *Guided Inquiry* também apresenta vantagens para os professores bibliotecários: o envolvimento em aprendizagens significativas com os alunos, a responsabilidade e os conhecimentos partilhados com outros professores, a Biblioteca Escolar (BE) torna-se um ambiente de aprendizagem ativa, a LI é ensinada em contexto curricular e há um acréscimo da importância profissional no seio da comunidade escolar.

Porque acreditámos que no século XXI, o processo de ensino-aprendizagem exige o trabalho colaborativo entre a BE, os professores e os alunos (não esquecendo todos os outros agentes da comunidade escolar e educativa), da análise que fizemos dos vários modelos de promoção de LI, este foi aquele que, pelas características aqui sintetizadas, mais se enquadrava no projeto que pretendíamos concretizar.

3. As TIC e as ferramentas Web 2.0

3.1. As TIC na Educação

A fantástica evolução das TIC nos últimos anos, que permeou todas as áreas da nossa sociedade, teve consequências incontornáveis na área da educação.

«[...] Estamos, na atualidade, a utilizar a melhor informação, não importa sob que forma ou através de que canal, para melhorar a aprendizagem. Na verdade, este é o momento mais emocionante e desafiador no campo da educação, pelo menos para aqueles que se interessarem por ela, adotando, criando e fazendo alterações.»³² (Loertscher, 2000, p.131)

Progressivamente, as TIC assumiram na educação três papéis, segundo Musawi (2011, p.131): «meio ou recurso, gestão, bem como o papel de disseminação.»³³

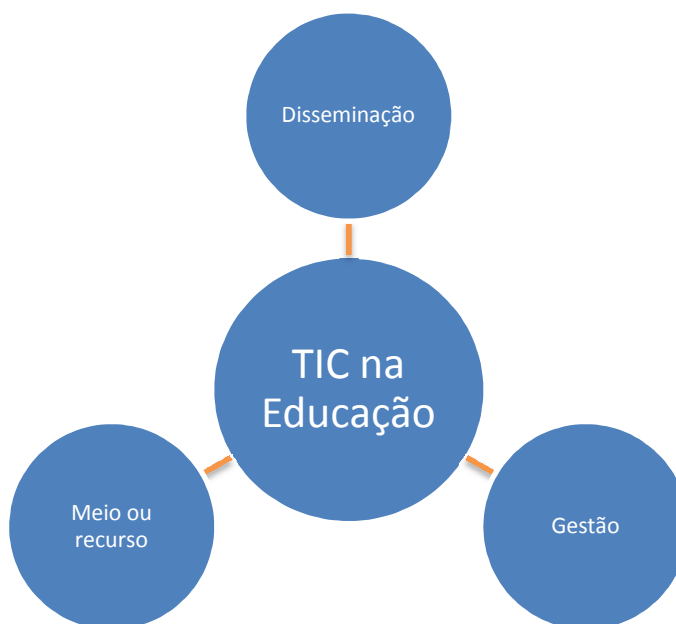


Figura 3 - Papéis das TIC na Educação³⁴ (Musawi, 2011, p.131)

Conforme observa o autor acima citado, as TIC são um meio que inclui muitos formatos, usadas para melhorar a performance do professor ao invés de a substituir, já que é ele que pode determinar o ritmo de integração da tecnologia, no que concerne ao contexto de sala de aula, afirmamos nós.

³² Tradução nossa de «We are currently using the best information, no matter its forms or channel, to enhance learning. In fact, this is the most exciting and challenging time in field of education, at least to those who area dabbling in, adopting, creating, and making changes.»

³³ De acordo com a nossa tradução de «[...]the medium or resource role, the management role, and the delivery role.»

³⁴ A nossa versão do esquema apresentado pelo autor.

As TIC são também um recurso que disponibiliza facilmente a informação aos professores e aos alunos. Devido à tecnologia digital, todos os tipos de materiais tradicionais (livros, transparências, diapositivos, fotografias, cassetes de vídeo, fitas de áudio, etc.) são "digitalizados" em vários formatos, armazenados e recuperados em enormes repositórios.

Nos nossos dias, uma parte substancial dos alunos possui dispositivos móveis - leitores de MP3 ou MP4, PSP, *tablets*, PDA, entre outros, com especial destaque para o telemóvel -, que por permitirem «o acesso e gestão de informação (armazenamento, gravação e reutilização)» (Moura, 2010, p. 480) podem ser usados para aumentar a motivação dos alunos e o seu envolvimento na aprendizagem, aumentar a interação entre professores e alunos, facilitar a aprendizagem colaborativa e promover a formação dos alunos dentro e fora da sala de aula.

A introdução destes dispositivos móveis na educação deve ser feita, no entanto, com alguma cautela, porque implica alguns riscos de utilização inapropriada por parte dos alunos. São riscos como a perturbação e o ruído que podem ocorrer por uma utilização não monitorizada na sala de aula, a fraude em situações de avaliação, a captação de imagens não autorizadas, entre outros, que têm levado muitas escolas a proibir a sua utilização, impedindo assim a sua exploração pedagógica.

A este propósito, é também necessário ter em atenção que o acesso a estes meios (especialmente aos tecnologicamente mais avançados), e mesmo à Internet, não é igual para todos os alunos, o que cria desigualdades no proveito dos seus benefícios.

Neste contexto, as bibliotecas escolares têm contribuído decisivamente para a democratização deste acesso. A disponibilização de equipamento, a integração na coleção de fontes diversificadas de informação, impressas e eletrónicas, o incremento da utilização das TIC por parte do Professor Bibliotecário (PB), que frequentemente se assume como mediador e intermediário entre os alunos, os professores e o extraordinário desenvolvimento tecnológico a que temos assistido, têm sido apostas das bibliotecas escolares nos últimos anos.

As TIC têm também, segundo Musawi, um papel de gestão na educação em áreas, como por exemplo, o apoio ao ensino e os serviços técnicos, a administração institucional, a produção e distribuição de materiais didáticos, o desenvolvimento profissional dos docentes, a promoção de cursos formais e informais e o estímulo à pesquisa.

O outro papel atribuído às TIC é o da disseminação de conhecimento e instrução. Esta função é favorecida pela Internet e implementa-se, por exemplo, através de *e-learning*, *multimédia learning*, *aprendizagem virtual*, ou *m-learning* (Musawi, 2011, pp. 131-132).

Nos nossos dias, a importância das TIC na educação é tão marcante que fez surgir novas teorias de aprendizagem, como o conectivismo, proposto por George Siemens. Esta teoria procura responder às novas necessidades da aprendizagem do século XXI e às novas realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas transformações económicas, sociais e culturais.

«O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectónicas na sociedade em que a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista. A maneira como as pessoas trabalham e funcionam é alterada quando se utilizam novas ferramentas. [...]. O conectivismo proporciona a compreensão sobre competências de aprendizagem e as tarefas necessárias para que os alunos floresçam na era digital.»³⁵ (Siemens, 2005)

Os princípios do conectivismo podem sintetizar-se da seguinte forma: a aprendizagem e o conhecimento resultam da diversidade de opiniões, aprender é fazer conexões entre diversas fontes de informação e tomar decisões numa realidade em constante mudança.

O relatório do consórcio internacional NMC, *2010 Horizon Report: K-12 Edition* aponta cinco tendências chave que terão impacto nos sistemas educativos, entre 2010 e 2015:

«As TIC são cada vez mais um meio de capacitar os alunos, um método para a comunicação e a socialização, e uma parte omnipresente, transparente das suas vidas [...]. As TIC continuam a afetar profundamente a nossa forma de trabalhar, colaborar, comunicar e ter sucesso [...]. O valor percebido da inovação e da criatividade aumenta cada vez mais [...]. Existe um interesse crescente por formas de educação que aconteçam na hora exata, alternativas, ou não-formais, como a aprendizagem online, a

³⁵ Segundo a nossa tradução de «Connectivism presents a model of learning that acknowledges the tectonic shifts in society where learning is no longer an internal, individualistic activity. How people work and function is altered when new tools are utilized.[...] Connectivism provides insight into learning skills and tasks needed for learners to flourish in a digital era.»

tutoria, e o estudo independente. [...] A maneira como pensamos os ambientes de aprendizagem está a mudar [...].³⁶ (Johnson *et al.*, 2010, pp.3-4)

Estas tendências são acompanhadas de novos desafios para a educação. É, por isso, imprescindível que a Escola se modernize, saiba adaptar-se e assuma a necessidade de: «[...] preparar cidadãos para um mundo competitivo que valoriza a adaptação à mudança a inovação e a criatividade.» (Coutinho & Alves, 2010, p.207) O mundo em que vivemos, mas principalmente o futuro que nos espera exigem à escola uma pedagogia interativa, que forme os alunos como indivíduos interventores no processo de ensino-aprendizagem, capazes de continuarem a aprender ao longo da vida.

3.2. As TIC nas biblioteca escolares

A tecnologia mudou, portanto, a maneira como aprendemos e ensinamos. Os professores bibliotecários estão conscientes disso e «procuram reinventar as suas bibliotecas».³⁷(Zmuda & Harada, 2008, p.103)

As bibliotecas escolares procuram contribuir para o desenvolvimento das competências digitais, que são cruciais na educação do século XXI, não de forma isolada, mas sim em articulação com o currículo, como aliás procuram fazer com as competências da literacia da informação, como vimos no capítulo anterior.

«Eles [os educadores tecnológicos] estão a defender a integração de competências de informática nas áreas do currículo, proclamando que as competências de informática não devem ser ensinados de forma isolada e que “aulas de informática” separadas não ajudam os alunos a aprender e a aplicar competências de informática de maneira significativa.»³⁸ (Eisenberg & Johnson, 2003)

Na apresentação das *Metas de aprendizagem na área das TIC*, Fernando A. Costa (2011) também defende que «a integração curricular das TIC deve constituir uma responsabilidade de todas e cada uma das áreas disciplinares», que pode ser abordada em três planos: o saber usar, o saber usar para aprender o currículo e o

³⁶ De acordo com a nossa tradução de «Technology is increasingly a means for empowering students, a method for communication and socializing, and a ubiquitous, transparent part of their lives [...]. Technology continues to profoundly affect the way we work, collaborate, communicate, and succeed [...]. The perceived value of innovation and creativity is increasing [...]. There is increasing interest in just-in-time, alternate, or non-formal avenues of education, such as online learning, mentoring, and independent study [...]. The way we think of learning environments is changing.»

³⁷ Segundo a nossa tradução de «[...]they seek to reinvent their libraries[...].»

³⁸ A nossa versão de «They [educational technologists] are advocating integrating computer skills into the content areas, proclaiming that computer skills should not be taught in isolation and that separate “computer classes” do not really help students learn to apply computer skills in meaningful ways. »

saber usar para pensar, decidir e agir. Desta forma, as TIC são consideradas, simultaneamente, como competências instrumentais ao serviço dos outros saberes disciplinares (informação, comunicação, produção e segurança) e estratégia de desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos (meta-aprendizagem, autoavaliação, autorregulação, expressão, criatividade e ética).

Em consequência desta exigência, o PB tem que se manter atualizado no que diz respeito às TIC, já que cada vez mais se espera que seja um “expert” neste domínio. É necessário que trabalhe em equipa com os professores responsáveis pelas TIC na Escola/Agrupamento e que colabore com os professores das várias curriculares procurando «comprender em que matérias, para que fins e como será pertinente e adequado mobilizar as TIC.» (Costa, 2011).

Como afirmava Diana Oberg, há seis anos atrás:

«Dos professores é esperado que desenvolvam as competências necessárias para incorporar a tecnologia no seu ensino. Dos professores bibliotecários é esperado que tenham conhecimento tecnológico, e que compartilhem essa experiência com os professores, bem como com os alunos. Os professores bibliotecários precisam estar atualizados na área de tecnologia.»³⁹ (1995)

Neste contexto, o PB tem consciência que as TIC são essenciais para a promoção das competências da literacia da informação. Conforme é sublinhado pela AASL, na sua publicação *Standards for the 21st-century learner*: «Hoje os alunos precisam desenvolver competências de informação que lhes permitam usar as TIC como uma ferramenta importante para a aprendizagem, tanto agora como no futuro.»⁴⁰(AASL, 2007)

No âmbito das TIC, o PB tem que dar especial atenção à Internet, que é utilizada não só para a pesquisa de informação, mas também, para a criação e produção, o que representa outro tipo de desafios para a Biblioteca Escolar (BE). A Web 2.0, e mais recentemente a Web 3.0, transformaram a maneira como as pessoas se relacionam com a informação e o conhecimento – a partilha, a colaboração e as conexões (como defende George Siemens) são agora eixos fundamentais na aquisição, organização e transformação do conhecimento. As ferramentas agora

³⁹ Tradução nossa de «Teachers are being expected to develop the skills needed to incorporate technology into their teaching. Teacher-librarians are being expected to have technological expertise, and to share that expertise with teachers as well as with students. Teacher-librarians need to stay current in the area of technology.»

⁴⁰ Segundo a nossa tradução de «Today’s students need to develop information skills that will enable them to use technology as an important tool for learning, both now and in the future.»

disponibilizadas podem tornar a aprendizagem um processo mais dinâmico, com maior envolvimento do aluno, potenciando o sucesso da sua formação.

«Sem Web 2.0, as bibliotecas escolares perdem oportunidades consideráveis para situar a aprendizagem no mundo real dos jovens, e para o desenvolvimento de investigação profunda. Esta plataforma de rápido desenvolvimento de ferramentas de web oferece uma arquitetura de participação e oportunidades sem precedentes para construir uma comunidade, fomentar a colaboração e a criatividade - que são valores fundamentais das bibliotecas escolares. Temos que garantir que o foco está na substância, na criação e partilha de conhecimento, ao invés de simplesmente no domínio de uma gama de ferramentas técnicas dinâmicas com conteúdo intelectual superficial.»⁴¹ (Todd, 2009, p.27)

A BE tem que ser, assim, cada vez mais interativa, centrando os seus serviços nos utilizadores, procurando resposta às suas necessidades e interesses. Paralelamente, o PB tem que perceber que os utilizadores estão a mudar os seus hábitos graças às TIC (não esqueçamos que os nossos alunos são «nativos digitais») e que delas se deve valer para os conseguir satisfazer.

A BE não pode mais relacionar-se de uma forma unidirecional com os seus utilizadores, sejam eles professores, alunos ou outros membros da comunidade educativa, a BE tem que interagir de forma síncrona e assíncrona com os utilizadores, nomeadamente, através das ferramentas da Web 2.0.

3.2.1. Utilização das ferramentas da Web 2.0.

O termo Web 2.0 surgiu em 2004, através da empresa *O'Reilly Media* e pretende designar uma segunda geração de serviços na Internet, caracterizada pela colaboração e partilha de informação, em que o utilizador deixa de ser um mero recetor e começa a ser, simultaneamente, emissor.

«Podemos considerar a web 2.0, a web social, como um conjunto de aplicações web e serviços que representam uma segunda onda de técnicas para criar sites mais interativos e fáceis de usar, em contraposição ao que oferecer web 1.0»⁴² (Gonzalez Fernández-Villavicencio, 2007)

⁴¹ De acordo com a nossa tradução de «Without Web 2.0, school libraries miss considerable opportunities for situating learning in the real world of young people, and for developing deep inquiry. This rapidly developing platform of web tools provides an architecture of participation, and unprecedented opportunities to build community, foster collaboration, and creativity - which are core values of school libraries. We have to ensure that the focus is on the substance, the knowledge creation and sharing, rather than simply on mastery of a range of dynamic technical tools with superficial intellectual content.»

⁴² Segundo a nossa tradução de «Podemos considerar la web 2.0, la web social, como un conjunto de nuevos servicios y aplicaciones web que representan una segunda oleada de técnicas para crear sitios más interactivos y fáciles de usar, en contraposición a lo que ofrece la web 1.0.»

Muitos consideram a Web 2.0 como uma atitude, uma filosofia, uma rede que une as pessoas e se baseia em ambientes colaborativos e participativos, tirando partido da inteligência coletiva e do desenvolvimento de ferramentas tecnológicas sociais e de software livre. Nesta perspetiva, a Web 2.0 pode ser caracterizada pelas seguintes particularidades:

- permite um fluxo de informação dinâmico e multidirecional (exemplo: blogues);
- possibilita o fornecimento de serviços a pequenos nichos de público e a conexão de utilizadores com os mesmos interesses, é o caso das redes sociais, como o *Facebook*, o *LinkedIn* ou o *Orkut*;
- fomenta a interatividade, a partilha, a colaboração e valoriza a inteligência coletiva, como acontece na enciclopédia em online, *Wikipedia*;
- promove a *folksonomy* (*tags* ou etiquetas), como sistema de classificação colaborativa de sítios Web (exemplo: *Del.icio.us*, *Diigo*);
- faculta a partilha e o processamento de dados com aplicações do tipo XML e APIs, que permitem a terceiros criar novas formas de utilização dos dados, como é o caso dos *Mashups*;
- permite a sindicância de conteúdos, através da tecnologia *RSS*.

Esta miríade de possibilidades de pesquisa, partilha e criação de informação coloca, também, novos desafios no uso ético da informação, aos quais o PB, os professores e todos os responsáveis na área da educação devem estar atentos. Não obstante estes desafios, as investigações «indicam uma correlação positiva entre o acesso e uso de recursos digitais e o sucesso escolar dos alunos.»⁴³. (Zmuda & Harada, 2008, p. 108)

A utilização da Web 2.0 nas bibliotecas deu origem ao conceito de *Library 2.0*, criado por Michael Casey no blogue *LibraryCrunch*, extrapolando muitos dos princípios da Web 2.0 para as bibliotecas.

⁴³ Tradução de «[...] indicates a positive correlation between access to and use of digital resources and students achievement.»

As bibliotecas sejam elas nacionais, municipais, universitárias ou escolares, na medida em que são centros recetores, gestores, criadores e difusores da informação não podem, nem devem, alhear-se da Web 2.0; a repercussão que a Web 2.0 tem no quotidiano das bibliotecas e a tentativa que estas fazem para se adaptarem às novas circunstâncias é o que se denomina por «bibliotecas 2.0». No entanto, a «biblioteca 2.0» não é uma opção, é essencial para a sobrevivência e pertinência das bibliotecas.

Para levar a cabo a criação ou modificação dos serviços da biblioteca à luz desta nova filosofia, é imprescindível o empenho e entusiasmo do Bibliotecário ou do PB, que se deve assumir como um «Bibliotecário 2.0».

A Web 2.0 está a transformar as bibliotecas em espaços de colaboração, conversação e interação, altamente dinâmicos, flexíveis e adaptáveis. As bibliotecas que se mantiverem à margem desta evolução tenderão a desaparecer.

3.3. As TIC no ensino da História

As TIC também devem ser introduzidas no ensino de História, como em todas as áreas disciplinares, como atrás fundamentámos, conjugando o desenvolvimento das competências tecnológicas com as competências e os conteúdos desta disciplina, o que pode melhorar o sucesso dos alunos. As contribuições das TIC podem ser de várias ordens.

Os alunos podem utilizar as ferramentas da Web 2.0 para aceder a diferentes tipos de fontes históricas, cronologias, mapas ou dados quantitativos, fazer visitas virtuais a museus ou sítios patrimoniais, visualizar filmes ou documentários, observar reconstruções em 3D de sítios em ruínas, reconstituições de épocas ou acontecimentos históricos, assistir a videoconferências de historiadores ou outros cientistas, consultar bases de dados, bibliotecas digitais ou arquivos. Esta vasta panóplia de opções pode ser um fator de aproximação dos alunos a conceitos, acontecimentos ou movimentos históricos mais distantes deles ou de mais difícil compreensão e, portanto, podem ser excelentes estratégias de motivação, facilitando simultaneamente a contextualização.

A participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem pode ser potencializada através das TIC. Elas podem estimular a participação e o empenho dos alunos em atividades de pesquisa de diversos tipos de fontes, nas quais o professor é o orientador/mediador, que auxilia os alunos a desenvolverem as competências e a atingirem os conhecimentos desejados.

Os alunos podem usar as TIC para criar, produzir e comunicar as suas ideias de forma eficaz e aliciante, através de software, como por exemplo, o *Word*, o *Excel*, o *Publisher*, o *Powerpoint*, o *Movie Maker*, entre outros; ou através de ferramentas da *Web 2.0*, como por exemplo, o *Prezi*, o *Glogster*, o *Calaméo*, o *Xtimeline*, entre outros.

A interatividade entre os alunos e o professor pode alargar-se para além da sala de aula através dos blogues, do moodle, das redes sociais ou da utilização cada vez mais recorrente de dispositivos móveis.

O trabalho colaborativo entre os alunos e nomeadamente os trabalhos de grupo, podem ser fomentados com a utilização de ferramentas, como o *Google Docs* ou as *Wikis*.

Desta forma, as TIC podem ajudar a tornar os alunos mais independentes e autónomos, podem ampliar e facilitar a aquisição de práticas de pesquisa, organização e transformação da informação em novo conhecimento, mas exigem, também, por parte do docente uma planificação e uma preparação prévia. A utilização das TIC não pode ser um fim em si mesmo, mas um meio para atingir determinados objetivos pedagógicos e só a escolha adequada das ferramentas TIC, adaptadas às competências que queremos desenvolver, aos conteúdos que vão ser tratados e aos alunos com quem estamos a trabalhar, pode traduzir-se em mais sucesso educativo.

Não obstante, tudo o que argumentámos até aqui, um professor que não esteja familiarizado com as TIC e com as vantagens que estas podem trazer para o processo ensino-aprendizagem dificilmente as utilizará na sua prática docente.

«A princípio, os professores podem temer as TIC ou pensar que os alunos estão automaticamente à frente na corrida para saber ou perceber como as utilizar, mas quando ambas as partes percebem que é impossível para qualquer um deles conhecer todas as ferramentas e as suas aplicações, como corrigir os problemas, ou como criar

novos “efeitos”, então surge um novo espírito “Eu ensino-te, tu ensinas-me e nós ensinamo-nos uns aos outros”. Neste ponto, dissipa-se o medo e a excitação toma o lugar central.»⁴⁴ (Loertscher, 2000, p.135)

Como defende o autor supracitado, o trabalho colaborativo pode ser um importante aliado para a integração das TIC. E aqui, a BE pode e deve desempenhar um papel importante.

⁴⁴ Tradução nossa de «At first, teachers might fear a technology or think that children are automatically ahead in the race to know or understand, but when both parties realize that it is impossible for anyone to know every tool and its applications, how to fix problems, or how to create new “effects”, then a new spirit of “I will teach you, you teach me, and we will both teach each other,” arises. At this point, fear dissipates and excitement takes center stage.»

4. A área disciplinar de História

Este projeto não teria sentido se não fosse acompanhado de uma breve pesquisa sobre o ensino da História. Pretendemos pois, neste capítulo, fazer essa abordagem, ainda que breve, para fundamentar melhor a ligação desta área disciplinar à Biblioteca Escolar (BE), através dos elos da literacia da informação(LI) e das TIC e justificar no fundo o projeto que desenvolvemos.

4.1. Porquê ensinar História?

Numa altura em que se discute a importância do ensino da História, em que se fala da junção das áreas disciplinares de História e Geografia no 3º ciclo do ensino básico e em que a formação de professores já é realizada nesse sentido, a questão que dá título a este capítulo é mais premente que nunca.

A disciplina de História e a utilidade do seu ensino tem sido posta em causa, mas como argumenta Alves (2009, p.20):

«A esses convirá logo esclarecer que a utilidade só pode ser equacionada na perspectiva de quem sabe, isto é, é possível no nosso quotidiano perceber aqueles que não tiveram História e distinguir e notar aqueles que compreenderam a sua mensagem. A História é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania. A sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado.»

O conhecimento do passado permite o alargamento da experiência vivida, ajuda a saber ouvir os outros, a compreender a diversidade, a integrar diferentes saberes e a garantir uma maior permeabilidade entre gerações. A História disponibiliza-nos também um quadro de referência para entender e relativizar o presente e perspetivar o futuro. A construção da nossa identidade enquanto indivíduos e sociedade e a nossa formação enquanto cidadãos responsáveis, solidários e intervenientes são outros proveitos dos “iniciados” neste ramo do conhecimento.

Como afirma Edgar Morin, ao criticar a excessiva especialização do saber, «o conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda a informação no seu contexto e, se possível, no conjunto em que se inscreve. Podemos mesmo dizer que

o conhecimento progride não pela sofisticação, formalização e abstracção mas pela capacidade de contextualizar e globalizar.» (Morin, 2002, pp.15-16)

O historiador português José Mattoso é mais incisivo, quando declara: «De resto o que interessa não é "gostar da História" mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos.» (1998)

Esta perspetiva está ainda patente no documento *O Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, no texto de introdução às *Competências Essenciais da História*, onde se determina: «a presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança.» (Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2001, p.87).

4.2. A função do Professor

Como afirma Charlotte Danielson (2010, p.2) «a complexidade da actividade de ensinar é amplamente reconhecida e estende-se a vários aspetos do trabalho docente.» Explica a autora que ensinar é física, emocional e cognitivamente exigente.

Acresce a esta caracterização, o facto de que hoje os professores têm que lidar com uma renovação dos seus papéis e uma nova perspetiva para as suas atividades, devendo estar aptos a ajustarem constantemente a sua prática e a responderem a novos desafios.

O Professor de História não é exceção e tem pois, de apropriar a sua atuação às novas realidades e à perspetiva educativa vigente, ou seja, «accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovam activamente a aprendizagem do outro[...]» (Roldão, 2010, p.15). Para que tal aconteça, deve potencializar a pertinência do estudo da História, contrariando as dúvidas quanto à sua utilidade e evidenciando as possibilidades dos seus conteúdos.

Assim, a função do professor de História será:

«[...] enquanto agente de mudança que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento de referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de “ideias históricas” na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade.» (Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2001, p.87)

Em suma, o papel do professor é ensinar a aprender. O Professor de História não pode limitar-se a transmitir o saber histórico, como algo acabado, como um relato fixo do passado, que se baseia na simples memorização de datas, factos, processos, conjunturas ou estruturas, tem antes que demonstrar que a História é uma construção. «Temos que ter consciência que os nossos jovens pensam historicamente e é importante sondar o que sabem, como ficaram a saber [...], é essencial que a exploração das ideias tácitas preceda o estudo de qualquer conteúdo.» (Simão, 2002, p 26). Só desta forma, o professor poderá desenvolver estratégias que conduzam a aprendizagens significativas e que se relacionem com as competências essenciais definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina de História, de que mais tarde nos ocuparemos com mais detalhe.

4.3. Conteúdos curriculares

Debrucemo-nos agora sobre os conteúdos que são lecionados em História nos ciclos de ensino que são alvo deste estudo.

«A pretensão de um “conhecimento total”, no sentido de uma história sem hiatos, é hoje considerada uma ideia contra-científica. [...] Em História, como em qualquer outra ciência, há sempre selecção de conteúdos. A História curricular obrigará sempre a uma selecção de conteúdos.» (Barca, 2002, p.31)

Como reflete a investigadora citada, o mais difícil é seleccionar os conteúdos e tal será tanto mais difícil se se tentar obedecer a critérios científicos muito exigentes.

Em Portugal, os conteúdos são seleccionados a nível central pelo Ministério da Educação e Ciência, embora seja dada alguma margem de manobra aos professores e às escolas para a sua gestão. O *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, publicado em 2001, pelo Departamento da Educação Básica sistematiza os conteúdos/tematização a lecionar no 2º ciclo a História e Geografia de Portugal e no 3º ciclo a História, conforme as tabelas que a seguir se apresentam:

História e Geografia de Portugal (2º ciclo)	
Portugal no passado e presente	
A - A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal	C - Do Portugal do século XVIII à consolidação da sociedade liberal
B - Do século XIII à União Ibérica e Respaturação (século XVII)	D - O século XX

Tabela 5 - Temas do Programa de História e Geografia de Portugal, 2º ciclo (Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2001, p.99)

Os conteúdos do 2º ciclo propõem uma linha cronológica da História de Portugal, com a incursão em temas de Geografia, que não é exaustiva nem contínua, porque nem a faixa etária dos alunos o permite, nem os tempos atribuídos à disciplina possibilita o desenvolvimento aprofundado dos conteúdos. (Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991)

História (3º ciclo)	
Portugal no contexto europeu e mundial	
A - Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações	G - O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais
B - A herança do Mediterrâneo Antigo	H - A civilização industrial no século XIX
C - A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica	I - A Europa e o mundo no limiar do século XX
D - Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	J - Da Grande Depressão à II Guerra Mundial
E - Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	K - Do segundo após-guerra aos desafios do nosso tempo
F - Portugal no contexto europeu dos séculos XVII XVIII	

Tabela 6 - Temas do Programa de História, 3º ciclo (Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2001, pp. 102-103)

No que concerne ao 3º ciclo, os conteúdos são também apresentados de forma diacrónica, partindo das grandes fases da evolução da humanidade ou da história europeia, para integrar a História de Portugal. Mais uma vez não se ambiciona uma abordagem exaustiva nem contínua, embora aumente o nível de complexidade em relação ao que é proposto no 2º ciclo, pretende-se sobretudo focar os aspetos tidos como fundamentais. (Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1999)

Tendo presente esta sistematização de conteúdos, relembramos que o ensino da História não pode ser:

«uma passagem enciclopédica de conhecimentos, cronologicamente exaustivos e sequenciados sem interrupção, ou [...] uma espécie de reduto formador de futuros historiadores, mas [...] deverá antes e tão só servir aos cidadãos como instrumento de cultura numa sociedade cada vez mais estratificada pelo acesso ao conhecimento - e pela capacidade de o gerir, de o inteligir e de o usar.» (Roldão, 1998, p.11)

Nesta perspetiva, os temas/conteúdos propostos para as disciplinas de História e Geografia de Portugal e História são considerados como importantes para a formação de cidadãos capazes de compreender e agir no mundo que os rodeia.

4.4. Competências essenciais da disciplina no Ensino Básico

Desde da década de 70, do século XX, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido muito em países como a Inglaterra, os EUA e o Canadá.

«Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico [que se sustenta em interpretações alternativas e concomitantes, consoante as questões que se colocam à partida] e, como pressuposto metodológico empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História, através de tarefas concretas.» (Barca, 2001b, p.13).

A partir destas investigações arquitetaram-se as atuais competências essenciais definidas para a disciplina de História.

Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2001), a cognição histórica baseia-se em três princípios: o saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola, não existe uma progressão linear e invariante da aprendizagem e o pensamento histórico envolve a compreensão de «conceitos substantivos» (como por exemplo, «democracia ateniense» ou «revolução industrial»), mas também de conceitos referentes à natureza do saber histórico (fonte, interpretação, explicação, narrativa, entre outros).

No sentido em que se pretende uma relação estreita com o saber histórico, são definidas três competências específicas baseadas nos pilares que estruturam esse saber: o tratamento de informação / utilização de fontes, a compreensão histórica (expressa em termos de temporalidade, espacialidade e contextualização) e a comunicação em História.

Para estas competências são aconselhadas experiências de aprendizagem que implicam diversas atividades, entre as quais podemos destacar:

«A pesquisa histórica individual e em grupo, com tratamento de informação (verbal e iconográfica) e respetiva apresentação oral e escrita, [...]. O recurso orientado a bibliotecas e museus (eventualmente a arquivos) [...];

A utilização de tecnologia informática [...];

O contacto direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local, [...] através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados [...];

A articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permitam a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares [...];

A divulgação e partilha do conhecimento histórico através do envolvimento direto na organização e participação em pequenas dramatizações, exposições, debates, colóquios, mesas-redondas, painéis [...].» (Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 2001, p.91)

Em 2010, o Ministério da Educação concebeu o *Projeto Metas de Aprendizagem* no sentido de:

«[...] promover um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de acção que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e face às diversidades dos seus contextos específicos. Visa nomeadamente operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respectivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos.» (Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular, 2010)

Este documento apresenta 25 metas finais para o 2º ciclo, divididas em dois domínios: História de Portugal e Geografia de Portugal, que por sua vez se dividem nos seguintes subdomínios: compreensão da espacialidade, temporalidade, interpretação de fontes em História, compreensão histórica contextualizada, comunicação do conhecimento histórico e geográfico; localização, conhecimento dos lugares e regiões, dinamismo das inter-relações entre espaços.

Para o 3º ciclo foram definidas 14 metas finais, organizadas em 4 domínios, a saber: compreensão temporal, compreensão espacial, interpretação de fontes e compreensão contextualizada. Tanto no 2º como no 3º ciclo estes domínios ou subdomínios emergem das competências essenciais definidas em 2001 para as disciplinas de História e Geografia.

As orientações nacionais apontam, assim, claramente a necessidade de aproximar a aprendizagem em História ao trabalho do historiador, ou seja à pesquisa, à

investigação, à construção do conhecimento a partir de fontes e documentos diversificados, utilizando diversas tecnologias.

A perspetiva construtivista do ensino e o designado «information-based learning», ou seja, a aprendizagem baseada na localização, seleção e uso crítico da informação estão em completa sintonia com as competências essenciais definidas no currículo nacional da disciplina de História. Por isso, a investigadora Isabel Barca defende que nas aulas:

«A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspetiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspetivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos [...]. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória.» (Barca, 2001a, p.39)

Sendo assim, a ligação da disciplina à BE e às competências de LI é evidente.

4.5. Ensino da História e a literacia da informação

Podemos ilustrar a interseção entre o currículo da BE e o currículo de História, entre as competências da LI e as competências essenciais da História com o seguinte esquema:

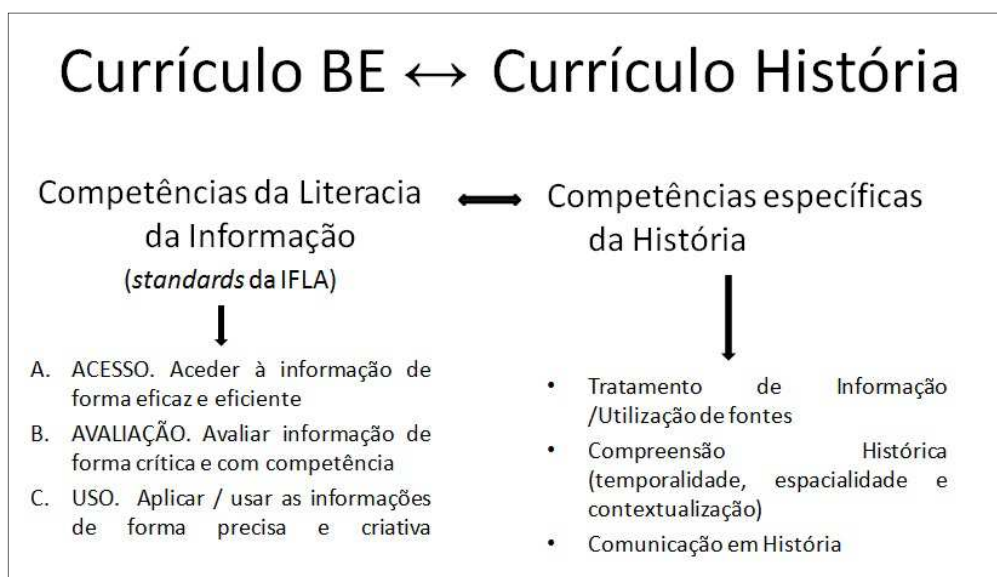


Tabela 7 – Ligação entre as competências da LI e as competências essenciais de História

A História é uma disciplina que concorre simultaneamente para o desenvolvimento das múltiplas literacias e para a consecução dos *standards* de aprendizagem para o século XXI, de que nos ocupámos no segundo capítulo desta dissertação. Ao desenvolver nos alunos as competências essenciais, esta disciplina pode ser, por isso, uma parceira frequente no trabalho colaborativo com a BE, conforme a seguir se procura demonstrar.

A História desenvolve a literacia textual, ao colocar os alunos em contacto com fontes escritas e/ou com textos de historiadores, jornalistas, de manuais, etc., que eles precisam interpretar, compreender e transformar em novo conhecimento, que pode, ele próprio, ser sistematizado de forma oral ou escrita. No entanto, a literacia textual em História apresenta, por vezes, algumas dificuldades:

- a linguagem utilizada nas chamadas fontes primárias mais antigas obriga a uma maior descodificação por parte do docente, embora enriqueçam, o vocabulário e a perceção do contexto estudado por parte dos alunos;
- a linguagem académica de alguns historiadores nem sempre é acessível aos mais jovens, o que obriga a adaptar constantemente os textos utilizados aos alunos que com eles vão trabalhar;
- na comunicação em História, o domínio do vocabulário específico da disciplina é uma das maiores dificuldades dos alunos, a que os docentes têm que acudir.

A análise ou construção de tabelas cronológicas, tabelas de dados quantitativos, ou gráficos são uma constante nesta disciplina, contribuindo, desta forma para o desenvolvimento da literacia numérica.

O ensino da História também não se faz sem o recurso a documentos iconográficos (mapas, gravuras, fotografias, etc.) que são amplamente explorados, como forma de perceber, por exemplo, a localização espacial, a evolução da tecnologia, da arte e das mentalidades. Assim, se promove a literacia visual.

A utilização das TIC no ensino da História faz-se para investigar, criar e comunicar informações históricas. Através da Internet alunos e professores acedem a uma gama crescente de documentos eletrónicos, catálogos, bibliotecas digitais, museus

e sítios de interesse histórico e patrimonial. O *software* de processamento de texto e de apresentação multimédia permite-lhes processar e apresentar a sua aprendizagem. Por outro lado, as ferramentas da Web 2.0 potenciam o trabalho colaborativo e a partilha entre os alunos e entre estes e os professores, como já foi devidamente explicitado no capítulo anterior.

O pensamento crítico e criativo é crucial para o desenvolvimento das competências essenciais de História, pois estas exigem várias capacidades que o promovem: a capacidade de questionar, de localizar e selecionar informações, avaliando criticamente a utilidade e a fiabilidade dessas informações; a interpretação usando diversos tipos de fontes, que podem até ser contraditórias entre si e a capacidade de argumentar com base nas evidências que foram selecionadas na pesquisa.

Finalmente a História promove ainda, comportamentos éticos e morais, ao fomentar o conhecimento de outras realidades e a sua compreensão à luz dos valores da época em que estão inseridas, permitindo sempre novas reinterpretações, tornando os alunos capazes de perceber melhor a sua própria História, cientes que outros têm outras Histórias, num contexto mais amplo, ainda que não totalmente conhecido, da História do Homem.

5. O trabalho colaborativo

A ligação da Biblioteca ao currículo exige o estabelecimento de práticas de colaboração, por isso, procuraremos neste subcapítulo fazer uma breve abordagem sobre alguma da mais recente investigação sobre a temática do trabalho colaborativo.

5.1. Explicitação do conceito

«A colaboração tornou-se uma tendência do século XXI.»⁴⁵ (Montiel-Overall, 2005) a sociedade em rede, a que várias vezes já nos referimos neste trabalho, obrigou ao estabelecimento de conexões, valorizando o trabalho em equipa, em parceria.

O conceito de colaboração é comumente confundido com outros dois conceitos: cooperação e coordenação. Entretanto, podemos alegar que estes três conceitos representam graus de desenvolvimento do conceito mais amplo que é a colaboração, conforme verificaremos mais adiante, quando nos debruçarmos sobre as taxonomias do trabalho colaborativo.

O conceito de trabalho colaborativo baseia-se na teoria construtivista da educação (a aprendizagem como experiência socialmente construída) e pode ser explicado como «um processo social em que o significado é construído a partir da discussão entre os membros do grupo»⁴⁶ (Montiel-Overall, 2005), no qual várias pessoas pensam e trabalham em conjunto para integrar informações, conhecimentos, recursos, estratégias e metodologias.

O trabalho colaborativo é, também, um processo simbiótico que requer o envolvimento de todos os implicados no processo (direção da escola/agrupamento, Professor Bibliotecário (PB) e docentes das várias áreas curriculares), em todas as suas etapas – criação, execução, avaliação -, e que se traduz numa melhoria da qualidade do ensino. Vários são os fatores/características implicados no trabalho colaborativo e que tornam o

⁴⁵ Tradução nossa de «Collaboration has become a twenty-first-century trend.»

⁴⁶ Segundo a nossa tradução de «a social process in which meaning is constructed from discussion among group members»

conceito de colaboração num conceito tão amplo e rico, como procuraremos demonstrar ao longo deste capítulo.

No ensino, o trabalho colaborativo entre o PB e os outros docentes implica o assumir de um compromisso, que não deve de modo algum ser imposto. Como advoga Adelina Freire:

«[...] a colaboração não pode ser coerciva, já que não pode obrigar-se ninguém a adoptá-la. Mesmo que se trate de imperativos institucionais, e que os professores adiram a um determinado programa, este só será bem sucedido se o professor nele participar com convicção.» (2007, p. 37)

O trabalho colaborativo supõe a planificação, (que implica conceção, execução e avaliação em conjunto), num clima de diálogo, de negociação, de partilha, de interação e empatia, em que os objetivos e os riscos são partilhados. Pressupõe a complementaridade e reciprocidade entre os intervenientes, que falam uma linguagem comum e constroem conhecimento em conjunto.

O Professor contribui para o trabalho colaborativo com o conhecimento que tem dos alunos e do currículo da disciplina; por seu lado, o PB introduz as competências da literacia da informação (LI) e provê os métodos para as desenvolver, sem descuidar a integração das TIC. Embora, o PB possa e deva liderar este trabalho de equipa, desencadeando o processo, ele tem que o fazer subtilmente, sem pôr em causa a igualdade de parceiros, demonstrando vontade de partilhar e trabalhar em conjunto, incentivando a colaboração. Se assim acontecer, criar-se-ão excelentes oportunidades de aprendizagem.

5.1.1. Relação com o conceito de comunidades de prática

Se atentarmos à forma como aqui caracterizamos o trabalho colaborativo, perceberemos que ele visa o estabelecimento de redes e por isso se aproxima de um outro conceito: o de *comunidades de prática*, formulado a partir de estudos realizados em diversos contextos sociais de aprendizagem pela antropóloga social Jean Lave e pelo professor e investigador na área da aprendizagem Étienne Wenger. Esta investigação surtiu efeitos na prática das organizações empresariais e mais tarde no ensino.

E. Wenger define comunidades de prática como «grupos de pessoas que partilham um interesse ou paixão por alguma coisa que fazem e aprendem como fazê-lo melhor ao interagirem regularmente.»⁴⁷ (Wenger, 2006). Ao referirem o pensamento deste investigador Maria Natividade Santos, Amélia Lopes e Belmiro Rego sintetizam desta forma as principais características das comunidades de prática: um domínio, uma comunidade e uma prática.

«Os membros da comunidade têm de se empenhar na comunidade trabalhando no domínio que ela elegeu. Eles constroem assim uma comunidade onde o relacionamento é um aspeto importante, contribuindo para o desenvolvimento das práticas e de um repertório partilhado.» (Santos, Lopes, & Rego, 2010, p.15)

Nas escolas/agrupamentos as comunidades de prática já funcionam muitas vezes ao nível dos departamentos, dos conselhos de turma e de outros órgãos de gestão intermédia ou de grupos de trabalho informais de docentes, que estão envolvidos num mesmo domínio, partilham ideias, informações, recursos, experiências e desenvolvem atividades em comum, ou seja, uma prática partilhada, fomentando o sentido de pertença e de identidade. Neste contexto, é necessário que o PB saiba integrar estas comunidades de prática, interagir no seio delas, tornar-se naquilo que Wenger (2006) apelida um «membro nuclear»⁴⁸, para conseguir implementar práticas de trabalho colaborativo entre a Biblioteca Escolar (BE) e os outros membros da comunidade educativa.

5.2. Benefícios do trabalho colaborativo

Segundo D. Loerstcher (2000, p.70) a colaboração é um *continuum* que vai do suporte à intervenção; à medida que o PB e a equipa da BE deixam de constituir apenas um suporte e passam a ter um papel interventivo, o impacto da BE no processo de ensino-aprendizagem é cada vez maior.

Os benefícios do trabalho colaborativo serão tanto maiores, quanto essa colaboração for capaz de sair fora das paredes da Escola/Agrupamento, envolvendo os encarregados de educação e estendendo-se a outras bibliotecas

⁴⁷ De acordo com a nossa tradução de «[...]groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.»

⁴⁸ A nossa versão de «core members».

escolares, às bibliotecas públicas e a outras instituições da vida da comunidade local.

O fomento das práticas colaborativas pode tornar a BE num «terceiro lugar»⁴⁹. Este conceito é definido por Oldenberg, (citado por Yu; Abdullah & Chin, n.d, p.454), da seguinte maneira: «pontos de encontro informais onde as pessoas, numa determinada comunidade ou bairro, se reúnem para desenvolverem amizades, discutirem questões e interagirem / estabelecerem conexões com os outros»⁵⁰. Deste modo conseguir-se-á trazer mais alunos à biblioteca (os que habitualmente já a utilizam e aqueles que não a costumam frequentar), para tornar a BE no centro da comunidade escolar e até da comunidade educativa.

As experiências de trabalho colaborativo podem, também, auxiliar os docentes das várias áreas disciplinares a promover o desenvolvimento das competências da LI e a utilização das TIC, tornando a aprendizagem um processo mais significativo e participado por parte dos alunos e fomentando hábitos de aprendizagem ao longo da vida.

As práticas de trabalho colaborativo podem mesmo funcionar como oportunidades de renovação da Escola, ao contribuir para a motivação dos participantes, fomenta o sentido de pertença e de identidade, proporciona a melhoria no relacionamento entre os docentes e entre estes e os alunos, permite a reflexão e a mudança na prática docente, pode constituir um processo de hetero e autoformação, facilita a articulação de saberes, fomenta o desenvolvimento do espírito crítico nos alunos e estimula-os a criarem hábitos e práticas de trabalho colaborativo, competências indispensáveis no seu futuro profissional.

5.3. Desafios e obstáculos ao trabalho colaborativo

A introdução de rotinas de colaboração não é fácil, e segundo Loertscher (2010) existem vários desafios ao trabalho colaborativo, dos quais salientamos:

⁴⁹ A nossa tradução de «third place».

⁵⁰ Segundo a nossa tradução de «[...]informal gathering places where people in a particular community or neighborhood meet to develop friendships, discuss issues, and interact/network with others.»

- o predomínio em muitas escolas de aulas expositivas de transmissão de conhecimentos entre o professor e os alunos na sala de aula, onde, a BE é frequentemente vista como algo supérfluo;
- a necessidade de avaliar os efeitos sobre a aprendizagem dos alunos das experiências de aprendizagem em que existe a colaboração da BE;
- a indispensabilidade de desenvolver estudos de investigação-ação, avaliando os efeitos que a introdução das TIC tem no sucesso académico dos alunos, nas atividades de aprendizagem colaborativa;
- o PB, em colaboração com outros docentes, deve proporcionar diversas experiências de aprendizagem para promover a excelência nos seus alunos;
- o PB tem que saber propor diversos recursos e tecnologias em atividades de colaboração, com o móbil de facilitar a aprendizagem, tornando-a mais aliciante e cativante.

Além destes desafios que se colocam ao trabalho colaborativo, a proposta deste tipo de práticas, nem sempre é bem recebida, como afirma (Oberg, 1995):

«Na defesa de abordagens colaborativas, os professores bibliotecários estão muitas vezes a desafiar as normas de privacidade do professor e a sua autoconfiança que ainda fazem parte da cultura de muitas escolas»⁵¹.

Estas normas de privacidade do professor, de que fala Oberg acobertam um certo isolamento do professor na sala de aula e o carácter individualista com que ainda se encara frequentemente a prática docente, o que acaba por criar resistências às práticas de colaboração.

Outros entraves ao trabalho colaborativo são também descritos por Oberg (1995). O trabalho colaborativo acarreta um preço social, ou seja, é necessário tempo para planificar em conjunto, é preciso disponibilidade para assumir compromissos para o trabalho em comum. É necessário conhecer bem o fundo documental da biblioteca e, acrescentámos nós, toda uma gama de recursos eletrónicos e ferramentas da Web 2.0.

⁵¹ De acordo com a nossa tradução de «In advocating collaborative approaches, teacher-librarians are often challenging the norms of teacher privacy and self-reliance that are still part of the culture of many schools.»

Os obstáculos ao trabalho colaborativo podem ou não aumentar quando o PB faz a proposta para o recurso às TIC, conforme a valorização que as TIC têm na cultura da Escola/Agrupamento e a capacidade de adesão à inovação por parte dos outros professores.

Como já argumentámos em capítulos anteriores, em muitos casos o desenvolvimento das competências da LI e das TIC é feito através de atividades extracurriculares e não está integrado no currículo. Ora, quando se assume esta perspetiva, o trabalho colaborativo entre o PB e os professores não é encarado como uma necessidade.

Existem ainda outros obstáculos que se prendem com a própria organização do sistema educativo, no qual o saber está compartimentado em diferentes áreas disciplinares, na maior parte dos casos, com programas muito extensos e que é necessário cumprir. Acresce a tudo isto, a rigidez dos horários dos docentes em muitas escolas/agrupamentos e as alterações no sistema de avaliação de desempenho docente, feitas nos últimos quatro anos, que deixaram pouco tempo para o trabalho colaborativo e, frequentemente, fizeram mesmo crescer a resistência a este tipo de prática.

5.4. Condições necessárias para o trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo deve abranger toda a comunidade escolar. «Como especialistas em aprendizagem, os professores bibliotecários ajudam a forjar parcerias que incluem todos os intervenientes no processo educativo, incluindo diretores, professores e alunos.»⁵² (Zmuda & Harada, 2008, p.39)

Para implementar as práticas de trabalho colaborativo no ensino, o responsável pela BE, deve estar familiarizado com o mundo da educação, por isso, na maior parte dos países essa responsabilidade é atribuída a um professor, de preferência já com alguma experiência no ensino e que depois adquire formação na área da biblioteconomia. Assim, o PB pode e deve conhecer bem o ambiente em que exerce as suas funções, nomeadamente nos seguintes domínios: as principais teorias da

⁵² Segundo a nossa tradução de «As learning specialist, library media specialists help to forge partnerships that include all stakeholders in the educational process, including principals, teachers, and students.»

educação, as práticas de ensino-aprendizagem correntes; a cultura da Escola/Agrupamento; as competências, o conhecimento e as atitudes dos professores em relação à inovação.

«Demorar algum tempo a desenvolver uma compreensão aprofundada da escola em que as mudanças devem ser implementadas tem um grande potencial de benefícios para o futuro.[...] Vai ajudá-los [os professores bibliotecários] a decidir onde, com quem, e em que ritmo continuar a inclusão das TIC e a promoção do ensino colaborativo. Também irá ajudar os professores bibliotecários a participarem na construção da capacidade de mudança das suas escolas.»⁵³ (Oberg, 1995)

Estas condições prendem-se com as competências, conhecimentos e comportamentos organizacionais que os professores bibliotecários devem possuir segundo a investigadora Laura Saunders, a que fizemos referência no subcapítulo 1.4. Como já mencionámos no mesmo subcapítulo, determinadas características pessoais e interpessoais do PB podem contribuir positivamente para o trabalho colaborativo. É necessário que a comunidade escolar tenha uma boa imagem do PB, uma perceção menos positiva pode ser um obstáculo ao trabalho colaborativo.

A cultura da Escola/Agrupamento influencia também as práticas de trabalho colaborativo entre o PB e os outros professores. Conforme defendem A. Zmuda e V. Harada (2008, p.27), o grau de desenvolvimento dos seguintes elementos: «a responsabilidade coletiva pelos resultados de aprendizagem, a colegialidade entre os docentes e as estruturas de lideranças que sustentam os professores bibliotecários»⁵⁴ são muito importantes para que os outros professores reconheçam o papel do PB e consequentemente aceitem trabalhar em colaboração com ele.

Quando nas escolas/agrupamentos existe uma cultura aberta ao trabalho colaborativo, este é incentivado pelo próprio Projeto Educativo, como uma forma de melhorar o sucesso educativo dos alunos.

Para que o trabalho colaborativo se torne uma prática habitual é, ainda, fundamental o apoio e incentivo por parte do Diretor da Escola/Agrupamento, como o provaram alguns estudos já realizados, noutros países (Hay, n.d). Embora,

⁵³ Tradução nossa de «Taking the time to develop a thorough understanding of the school within which changes are to be implemented has great potential benefit over time. [...]It will assist them in deciding where, with whom, and at what pace to proceed in incorporating technology and in encouraging collaborative teaching. It will also help teacher-librarians to participate in building their schools' capacity for change.»

⁵⁴ De acordo com a nossa tradução de «[...] collective accountability for learning results, collegiality among staff, leaderships structures that support learning specialists.»

em Portugal, os diretores não tenham tanta autonomia e poder, como em países como os EUA; ao serem líderes, por força das funções que exercem, a conceção que têm do papel da BE, determina a maneira como a comunidade a encara e por consequência essa conceção pode ser um fator de incentivo ou de inibição do trabalho colaborativo.

Ao trabalho colaborativo colocam-se frequentemente alguns impedimentos, como acabamos de expor, mas ao PB não pode faltar persistência e resiliência, porque o estabelecimento de regularidade nas práticas colaborativas pode demorar alguns anos. A. Zmuda e V. Harada (2008, p.39) apresentam o seguinte quadro com três tipos de estratégias para a construção progressiva de relações de colaboração, para cada uma das quais apresentam algumas ações a serem desenvolvidas.

ESTRATÉGIAS	AÇÕES POSSÍVEIS
Desenvolver uma comunicação efetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Usar o mail para enviar breves notas, mensagens de agradecimento ou anúncios - Contribuir para o jornal ou boletim da escola - Fornecer guiões de reuniões e distribuir pelos membros da equipa - Responder a pedidos e solicitações em tempo útil - Manter o diretor informado
Começar de forma lenta e inteligente	<ul style="list-style-type: none"> - Começar com um professor que esteja predisposto para o trabalho colaborativo - Começar com um departamento interessado ou pelos professores de um determinado nível de ensino - Orientar professores estagiários destacados na sua escola - Trabalhar com novos professores
Ser pró-ativo sem esquecer o contexto que nos rodeia	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntariar-se para participar em equipas de trabalho - Integrar as principais comissões da escola - Participar em reuniões de trabalho com outros professores - Trabalhar com a associação de estudantes - Participar em reuniões com os encarregados de educação

Tabela 8 – Exemplos de estratégias para a construção de relações de colaboração⁵⁵

Em suma, a colaboração pode ser um fator de melhoria do ensino e das Bibliotecas Escolares, como defende Ross Todd (2009, p.27):

«Sem equipas de trabalho, há uma capacidade limitada para a mudança. As equipas proporcionam a preparação necessária para promoverem uma aprendizagem mais profunda no complexo ambiente de informações da aprendizagem do século XXI. Também fornecem a evidência dos resultados de aprendizagem que identificam a biblioteca da escola como um centro de conhecimento vital na escola.»⁵⁶

⁵⁵ A nossa tradução da tabela apresentada pelas autoras.

⁵⁶ Segundo a nossa tradução de «Without teams, there is limited capacity for change. Teams provide instruction necessary to foster deep learning in the complex information environment of 21st century learning. They also provide the evidence of learning outcomes which identify the school library as a vital knowledge centre in the school.»

5.5. Taxonomias do trabalho colaborativo entre o PB e os outros docentes

O trabalho colaborativo implementa-se de forma progressiva e gradual. Como salienta Adelina Freire (2007, p. 38): «Uma questão importante que é preciso equacionar quando se fala de colaboração é, efetivamente, a de que a colaboração pode ocorrer em diferentes graus de envolvimento.»

Para melhor se perceber o grau de colaboração entre o professor bibliotecário e os docentes das várias áreas curriculares têm sido realizados vários estudos, dos quais resultaram a criação de taxonomias, como as definidas por David Loertscher e Patricia Montiel-Overall.

5.5.1. Taxonomia de David Loertscher

D. Loertscher (2000) concebeu várias taxonomias (do aluno, do diretor, do professor bibliotecário e do professor), das quais destacamos as duas últimas. A taxonomia do PB estabelece dez níveis que vão do não envolvimento da biblioteca em nenhuma sequência de ensino até ao nível máximo, em que o PB colabora com os outros docentes na planificação e organização curricular. Já no que diz respeito ao Professor, a taxonomia de Loertscher apresenta apenas oito níveis; no nível um o Professor não tem necessidade de recorrer à biblioteca e no nível oito, o Professor consulta o PB quando pensa em qualquer alteração curricular, fazendo em conjunto planificações dessas mudanças e o estudo do seu impacto no programa da BE. A tabela de comparação entre estas duas taxonomias, que a seguir apresentamos adaptou e sintetizou o modelo proposto por Adelina Freire (2007, p.39), a partir da obra de D. Loertscher.

Nível	Taxonomia do Professor Bibliotecário	Taxonomia do Professor
1	Não há envolvimento na biblioteca.	Ensino autossuficiente do professor sem recurso à BE.
2	A infraestrutura de informação é disponibilizada de modo discreto.	Ensino com materiais requisitados ou coleções acessíveis por via eletrónica.
3	Assistência a pedidos específicos de professores e alunos.	Utiliza a equipa da BE como fonte de ideias.
4	Responde a interesses resultantes de interação espontânea.	Recorre à equipa e aos recursos da BE para enriquecer uma unidade de ensino.
5	Planificação incipiente.	Uso dos recursos da BE como parte dos conteúdos de uma unidade de ensino.
6	Recolha planeada de materiais e de recursos.	O professor e o PB experienciam a parceria no processo de ensino e aprendizagem.
7	Faz a apologia do recurso à biblioteca («advocacy»).	A parceria entre o professor e o PB torna-se um elemento natural no processo de ensino e aprendizagem.
8	Desenvolvimento dos 4 principais elementos programáticos da BE (colaboração, literacia da leitura, aprendizagem através da tecnologia e literacia da informação).	Desenvolvimento curricular.
9	Maturidade do programa da BE.	
10	Desenvolvimento do currículo.	

Tabela 9 - Taxonomias do PB e do professor (Loertscher, 2000, pp. 17-42).

Embora desfasadas no número de níveis as duas taxonomias demonstram alguma correspondência, patenteando a influência mútua entre o PB e os outros docentes. Nos quatro primeiros níveis a colaboração é inexistente ou esporádica e espontânea nas duas taxonomias; o nível cinco do Professor corresponde aos níveis cinco e seis do PB; quando este atinge os níveis oito e nove, o Professor já estabelece parcerias com o PB, que se tornam progressivamente elemento natural do processo de ensino-aprendizagem; finalmente, ambos atingem o nível do desenvolvimento curricular. Quanto ao nível sete do PB, quanto mais bem-sucedido for este nível, maior poderá ser também o envolvimento do Professor no trabalho colaborativo com a BE. Como defende o criador destas taxonomias, «o melhor programa é o que inclui uma saudável mistura de todos os níveis da taxonomia.»⁵⁷ (Loertscher, 2000, p.16) Nós ressalvamos que é melhor excluir desta mistura o nível um, onde não existe qualquer tipo de envolvimento.

⁵⁷ Tradução nossa de «The best program is one that includes a healthy mix of all levels of the taxonomy.»

Notamos ainda que, se analisarmos com atenção a taxonomia do PB, constataremos que quanto maior é o nível de envolvimento, maior é a exigência que lhe é imposta, o que nos conduz mais uma vez às características que deve ter este profissional da educação e da informação e às quais já fizemos menção. Todavia, acrescentamos que o que se demanda hoje a este profissional só pode ser cumprido com o apoio de uma equipa diversificada e a tempo inteiro; caso contrário, como refere o mesmo autor, «o corte nos recursos humanos significa que os serviços com maior impacto sobre a educação são cortados»⁵⁸ (Loertscher, 2000, p. 23). Ou seja, o trabalho colaborativo, a promoção da leitura, a formação em literacia da informação, articulada com a utilização das TIC ficam comprometidos. Relembramos, a este propósito, a redução do número de professores bibliotecários por agrupamento e a obrigatoriedade de lecionação de uma turma, a que já nos referimos no subcapítulo 1.4.

No caso dos professores das várias áreas curriculares, a taxonomia proposta evidencia que a colaboração aumenta à medida que vai desaparecendo o isolamento na prática docente e vai emergindo a noção colegial da educação.

5.5.2. Os modelos Patricia Montiel-Overall

A partir da revisão da literatura sobre a teoria construtivista da educação e sobre a colaboração e do estudo das taxonomias definidas por David Loertscher, Patricia Montiel-Overall (2005) elaborou quatro modelos de relação entre o PB e o Professor, que se distinguem pelas razões que justificam o trabalho em conjunto, o grau de envolvimento e de compromisso dos participantes e o interesse em melhorar o sucesso académico dos alunos.

Os quatro modelos apresentam diferentes graus de envolvimento na colaboração, adotando alguns dos conceitos que regularmente são confundidos com colaboração, como indicámos no início deste capítulo. Os modelos são designados pela investigadora, da seguinte forma: Modelo A – Coordenação, Modelo B – Cooperação/parcerias, Modelo C – Aprendizagem integrada e Modelo D – Currículo

⁵⁸ Segundo a nossa versão de «This means that by cutting staff, the services having the greatest impact on education are cut.»

integrado⁵⁹, conforme os esquemas que a seguir se apresentam e que são traduções nossas dos esquemas apresentados pela autora.

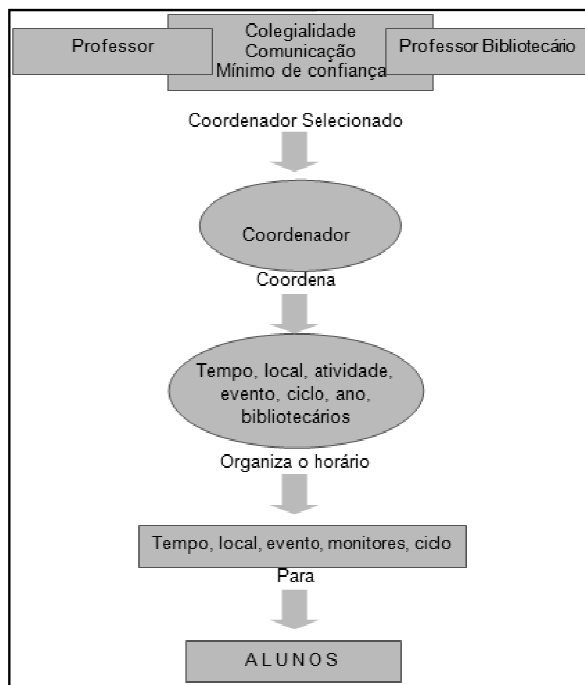


Figura 4 - Modelo A - Coordenação (Montiel-Overall, 2005)

O modelo A – Coordenação implica o trabalho em conjunto na realização de uma determinada atividade, exige segundo P. Montiel-Overall, um envolvimento mínimo entre o PB e o Professor, aproximando-se por isso dos níveis 2 a 4 da taxonomia de D. Loertscher.

No modelo B – Cooperação /parcerias, pressupõe-se a existência de objetivos comuns, a divisão de tarefas, um maior compromisso e conseqüentemente um maior nível de confiança e envolvimento; assim este modelo pode comparar-se com os níveis 5 e 6 das taxonomias anteriormente mencionadas.

O modelo C – Aprendizagem integrada tem já como finalidade explícita o sucesso acadêmico dos alunos, por isso exige uma maior intensidade no envolvimento entre o PB e o Professor, que devem partilhar a criação de situações de aprendizagem, que não seriam possíveis se trabalhassem isoladamente. Assim, este modelo situa-se nos níveis 8 (PB) e 7 (Professor) da taxonomia de Loertscher.

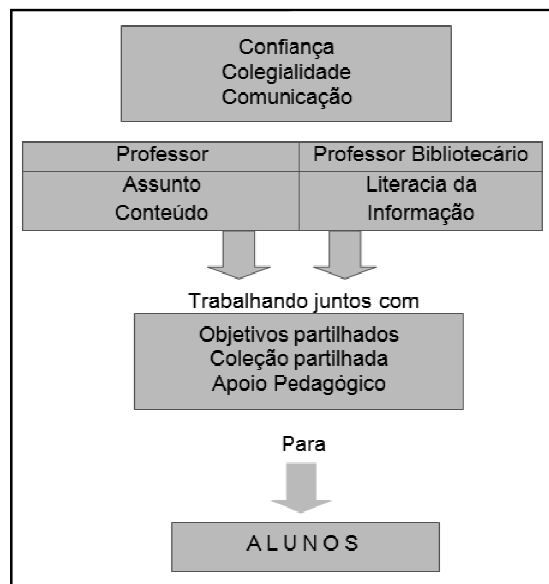


Figura 5 - Modelo B – Cooperação /parcerias (Montiel-Overall, 2005)

⁵⁹ Tradução nossa de *Model A: Coordination; Model B: Cooperation/Partnerships; Model C: Integrated Instruction; and Model D: Integrated Curriculum.*

Finalmente, o modelo D – Currículo integrado é aquele em que as experiências retratadas no modelo C se propagam a todo o currículo, para que tal aconteça, a autora atribui ao diretor o papel de criar as condições necessárias para que o trabalho colaborativo possa acontecer. Neste caso, a correspondência faz-se nos níveis 10 (PB) e 8 (Professor) propostos por Loertscher.

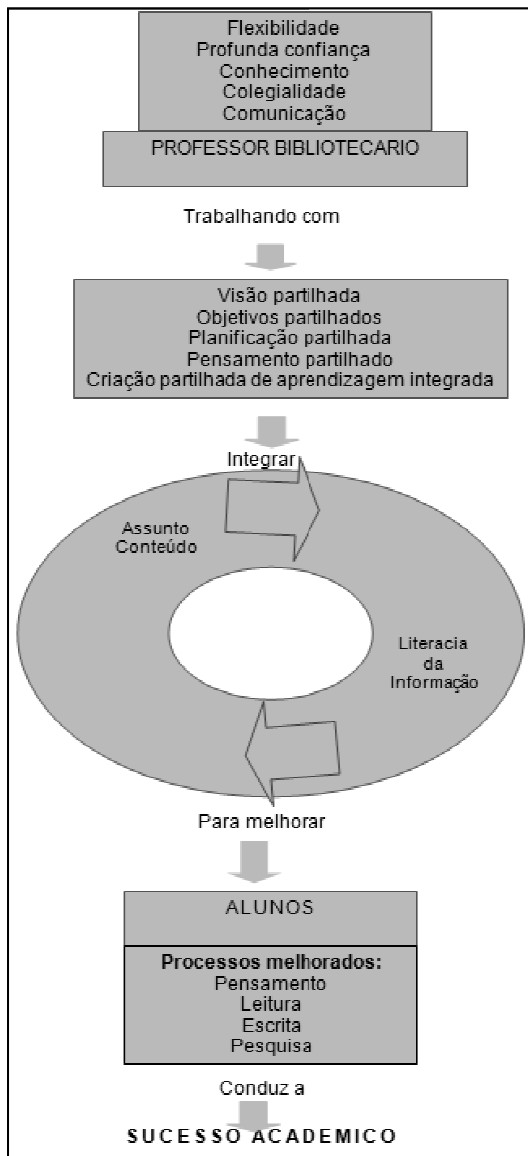


Figura 6 – Modelo C – Aprendizagem integrada (Montiel-Overall, 2005)

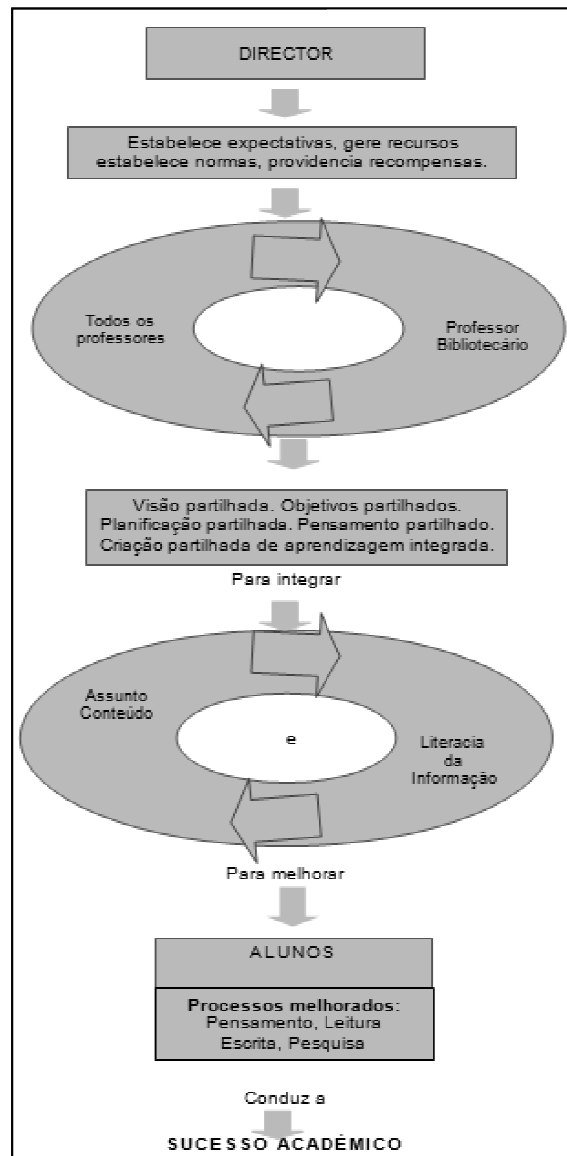


Figura 7 – Modelo D – Currículo integrado (Montiel-Overall, 2005)

Para cada um destes modelos, P. Montiel-Overall define os atributos necessários, exemplos de atividades envolvidas em cada nível de colaboração e a atitude inerentes aos dois últimos níveis.

Se analisarmos a tabela «Atributos da Colaboração» (Anexo 1), apresentada pela autora no artigo *Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians*, comprovaremos que à medida que cresce o grau de colaboração, o número atributos necessários aumenta, impondo maior exigência e comprometimento aos seus participantes, simultaneamente, aumenta a variedade de atividades que se podem desenvolver. Verificaremos, também, que os modelos C e D são iguais em termos de atributos e nas atividades a única diferença é que a cointegração dos conteúdos da biblioteca é feita ao nível do currículo no modelo D e não apenas de alguns conteúdos como no modelo C. Nestes dois modelos os parceiros são considerados como iguais.

A análise das taxonomias de Loertscher e dos modelos de Patrícia Montiel-Overall mostram-nos claramente uma gradação no nível de colaboração que pode existir entre o Professor Bibliotecário e os outros docentes. Para chegar aos níveis mais plenos da colaboração é preciso percorrer algum caminho, construindo paulatinamente relações colaborativas cada vez mais fortes e abrangentes na comunidade escolar e educativa.

6. Do conceito à prática

Como podemos perceber da argumentação apresentada, a partir da Biblioteca Escolar e através do incremento das práticas de trabalho colaborativo, pode-se proporcionar a integração do desenvolvimento das competências da literacia da informação, das TIC e das ferramentas da Web 2.0 no currículo, contribuindo de forma significativa para dotar os nossos alunos das capacidades necessárias num mundo em constante mudança.

Como tal intenção só pode ter êxito se for construída progressiva e paulatinamente, escolhemos centrar a nossa atenção numa área disciplinar, refletindo sobre as suas particularidades.

A trajetória que seguimos, conforme a investigação teórica que fomos fazendo, serviu de base para gizarmos o projeto/estudo de caso que apresentamos na segunda parte deste trabalho.

Parte prática

A segunda parte do nosso trabalho consiste na apresentação do estudo de caso realizado no Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes, junto dos docentes da área disciplinar de História, no ano letivo 2010/2011 e que teve por tema base o trabalho colaborativo entre a Biblioteca Escolar (BE) e os docentes da área disciplinar de História.

7. Apresentação do estudo

A revisão da literatura sobre a temática, patente na primeira parte desta dissertação, constituiu o trabalho exploratório que nos permitiu formular as pistas de investigação que procurámos seguir neste projeto.

Começámos por definir o problema que seria alvo do nosso estudo e como argumenta Bruno Deshaies (1997), procurámos delimitá-lo com toda a clareza possível e, sobretudo, formulá-lo de maneira tal que fosse possível determinar quais os melhores meios de investigação científica a utilizar.

Tendo presente a importância desta etapa no processo de investigação, delineámos as nossas hipóteses de investigação e a metodologia a seguir.

7.1. Questões/hipóteses da investigação

O presente projeto pretende responder à seguinte problemática, que definimos como a nossa questão/hipótese básica:

–A prática colaborativa entre a professora bibliotecária/equipa da BE e os docentes da disciplina de História pode ser incrementada/melhorada.

Foi a partir desta hipótese que organizámos o nosso estudo, porque ela constituiu «[...] a melhor forma de conduzir a [nossa investigação] com ordem e rigor [...]», como referem Quivy & Campenhoudt (2008, p.119).

A hipótese básica foi, depois, subdividida em várias hipóteses secundárias orientadoras da nossa pesquisa:

- Os docentes de História têm uma representação positiva da BE no seio da comunidade educativa.
- Os docentes de História têm uma opinião positiva sobre as potencialidades da BE para a disciplina, mas não a utilizam de uma forma regular e sistemática.
- A utilização das TIC e da Web 2.0 pode ser uma vertente da prática colaborativa entre a professora bibliotecária/equipa da BE e os docentes da disciplina de História.
- A prática colaborativa entre a BE e os docentes de História favorece o desenvolvimento das competências da literacia da informação (LI).
- A prática colaborativa entre a BE e os docentes de História contribui para o desenvolvimento das competências essenciais da disciplina.

7.2. Objetivos do estudo

Tendo em conta a hipótese de partida traçamos o objetivo geral para este projeto:

- Verificar se a colaboração entre a professora bibliotecária/equipa da BE e os docentes da disciplina de História pode ser incrementada e / ou melhorada.

Este objetivo foi por nós subdividido em vários objetivos específicos, a saber:

- Identificar a conceção de BE que possuem os docentes de História e Geografia de Portugal/História;
- Perceber a sensibilidade dos professores de História em relação ao trabalho colaborativo;
- Perceber a sensibilidade dos professores em relação à utilização das TIC e das ferramentas da Web 2.0;
- Associar o desenvolvimento das competências essenciais da disciplina de História no ensino básico com as competências de LI, através da aplicação de métodos inspirados no «Guided Inquiry»;

–Implementar práticas de trabalho colaborativo entre a BE e os professores de História.

7.3. Caracterização do contexto do estudo

Procederemos neste capítulo a uma breve caracterização do contexto institucional e social onde decorreu este projeto.

O Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes situa-se na freguesia de Ermesinde, concelho de Valongo e integra a escola sede (EB 2/3 D. António Ferreira Gomes) e três escolas com 1º ciclo e jardim de infância (Gandra, Bela e Sampaio) (Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes, Ermesinde – Valongo, 2008⁶⁰).

No ano letivo 2010/11, a sua população escolar era constituída por 1265 alunos: 167 na educação pré-escolar, 518 no 1º ciclo, 251 no 2º ciclo, 302 no 3º ciclo e 27 alunos em dois cursos de educação e formação, de nível II (Operadores de informática e Práticas comerciais). Os apoios concedidos pela Ação Social Escolar (48% dos alunos usufruíram de subsídio, em 2010/11) permitem concluir que uma grande parte destes alunos é oriunda de famílias com situações socioeconómicas pouco favoráveis. Em horário pós-laboral, funcionou, também uma turma de *Português para Todos*, que certificou 14 alunos.

O seu corpo docente era constituído por 106 professores do Quadro de Agrupamento ou do Quadro de Zona Pedagógica e 32 professores contratados. O pessoal não docente era composto por 11 assistentes técnicos e 52 assistentes operacionais.

No ano letivo de 2010/11, as taxas de sucesso nos vários ciclos de ensino foram superiores às definidas no Projeto Educativo do Agrupamento e a taxa de abandono foi praticamente nula (Agrupamento D. António Ferreira Gomes, Ermesinde-Valongo, 2011).

⁶⁰ No Projeto Educativo 2008/2011, ainda aparece a designação Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes.

7.3.1. Os Serviços de Biblioteca Escolar – a BE da Escola sede

O Agrupamento possui duas bibliotecas integradas na RBE, a da escola sede, integrada em 2008 e a Biblioteca da EB1/JI da Bela integrada em julho de 2010, às quais estão afetas duas professoras bibliotecárias, do grupo 400 (História) que trabalharam em equipa com três docentes recrutadas nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Educação Visual e Tecnológica e Educação Tecnológica e uma assistente operacional.

Como este projeto se desenvolveu na escola sede do Agrupamento e porque o ano de 2010/2011 foi o ano de instalação da Biblioteca Escolar na EB1/JI da Bela, neste subcapítulo apenas caracterizaremos a BE da EB 2/3 D. António Ferreira Gomes.

A biblioteca da escola sede ocupa um espaço único, com uma área total de 108 m², organizada em termos funcionais segundo as orientações da RBE, com uma lotação máxima de 46 utilizadores. O seu fundo documental era composto, em junho de 2011, por 4627 livros (excluindo manuais), 10 assinaturas de periódicos, 8 dossiers temáticos, 21 jogos e material manipulável, 7 coleções de diapositivos, 49 CD áudio, 127 vídeos digitais, 217 vídeos analógicos, 141 CD-Rom e DVD-Rom e 789 fotografias. Do fundo documental existente cerca de 16,5% insere-se na área temática de História, Geografia e Biografias (com maior predomínio para a História), sendo esta a segunda área mais representada no fundo documental, logo a seguir às Línguas e Literaturas. A informatização do catálogo desta Biblioteca abrangia em julho de 2011, os 1063 registos.

O catálogo dos Serviços de Biblioteca Escolar do Agrupamento pode ser consultado no módulo OPAC, do programa de gestão informática de Bibliotecas, BIBLIObase, instalado num dos computadores da Biblioteca da escola sede, no site da RBEP (instituição com a qual o Agrupamento assinou um protocolo de colaboração, em abril de 2009), e no blogue dos Serviços de Biblioteca Escolar do Agrupamento: [Tertúlias na BE](#).

A equipa da BE disponibiliza também no referido blogue o acesso a um conjunto de recursos eletrónicos, resultantes das sugestões dos diferentes departamentos do Agrupamento e de pesquisas realizadas pelas professoras bibliotecárias ou outros docentes, organizados através da ferramenta da Web 2.0, *Diigo*, na rubrica

Sugestões de Pesquisa, para além de uma listagem de *links* e de blogues do Agrupamento ou com interesse para o Agrupamento.

7.3.2. A população/amostra

De acordo com as estratégias propostas por A. Zmuda e V. Harada (2008, p.39), para a construção progressiva de práticas de trabalho colaborativo, já mencionadas no subcapítulo 5.4., resolvemos restringir o nosso estudo/intervenção a uma única área disciplinar, tentando selecionar um grupo com qual à partida sabíamos ser mais fácil desenvolver este tipo de projeto, até porque o tempo disponível para a sua execução era muito curto.

Restringimos o nosso projeto à área disciplinar de História, por ser a nossa área de formação académica, por termos sempre mantido a dupla condição de professora bibliotecária/docente de História, ao optarmos por lecionarmos uma turma, por História ser uma das áreas do saber mais representadas na coleção da BE e porque dois dos docentes de História já exerceram funções na coordenação ou equipa da BE.

Pensamos que a partir desta intervenção poderemos ir ampliando as práticas de trabalho colaborativo no seio do Agrupamento, alargando-as a outros grupos disciplinares e departamentos.

Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2008, p.161) defendem que quando a população considerada é muito reduzida pode ser integralmente estudada, o que se coaduna ao nosso caso, já que a área disciplinar de História tem apenas oito docentes. Contudo, como a responsável do presente estudo é também docente deste grupo, não a consideraremos nesta amostra, que é composta pelos restantes sete elementos: um do sexo masculino e seis do sexo feminino, com uma média de idades de 48 anos, 2 são do Quadro do Agrupamento, 3 pertencem ao Quadro de outro Agrupamento e estão destacados neste e 2 são do Quadro de Zona Pedagógica. Neste conjunto de sete docentes, uma exerce atualmente funções como professora bibliotecária e outros dois docentes têm experiência como membros ou coordenadores da equipa da BE.

A identidade dos entrevistados foi codificada de acordo com a ordem com que foram realizadas as entrevistas (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) e a sua caracterização está sintetizada no Anexo 2.

7.4. Linhas de orientação metodológicas

Apresentamos neste subcapítulo as linhas de orientação metodológica que seguimos, porque acreditamos que a sua explicitação é essencial para a compreensão do projeto que realizámos.

Segundo B. Deshaies (1997, p. 128) «[...]1.º o método deve ser funcional, quer dizer deve apresentar as etapas a seguir; 2.º pode ser suscetível de ser de novo utilizado por outros se necessário; 3.º deve, sobretudo, garantir os resultados.»

Na abordagem do tema que nos propusemos estudar, decidimos enveredar por um projeto de investigação-ação, com um estudo de caso, que se enquadram naquilo que Robert Yin (2011, p.16) designa por «amplos modelos de variações»⁶¹ da investigação qualitativa.

A investigação-ação é um método muito usado na educação e muito adequado a práticas colaborativas. A sua maior vantagem é o facto de propiciar uma intervenção planeada, adaptada e adaptável, a uma determinada realidade com vista a obter uma mudança desejada.

O propósito do método da investigação-ação é impressionante. Pode ser usado em praticamente qualquer situação, onde exista um problema que envolva pessoas, tarefas e procedimentos que precisam de solução, ou onde a mudança numa dada realidade tem como consequência resultados mais desejáveis. Ela pode ser realizada pelo professor individualmente, por um grupo de professores que trabalham cooperativamente [...]. (Cohen; Manion & Morrison., 2007, p.297)⁶²

As qualidades apontadas pelos autores acima citados, são tidos por outros estudiosos como desvantagens. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 292) referem que a investigação-ação tem duas características fundamentais para não ser considerada por alguns como uma «“verdadeira” investigação»: não ser feita

⁶¹ A nossa versão de «ample models of the variations». Na página 17 o autor apresenta uma tabela com várias variações da investigação qualitativa.

⁶² De acordo com a nossa tradução de «The scope of action research as a method is impressive. It can be used in almost any setting where a problem involving people, tasks and procedures cries out for solution, or where some change a feature results in a more desirable outcome. It can be undertaken by the individual teacher, a group of teachers working cooperatively within one school, or a teacher or teachers working alongside a researcher or researchers in a sustained relationship, possibly with other interested parties like advisers, university departments and sponsors on the periphery.»

habitualmente por investigadores treinados e o facto de ser uma investigação que serve uma causa.

São todas estas características que acabámos de expor que justificam a nossa opção por este método.

O nosso projeto foi também concebido como um estudo de caso. Conforme argumenta Robert Yin, «como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos[...]» (2001, p.21).

Pensámos por isso, que o estudo de caso nos permitiria um conhecimento detalhado do contexto estudado, possibilitando o uso combinado de evidências qualitativas e quantitativas. O trabalho a que nos propusemos tinha por finalidade conhecer para intervir num determinado contexto (a Escola EB 2,3 D. António Ferreira Gomes) e utilizou simultaneamente métodos de recolha de dados quantitativos e qualitativos. Assim, a partir do diagnóstico e da reflexão sobre a integração da BE nas atividades curriculares da disciplina de História e assumindo uma postura de observadora participante, procurámos agir de modo a potenciar essa integração através do incremento de práticas de trabalho colaborativo.

A triangulação «[...] dá uma imagem mais detalhada e equilibrada da situação.»⁶³ (Altrichter; Posch & Somekh, 2005, p.115). Procurámos, por isso, combinar técnicas qualitativas e quantitativas (inquéritos por entrevista e por questionário, notas de campo, grelhas de observação, dados estatísticos da utilização da BE), que nos permitissem fazer uma triangulação de dados e consequentemente validar a nossa investigação e conduzir a conclusões mais precisas sobre os resultados da intervenção realizada.

⁶³ A nossa tradução de «[...] gives a more detailed and balanced picture of the situation.»

7.4.1. Procedimentos preliminares

Antes de pôr em prática este projeto foi necessário proceder a algumas formalidades e perceber se o projeto seria aceite pelo Agrupamento e por aqueles com quem se previa trabalhar mais diretamente.

Assim, tivemos que:

- auscultar os professores de História no sentido de perceber a sua recetividade para participar num projeto deste tipo, através de conversas informais;
- apresentar formalmente o projeto em reunião de Departamento, de 12 de janeiro de 2011, durante a qual 5 docentes se prontificaram a planificar connosco uma aula colaborativa, como consta da ata número três de 2010/11;
- solicitar autorização à Direção do Agrupamento para o desenvolvimento do projeto (Anexo 3);
- apresentar o projeto em reunião do Conselho Pedagógico de 19 de janeiro de 2011.

7.4.2. Estratégias de diagnóstico

Cumpridas estas formalidades preparatórias, iniciámos o projeto com um estudo diagnóstico da situação.

7.4.2.1. Observação

Um dos instrumentos de recolha de dados utilizado foi a observação. Começámos por tomar notas de campo não estruturadas sobre a reação dos professores à apresentação do projeto e sobre a utilização dos serviços e recursos da BE, por parte dos docentes da área disciplinar de História, na primeira semana do mês de janeiro e na segunda semana do mês de fevereiro. Outro momento de observação foi entre 1 de março e 8 de abril, mas agora apoiados numa grelha de observação (Anexo 4).

No entanto, a observação foi feita ao longo de todo o projeto, já que fomos tirando notas sobre o desenvolvimento do mesmo.

Em todos os momentos de observação optámos por aquilo que Quivy e Campenhoudt (2008, p.164) apelidam de observação direta, ou seja, procedemos à recolha de dados sem nos dirigirmos aos sujeitos alvo da investigação.

7.4.2.2. Entrevista

Para fazer um diagnóstico o mais preciso possível sobre a realidade existente antes da nossa intervenção, achámos também imprescindível realizar uma entrevista, já que esta permite retirar «informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.» (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192).

Decidimo-nos por uma entrevista semidiretiva ou semiestruturada, porque a julgámos mais adequada aos nossos propósitos, uma vez que proporciona «ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) e potencia a relação entre entrevistador e entrevistado, em prol da recolha de dados.

A entrevista semidiretiva, embora permita um maior grau de liberdade, não prescinde da elaboração de um guião. No nosso caso, combinámos o modelo proposto por Albano Estrela (1986) com alguma terminologia aconselhada por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, (2008). Elaborámos dois guiões diferentes, mas com estrutura semelhante, pois uma das docentes de História é simultaneamente professora bibliotecária no Agrupamento e nessa dupla condição poderia facultar-nos informações diferentes, possibilitando o contraponto com a nossa perceção da realidade em estudo.

Os nossos guiões foram divididos em três partes. Na primeira define-se a calendarização, o tempo previsto de duração das entrevistas, o grupo de entrevistados, o tema e os objetivos gerais. A segunda parte apresenta uma tabela em que se divide a entrevista em sete blocos temáticos diferentes: o primeiro bloco é destinado à legitimação da entrevista e à garantia de anonimato e confidencialidade, o segundo dedicado à recolha de dados biográficos e profissionais do entrevistado, o terceiro, o quarto, o quinto e o sexto são dirigidos para a recolha de informação sobre os subtemas em análise (Biblioteca Escolar, trabalho colaborativo, TIC, literacia da informação) e o último dá liberdade aos

entrevistados para complementar algumas das suas ideias ou proporem sugestões e contempla ainda os agradecimentos por parte da entrevistadora. Para cada um dos blocos foram estabelecidos objetivos específicos e pistas para a formulação de perguntas-guia. Na terceira parte, apresentam-se as ações a desenvolver após a entrevista em termos de tratamento de dados, verificação e triangulação dos dados, relatório a incluir na dissertação e disponibilização dos dados (ver Anexos 5 e 6).

Antes da realização das entrevistas, estes guiões foram enviados aos entrevistados, via correio eletrónico tendo sido feitos os esclarecimentos solicitados.

A partir do guião orientador da entrevista, elaborámos um esquema preparatório da entrevista no sentido de garantir que era fornecida a mesma informação sobre este estudo a todos os entrevistados e que estes respondiam às mesmas perguntas sem, no entanto, seguir rigidamente a ordem ou a formulação apresentada.

Como se pretendia fazer uma entrevista semidiretiva, permitiu-se um certo grau de liberdade na exploração das questões (Anexo 7).

Devido a várias contingências, as entrevistas decorreram não em janeiro/fevereiro, mas em meados de março, mas o estabelecido nos guiões foi cumprido, tendo o tempo da entrevista variado um pouco consoante o fluir do pensamento dos nossos entrevistados, que apenas foram interrompidos, quando se pretendeu precisar uma opinião ou um dado ou reencaminhar a conversa para os objetivos da entrevista.

Conforme o previsto no guião, as entrevistas foram gravadas em MP3 e disponibilizadas posteriormente aos entrevistados para seu conhecimento e eventual clarificação de opinião. Posteriormente foi feita a sua transcrição (Anexos 8,9,10,11,12,13,14).

Estas entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo, que apresentaremos no capítulo dedicado à análise de dados e através da qual demonstraremos as perceções dos docentes em relação aos vários temas abordados.

7.4.3. Estratégias de intervenção

Feito o diagnóstico, iniciámos a nossa intervenção, na qual utilizámos diversas estratégias.

7.4.3.1. Sessão de trabalho

A primeira estratégia de intervenção foi a realização de uma sessão de trabalho com os docentes da área disciplinar de História, intitulada «Trabalho colaborativo. Uma exigência do século XXI». Esta sessão realizou-se no dia 27 de abril, entre as 17 e as 19 horas, na Biblioteca Escolar da escola sede e estiveram presentes todos os professores que integram este grupo disciplinar.

A sessão foi dinamizada a partir da exploração de uma apresentação multimédia em *power point* (Anexo 15), na qual se procurou abordar, de modo a suscitar o debate com os presentes, os seguintes conteúdos: a definição de trabalho colaborativo, fatores e características do mesmo, a sua aplicação e o que pode proporcionar no ensino, fatores inibidores e promotores, conceitos relacionados, as taxonomias de D. Loertscher e P. Montiel-Overall, a relação do trabalho colaborativo com a literacia da informação, a apresentação do modelo de desenvolvimento da literacia «Guided Inquiry» e a relação entre trabalho colaborativo e a Web 2.0.

Terminada a sessão foi distribuído um inquérito por questionário de avaliação desta sessão (Anexo 16), respondido por todos os docentes de forma anónima e cujos resultados apresentaremos no capítulo dedicado à análise dos dados.

7.4.3.2. Aulas colaborativas

Foram planificadas, executadas e avaliadas aulas colaborativas com docentes que lecionavam anos de escolaridade distintos: 5º e 6º anos em História e Geografia de Portugal, 7º 8º e 9º anos de escolaridade História.

A preparação destas aulas começou com uma conversa prévia com os cinco docentes no sentido de selecionar a unidade temática/conteúdo do programa da

disciplina para a elaboração de uma planificação conjunta com a professora bibliotecária/responsável por este projeto.

Para a planificação destas aulas foi elaborada uma grelha de planificação inspirada em três modelos consultados, conforme referências bibliográficas colocadas na própria grelha (Anexo 17).

Esta grelha previa as competências a privilegiar na disciplina e na literacia da informação, as metodologias/estratégias/atividades, os recursos, a intervenção do docente da disciplina e da professora bibliotecária, a tarefa ou produto solicitado aos alunos e avaliação do trabalho colaborativo. Este último item só foi preenchido após a realização da aula.

No desenvolvimento das competências das literacias da informação procurámos seguir o modelo do «Guided Inquiry» e integrar sempre recursos impressos ou eletrónicos disponibilizados pela BE, as TIC e/ou as ferramentas da Web 2.0, promovendo-se assim, simultaneamente, a utilização da BE e as competências digitais.

Entre finais de abril e meados de maio, foram então lecionadas as seguintes aulas colaborativas, cujas grelhas de planificação e materiais elaborados para ou nas aulas se apresentam nos Anexos 18,19,20,21,22.

AULAS COLABORATIVAS		
Ano	Tema	Tempos
5º	A ação militar e popular em 25 de Abril	90 minutos
6º	Portugal dos séculos XV e XVI: a ação de algumas personalidades históricas	90+45 minutos
7º	A sociedade europeia nos séculos IX a XII	90 minutos
8º	A arte e a mentalidade barroca	90 minutos
9º	O mundo saído da 2ª Guerra Mundial	90 minutos

Tabela 10 – Aulas colaborativas realizadas

7.4.4. Estratégias pós-intervenção

No sentido perceber melhor o impacto deste projeto, realizámos, no final do mesmo, um inquérito por questionário aos docentes da área disciplinar de História para detetar se teria havido alguma evolução nas perceções dos professores em relação aos temas abordados na entrevista de diagnóstico (Anexo 23).

Para uma maior triangulação dos dados resolvemos aplicar o mesmo questionário a outro grupo de docentes, de Matemática e Ciências da Natureza (Anexo 24), com os quais não tínhamos desenvolvido o mesmo trabalho de intervenção no sentido de comparar os resultados dos dois questionários.

A opção pela realização de inquéritos por questionário, em vez de entrevistas, neste ponto do estudo, deveu-se aos seguintes fatores: queríamos acabar este projeto no ano letivo de 2010/11, já que a realidade e a população alvo deste estudo poderiam vir a ser diferentes no ano letivo seguinte, o que aliás se verificou. Por outro lado, o aproximar do final do ano letivo representa sempre para os docentes um acréscimo de trabalho, ainda mais, num ano em se concluíam um ciclo de avaliação docente, não quisemos, por isso, que a participação neste estudo causasse qualquer tipo de transtorno ou fosse uma sobrecarga de trabalho para os docentes que se disponibilizaram a colaborar connosco.

Estes inquéritos por questionário foram aplicados por «administração indireta» (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.188) através da utilização do *Google Docs*, precedidos por mail explicativo do seu enquadramento neste projeto e dos seus principais objetivos.

No caso dos professores de Matemática e Ciências da Natureza, houve ainda uma conversa informal com a respetiva coordenadora de departamento no sentido de auscultar a receptividade dos referidos docentes em participar neste estudo.

A aplicação destes questionários teve, então, como principal objetivo avaliar os resultados obtidos com este projeto de intervenção e responder às hipóteses/questões que definimos no início deste estudo.

8. Resultados e análise dos dados

Esta é uma etapa crucial de toda a investigação, recolhida toda a informação, é necessário tratá-la e interpretá-la para se conseguir chegar aos resultados, porque como defende Bruno Deshaies: «entre o material bruto da pesquisa e a síntese, a distância é tanta como entre desejar qualquer coisa e conseguir alcançá-la.» (1997, p.356).

Neste capítulo analisaremos a informação recolhida neste estudo através de técnicas estatísticas ou através da análise de conteúdo, conforme se tratem de dados natureza quantitativa ou qualitativa. Simultaneamente, procuraremos apresentar a nossa interpretação dessa análise.

8.1. Dados do diagnóstico

8.1.1. Apresentação do projeto (notas de campo)

A implementação deste projeto foi muito bem recebida por parte da Direção do Agrupamento, que facilitou e agilizou a sua análise e aprovação em Conselho Pedagógico, mediante a sua aceitação por parte do grupo de docentes que constituía o alvo deste estudo.

Assim, o projeto foi apresentado formalmente em reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, antes de ser submetido à aprovação do Conselho Pedagógico. Nesta reunião todos os docentes da área disciplinar de História «prontamente se disponibilizaram para participar» (NC 12/01/2011), quer na realização de entrevistas e questionários quer na presença na sessão de trabalho prevista. A sugestão de realização de aulas colaborativas entre a Biblioteca Escolar (BE) e os professores de História foi também muito bem recebida por todos os docentes que imediatamente «se voluntariaram para colaborar» (NC 12/01/2011). No decorrer da reunião ficou decidido que se faria uma aula colaborativa por cada ano de escolaridade, o que envolveria cinco docentes, as unidades temáticas e a

calendarização das mesmas seria depois determinado com cada professor em particular.

Depois de aprovado o projeto em sede do departamento, o Conselho Pedagógico reiterou a sua aprovação, tendo apenas sido solicitado que fosse dado conhecimento ao Agrupamento do trabalho final que resultasse deste projeto.

8.1.2. Observação da utilização dos recursos e serviços da BE

A observação é uma técnica de recolha de dados considerada como muito importante na investigação, B. Deshaies considera-a mesmo «a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa» (1997, p.295). No entanto, esta técnica apresenta também limites, principalmente nas ciências humanas já que «o assunto observado está ligado ao observador e que o observador não é necessariamente exterior ao material de observação.» (Deshaies, 1997, p.296). Esta consideração é, no caso deste trabalho, bastante pertinente, devido à ligação da observadora à realidade observada.

Optámos, por isso por fazer uma análise quantitativa dos dados observados, como forma de tentarmos fazer uma interpretação menos subjetiva da realidade.

A observação da utilização dos recursos e serviços da BE, realizada entre a primeira semana do mês de janeiro e a segunda do mês de fevereiro, através de notas de campo não estruturadas, realizadas durante o nosso horário de permanência na BE, revelou os seguintes dados. Durante esse período, a BE foi utilizada por cinco docentes de História com seguintes propósitos:

- envio de alunos à BE para realizarem trabalhos para a disciplina;
- consulta presencial de periódicos locais, culturais ou relacionados com a educação;
- requisição de DVD de um filme de ficção, para contexto de sala de aula em Estudo Acompanhado);
- requisição de DVD de um documentário, para contexto de sala de aula na disciplina de História.

Entre 1 de março e 8 de abril, foi feita nova observação da utilização dos recursos e serviços da BE, desta vez recorrendo a uma grelha de observação. Nesta grelha indicavam-se onze características da utilização/articulação dos docentes de História com a BE:

- 1) Visita a BE para trabalhar individualmente, sem recorrer a qualquer serviço ou recurso;
- 2) Visita a BE para trabalhar com um ou mais colegas, sem recorrer a qualquer serviço ou recurso;
- 3) Visita voluntariamente a BE com um grupo de alunos ou com o grupo turma;
- 4) Recomenda a visita/utilização da BE aos seus alunos para a pesquisa de informação;
- 5) Recomenda a visita/utilização da BE aos seus alunos para a leitura recreativa;
- 6) Requisita documentos escritos para contexto de aula de HGP/História;
- 7) Requisita materiais multimédia para contexto de aula de HGP/História;
- 8) Requisita documentos escritos para contexto de aula de Área de Projeto;
- 9) Requisita materiais multimédia para contexto de aula de Área de Projeto;
- 10) Requisita documentos escritos para contexto de aula de Estudo Acompanhado;
- 11) Requisita materiais multimédia para contexto de aula de Estudo Acompanhado.

Note-se que, no período em análise, todos os professores, que são sujeitos deste estudo, utilizaram os recursos e/ou serviços da BE.

Da análise quantitativa dos resultados obtidos com esta grelha resultou o seguinte gráfico:

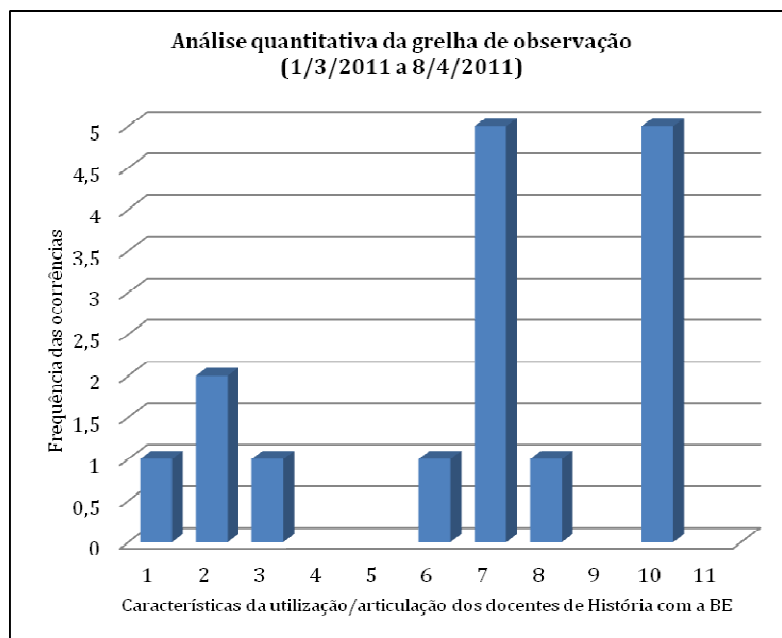


Gráfico 1 –Articulação dos docentes da área disciplinar de História com a BE

A partir do gráfico apresentado concluiu-se que a maior parte das ocorrências se verificou na requisição de materiais multimédia para contexto de aula de HGP/História e na requisição de documentos escritos para contexto de aula de

Estudo Acompanhado. Logo a seguir, mas com menos de metade das ocorrências, surge a visita à BE para trabalhar com um mais colegas, sem recorrer a qualquer serviço ou recurso; com apenas uma ocorrência aparecem a visita a BE para trabalhar individualmente, sem recorrer a qualquer serviço ou recurso, a visita voluntária à BE com um grupo de alunos ou com o grupo turma e a requisição documentos escritos para contexto de aula de Área de Projeto. É de notar ainda que as características 4, 5 e 9 não foram observadas uma única vez no período em análise.

Convém acrescentar a esta análise que, no que diz respeito à requisição de materiais escritos ou multimédia, foram várias vezes pedidas sugestões às professoras bibliotecárias.

No que concerne à observação realizada, podemos então concluir, segundo a taxonomia de colaboração de David Loertscher, não ultrapassávamos nesta altura os níveis 3 e 4, correspondendo ao Modelo A de Patricia Montiel-Overall.

8.1.3. Entrevistas

Como referimos no capítulo anterior, as entrevistas realizadas foram submetidas a uma análise de conteúdo. Este método de análise de informações designa:

«um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.»
(Bardin, 2009, p.44)

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), o lugar da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, porque possibilita tratar de forma metódica informações que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade e satisfazer de forma harmoniosa as exigências de rigor metodológico e da profundidade inventiva.

Para Laurence Bardin (2009, p.121) a análise de conteúdo pressupõe três fases: 1.^a pré-análise; 2.^a exploração do material; 3.^a tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

«Esta primeira fase [a pré-análise] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.» (Bardin, 2009, p.121)

«Esta fase, longa e fastidiosa, [da exploração do material] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.» (Bardin, 2009, p.127)

«[Na última fase] «o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas» (Bardin, 2009, p.127)

São estas etapas que seguimos na análise das nossas entrevistas.

Na primeira fase, fizemos diversas leituras das transcrições das entrevistas. Estas leituras permitiram-nos uma visão global do conteúdo dos documentos, a reflexão sobre as nossas questões de investigação e ir identificando unidades de análise.

Após esta pré-análise, procedemos à categorização do nosso *corpus*. A categorização é, segundo Bardin, «uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.» (2009, p.145)

Os procedimentos de categorização por nós utilizados seguiram o modelo misto, proposto por L'Écuyer, ou seja, a maior parte das categorias e subcategorias estavam determinadas no quadro conceptual proposto no guião da entrevista, mas a análise dos documentos levou a ligeiras modificações no que estava determinado ou fez surgir outras subcategorias.

O critério de categorização por nós utilizado foi semântico, já que pretendíamos realizar uma análise temática das entrevistas realizadas. A categorização por nós concebida está sintetizada no quadro que a seguir se apresenta:

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
Biblioteca Escolar	BE na Comunidade Educativa
	Contribuição da BE para a concretização do PE do Agrupamento
	Utilização da BE
	Avaliação da utilização da BE pelos docentes de História*
	Objetivos na utilização da BE
	Objetivos na utilização da BE pelos docentes de História*
	BE no ensino da História
	Recursos da BE na área de História
	Articulação com as Professoras Bibliotecárias e a equipa da BE
	Possibilidade de incrementar a utilização da BE na prática docente
	BE e o sucesso dos alunos na disciplina de História
Trabalho Colaborativo	Frequência, parceiros e objetivos do trabalho colaborativo
	Adesão/resistência ao trabalho colaborativo
	Benefícios do trabalho colaborativo
	Dificuldades e obstáculos ao trabalho colaborativo
	Trabalho colaborativo e sucesso dos alunos
	Importância do trabalho colaborativo com a BE
	Hipóteses de trabalho colaborativo com a BE
	Papel do PB
	Trabalho colaborativo com os diversos ciclos e áreas curriculares *
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Papel das TIC e das ferramentas Web 2.0 no processo ensino aprendizagem
	Vantagens das TIC e da Web 2.0
	Desvantagens das TIC e da Web 2.0
	Utilização das TIC e da Web 2.0 na prática docente
	TIC e Web 2.0 e o sucesso dos alunos
	Recursos/ferramentas mencionados
	Papel das TIC e das ferramentas Web 2.0 na BE
Literacia da Informação	Desenvolvimento das competências da literacia da informação
	Relação competências da literacia da informação / competências essenciais de História
	Experiência na promoção das competências da literacia da informação ⁶⁴

Tabela 11 – Análise de conteúdo das entrevistas: matriz de categorização

Para cada uma destas categorias e subcategorias recolhemos em cada entrevista os respetivos indicadores, traduzidos em unidades de contexto, que sistematizamos em tabelas de análise de conteúdo dos blocos III, IV, V e VI (Anexos 25, 26, 27 e 28). Procuraremos a seguir explicitar os resultados da análise feita às entrevistas realizadas. O suporte para esta exegese são as tabelas acima referidas, onde se encontram organizados, de acordo com as categorias e subcategorias criadas, os

⁶⁴ Só aplicável à entrevista da Professora Bibliotecária.

indicadores relevantes que identificámos nas entrevistas, pelo que agora citaremos apenas alguns exemplos mais representativos.

– Biblioteca Escolar (Anexo 25)

A análise do anexo 25 permite constatar que os respondentes atribuem muita importância à BE no contexto da comunidade educativa, como se atesta por afirmações como: «Importância extraordinária» (P1); «papel importantíssimo» (P2) ou «bastante importância» (P6). Esta importância não está suficientemente esplanada no PE do Agrupamento, segundo a opinião do P1, mas segundo a opinião da P7 «a BE contribuiu para a execução do Projeto Educativo a vários níveis».

No que diz respeito à frequência da utilização da BE, três professores afirmam que a frequentam uma ou várias vezes por semana, dois assumem que o fazem quinzenal ou mensalmente, enquanto um afirma que o faz raramente. Refira-se que estes dados coincidem com os dados obtidos pela nossa observação.

Quando questionados sobre os objetivos que os levam a utilizar a BE, os docentes apontam a pesquisa de materiais didáticos, nomeadamente livros, filmes e documentários para as aulas, a indicação de recursos de apoio ou complemento ao estudo para indicação aos alunos, a leitura de lazer e a utilização da BE para trabalhar. Também neste ponto, as respostas dadas pelos entrevistados não se afastam dos dados conseguidos na observação prévia.

A importância da BE no ensino da História é assumida por todos os entrevistados, que a adjetivam como «importantíssima» (P1), «essencial» (P4) ou «importante» (P5). Note-se, porém, que neste ponto, um dos docentes reconhece que aproveita «pouco as possibilidades que a BE» lhe podia oferecer, «porque são imensas» (P3); outro dos docentes defende que «a BE devia [ir] muito para além de sugestão de... a BE devia ser parte integrante... eu diria das planificações» (P1). Este tipo de observação permite inferir que há a ideia que as potencialidades da BE podiam ser mais rentabilizadas, nomeadamente ao nível das planificações.

Os recursos disponibilizados pela BE na área disciplinar de História, são qualificados pelos entrevistados como bons (P2, P3, P5, P7) ou razoáveis (P1, P4, P6).

No que concerne à articulação com as professoras bibliotecárias e a equipa da BE, os docentes referem-se essencialmente a atividades extracurriculares realizadas em articulação entre o departamento e a BE, mas dois dos docentes referem a articulação com as professoras bibliotecárias noutras situações:

«a divulgação do guia do utilizador» (P2);
«quando necessito de [...] de encaminhar os alunos para determinados trabalhos e determinadas pesquisas recorro sempre também às professoras bibliotecárias que têm um conhecimento muito maior, muito melhor do que eu em relação ao que existe na BE.» (P4)

Sobre a possibilidade de incrementar a utilização da BE na prática docente, todos entrevistados respondem afirmativamente.

Existe também unanimidade no reconhecimento da importância da BE para o sucesso dos alunos na disciplina de História, o que é justificado através das competências definidas para a disciplina ou através da missão da BE:

«Pode!... e muito! Nas próprias [...] competências destinadas pelo Ministério, elas indicam todas... [...] para a pesquisa, para o tratamento de dados, para trabalhar com a documentação, para trabalhar com as novas tecnologias [...]» (P1)
«Levando-os a recorrer à Biblioteca, a fazerem trabalhos, [...]. Levando-os [...], a torná-los mais autónomos, a aprenderem por si, [...] eles podem ir aprender... muito mais, porque há ali um complemento de tudo [...]» (P2)

– Trabalho Colaborativo (anexo 26)

A maior parte dos entrevistados considera que as práticas de trabalho colaborativo são frequentes no seu quotidiano profissional, um considera que são pouco frequentes (P5) e outro afirma que são inexistentes (P3). Quanto aos contextos em que são realizadas essas práticas, os mais citados são o Departamento, o Grupo Disciplinar e o Conselho de Turma; as equipas formadas no âmbito de atividades do plano e a BE são referidas apenas uma vez. As práticas colaborativas mencionadas têm como objetivos a realização de atividades extracurriculares e curriculares, todavia, com a BE, o trabalho colaborativo é mais relacionado com atividades extracurriculares.

Note-se, também, que há consciência por parte de alguns docentes que esta é uma área que se pode aprimorar: «penso que é uma área em que todos os docentes devem... procurar melhorar.» (P5)

Individualmente, um professor assume que prefere trabalhar sozinho, outro condiciona a sua adesão à proposta de outrem, dois docentes manifestam-se adeptos do trabalho colaborativo e três condicionam essa adesão aos projetos, aos parceiros ou aos ambientes que rodeiam o trabalho colaborativo:

«Depende, depende com as pessoas que trabalho, depende das situações, mas gosto de trabalhar em grupo, em colaboração, mas [...] depende um bocadinho das situações e das pessoas e dos ambientes e do que rodeia esse trabalho [...]» (P6)

A este propósito relembremos a importância da cultura de escola, a que fizemos alusão no subcapítulo 5.4.

Quando inquiridos sobre os benefícios do trabalho colaborativo, alguns docentes referem-se mais a este como uma necessidade, do que propriamente às suas vantagens:

«Eu acho que o trabalho cooperativo, penso que é a nossa defesa (cada vez me convenço mais disso) ... penso que vai ter que ser a nossa defesa e penso que é... é fundamental.» (P1)

«Nós temos que nos convencer, cada vez mais, que não trabalhamos isolados, não estamos numa ilha. Nós estamos num enorme arquipélago, e cada ilha tem uma função muito importante.» (P2)

«cada vez mais nós temos que trabalhar em grupo, exatamente, em colaboração.» (P4)

Outros docentes referem benefícios como: «para desenvolver em nós essa capacidade de fazer melhor e mais ainda» (P5) ou «o conteúdo programático não passa só por ser orientado pelo manual, mas por outro tipo de experiências e de projetos.» (P7), ou seja benefícios que se prendem com a reflexão e a mudança na prática docente.

No que concerne às dificuldades e aos obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo, os sujeitos alvo deste estudo indicam: a sobrecarga dos horários, o trabalho burocrático, o sistema de avaliação de desempenho então vigente, a falta de tempo, o cumprimento de vastos programas, a pressão dos exames nacionais e o facto do trabalho colaborativo ser apresentado muitas vezes como uma imposição superior: «quando, quando as coisas são feitas digamos por [...] convocatória, decreto, é quando às vezes as coisas às vezes funcionam pior» (P1).

A influência positiva que o trabalho colaborativo pode ter no sucesso dos alunos é assumida por todos os professores entrevistados, um deles menciona inclusivamente a questão do exemplo que os docentes devem transmitir aos alunos:

«Eu penso que... se nós, uma das formas de trabalho que exigimos aos alunos é o trabalho de grupo, porque sabemos que é produtivo [...] Muito provavelmente se os alunos se aperceberem, [...] se sentirem que os professores também o fazem, acho que seguem o exemplo [...]» (P5)

A unanimidade mantém-se nos inquiridos quanto ao desejo de trabalho colaborativo com a BE, que consideram «importante» ou «muito importante». As hipóteses indicadas de trabalho colaborativo a desenvolver com a BE dividem-se entre as atividades curriculares e as atividades extracurriculares, com maior predomínio para as primeiras.

O papel do Professor Bibliotecário (PB) no incremento de práticas de trabalho colaborativo é focado voluntariamente por um dos professores ao considerar que: «quem está à frente de uma Biblioteca, tem que estar claramente integrado muitas vezes no currículo das diversas disciplinas» (P1); e é questionado diretamente à docente que é simultaneamente professora bibliotecária, que por sua vez afirma: «uma das características [...] do professor bibliotecário, é não só chegar ao maior número ou todos os departamentos e docentes, mas também ter uma proximidade extremamente grande com os docentes de modo a incentivá-los à prática dessas atividades.» (P7)

Finalmente, questionada sobre se é mais fácil trabalhar colaborativamente com os professores de determinado ciclo ou área disciplinar, a docente /professora bibliotecária argumentou que:

«o pré-escolar e o 1º ciclo e também algumas áreas do 2º ciclo, nomeadamente a Língua Portuguesa, a História e Geografia de Portugal, acho que estão muito mais predispostos ao trabalho colaborativo do que outras áreas e outros ciclos de ensino» (P7)

Esta observação pode ser explicada pelo facto de que quanto mais elevado é o nível de ensino maior é a pressão do cumprimento dos programas e dos exames. Ao nível das áreas disciplinares, pode colocar-se a hipótese de haver tradicionalmente uma maior ligação da BE aos departamentos de Línguas e das Ciências Sociais e Humanas, até porque, frequentemente, os professores bibliotecários são oriundos de um destes dois departamentos.

- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (anexo 27)

Todos os entrevistados consideram que atualmente as TIC e as ferramentas Web 2.0 desempenham um papel importante no processo de ensino aprendizagem.

As vantagens da utilização das TIC e das ferramentas da Web 2.0 são qualificadas como «enormes» (P1), sendo referenciadas as seguintes: facilita o acesso mais rápido e maior à informação, pode funcionar como estratégia de consolidação ou de motivação para os conteúdos da disciplina, para a pesquisa, a investigação e o conhecimento. Em contraposição, são apontadas como desvantagens a disponibilização de informação não selecionada e o perigo dos alunos se limitarem ao «*copy paste*», nos seus trabalhos.

Os docentes inquiridos utilizam as TIC e a Internet na sua prática docente, indicando como recursos: as apresentações multimédia em *Power Point*, o *Movie Maker*, o *Youtube*, o *Google*, a exploração de sites ([História de Portugal](#) e [Castelo dos Aprendizes](#), por exemplo) e o *iPod*. Mas para além dos recursos que utilizam nas suas aulas, os docentes fazem ainda referência a outros recursos/ferramentas: *blogue*, *twitter*, *facebook*, *wikipédia*, *podcast*.

A contribuição das TIC e da Web 2.0 para o sucesso dos alunos é inegável para todos os entrevistados: «eles [os alunos] estão mais virados para as tecnologias e para eles o ler a ver é diferente do ler a manusear um livro e eles aprendem mais depressa.» (P2)

Para além da professora bibliotecária, outro docente considerou que as TIC e as ferramentas da Web 2.0 devem ter um papel de relevo nas bibliotecas: «então nas modernas Bibliotecas isso ... isso [as TIC e as ferramentas da Web 2.0] é uma coisa fundamental.» (P1)

– Literacia da Informação (anexo 28)

O desenvolvimento das competências da literacia da informação deve ser o resultado do trabalho colaborativo entre as diferentes disciplinas e a BE, segundo a opinião dos professores alvo deste estudo:

«Eu acho que todos somos responsáveis pela literacia da informação, todos os professores, [...] porque todos nós temos que desenvolver competências nos alunos para eles saberem interpretar aquilo que leem, interpretar aquilo que veem, interpretar aquilo que ouvem e depois saber aplicar, utilizar, avaliar, isso é que é a literacia da informação. [...] Claro que a Biblioteca poderá ter um papel mais fundamental nesse aspeto, mas não pode estar isolada, de maneira alguma [...].» (P2)

«[...] a nível das competências da literacia de informação, julgo que elas estão implicitamente incluídas nos programas curriculares de todas as disciplinas,[...]. A BE é um espaço privilegiado para promover essa literacia da informação e é muito

importante estabelecerem[-se] parcerias, o trabalho colaborativo, relativamente a formação de utilizadores, em que com a colaboração do professor bibliotecário e os professores de turma se possam estabelecer projetos... que incluam várias fases, relacionadas com as competências da literacia de informação [...]» (P7)

Na mesma linha de pensamento, os entrevistados consideram haver uma relação óbvia entre as competências da literacia da informação e as competências essenciais da disciplina de História:

«Então, se, se nós damos aos alunos tanto tipo de documentos, documentos escritos, mapas, documentos iconográficos, gráficos, quadros, o aluno tem que olhar para ali e saber interpretar e compreender e saber localizar e depois saber utilizar, não é? Por isso, elas estão lá todas na nossa disciplina. [...]» (P2)

«As competências essenciais da disciplina de História têm a ver com o localizar civilizações, têm a ver com o facto de os alunos saberem situar uma civilização, um povo num dado tempo e num dado espaço e isso obviamente requer conhecimentos ao nível das competências da informação [...]» (P7)

– Sugestões e ideias

No último bloco da entrevista, três dos docentes entrevistados quiseram acrescentar algumas sugestões e ideias, que reforçam a ideia do trabalho colaborativo entre os docentes e entre estes e a BE.

8.2. Dados da intervenção

8.2.1. Sessão de trabalho

A sessão de trabalho, intitulada «Trabalho colaborativo. Uma exigência do século XXI», teve a adesão de todos os docentes da área disciplinar de História, que se mostraram interessados e participantes no debate sobre o trabalho colaborativo e duas das vertentes em que pode ser dinamizado: literacia da informação e a utilização das TIC e das ferramentas da Web 2.0, conforme o sugerido na apresentação multimédia. No final, «a conversa permitiu um debate/reflexão sobre as práticas existentes e a necessidade de alteração das mesmas, precedida de uma mudança de mentalidades». (NC 27/04/2011)

Para aferirmos melhor o impacto desta sessão de trabalho aplicámos um inquérito por questionário no fim da sessão, cujos resultados se apresentam pormenorizadamente no Anexo 29 e que a seguir se analisam globalmente.

Todos os docentes consideraram útil a realização desta sessão de trabalho para a sua prática docente. Quando solicitados para avaliar, numa escala de 1 a 5, alguns aspetos desta sessão (duração, recursos utilizados, qualidade e profundidade da informação recebida e pertinência do tema e subtema apresentados), os docentes pronunciaram-se muito positivamente, como se constata pela análise do gráfico abaixo apresentado:

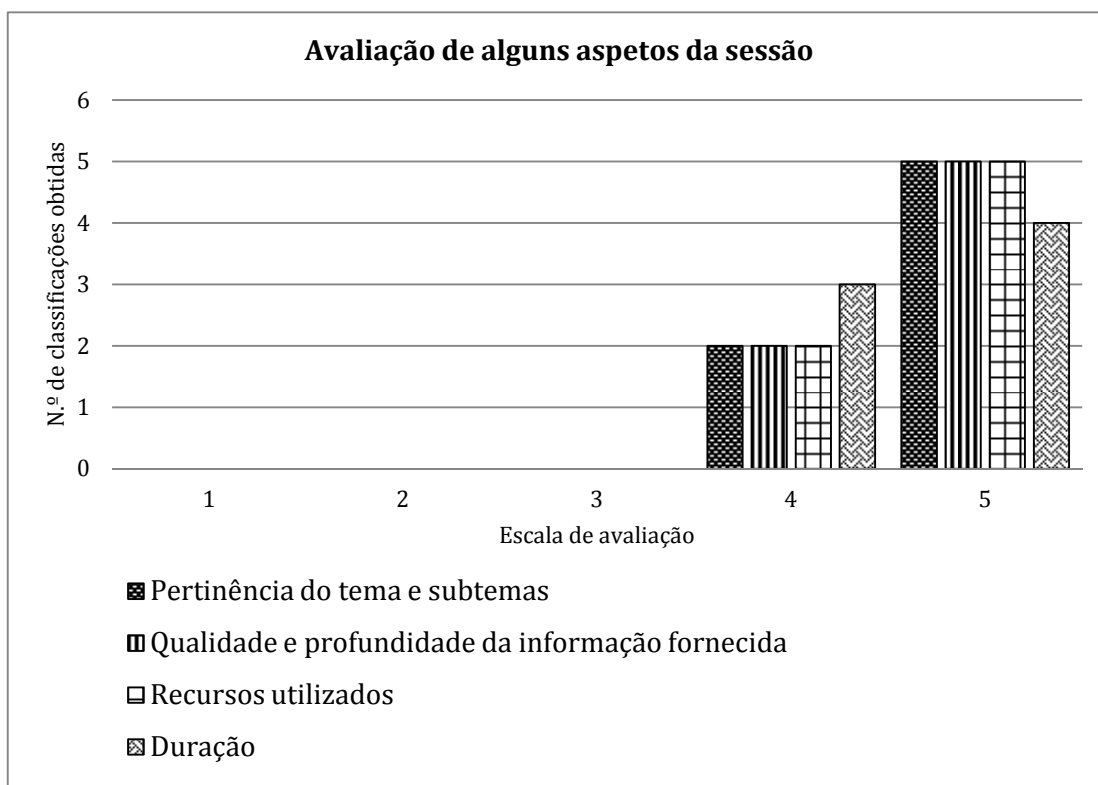


Gráfico 2 – Avaliação de alguns aspetos da sessão de trabalho

A partir da observação do gráfico, conclui-se que todos os itens em avaliação foram classificados com o nível 4 ou 5 e que o item da duração é o que apresenta menos classificações de 5.

Na questão 3, todos os inquiridos afirmam estar convencidos da pertinência da implementação de práticas colaborativas, o que aliás já tinha sido notório nas entrevistas realizadas na fase de diagnóstico.

Na quarta questão, cinco docentes afirmam ter já a informação/formação necessária para incrementar as práticas de trabalho colaborativo com a BE e apenas dois assumem não ter ainda a suficiente.

Por último, todos os docentes inquiridos consideraram que seria útil a realização deste tipo de sessão de trabalho para a motivação e envolvimento de outros agentes/estruturas do Agrupamento nas práticas de trabalho colaborativo. Refira-se a este propósito que a maior parte dos docentes da área disciplinar de História estiveram presentes, no presente ano letivo (2011/12), numa ação de sensibilização destinada a todos os docentes do Agrupamento e organizada pelos Serviços de Biblioteca Escolar, denominada «A integração da BE no currículo», onde foram abordados de uma forma mais sintética os mesmos temas desta sessão de trabalho.

Os resultados obtidos neste questionário e a observação realizada no decorrer da sessão permitem-nos concluir que embora os professores alvo deste estudo tivessem à partida uma opinião muito positiva da BE e do trabalho colaborativo, reconheceram que esta ação foi benéfica para a implementação de práticas colaborativas com a BE, nomeadamente nos domínios da literacia de informação e da utilização das TIC e das ferramentas Web 2.0.

8.2.2. Aulas Colaborativas

Cinco professores prontificaram-se, aquando a apresentação deste projeto, a realizar aulas colaborativas com a BE, que seriam realizadas nos vários anos de escolaridade, conforme a tabela 10, apresentada no capítulo anterior.

Desde logo esta ideia criou alguma expectativa nos docentes envolvidos, demonstrada em algumas das entrevistas, quando se abordou a temática do trabalho colaborativo (bloco IV):

- «Podia ser mais aprofundado na planificação de atividades curriculares [...]» (P2)
- «[...] por isso é que eu digo que se calhar fazia falta um bocadinho mais na parte curricular.» (P4)
- «Concretamente numa aula não, mas vamos ter oportunidade de o fazer.» (P5)

Foram então planificadas, executadas e avaliadas as aulas com cinco docentes, conforme consta dos Anexos 18,19,20,21,22.

A coplanificação de cada uma das unidades temáticas foi feita através de pequenas reuniões informais e da troca de ideias e sugestões via correio eletrónico.

A coleção das aulas foi feita no contexto de sala de aula, para onde foram requisitados os recursos da BE previstos. No decorrer das aulas, os docentes mobilizaram os saberes relativos aos conteúdos da disciplina, enquanto a professora bibliotecária focou a sua ação no domínio da literacia da informação e da utilização das TIC e das ferramentas Web 2.0. Assinale-se a este propósito que, em todas as turmas, a coleção foi bem recebida pelos alunos, que perceberam bem o papel de cada um dos docentes.

Da análise da coavaliação destas aulas, podemos inferir as seguintes conclusões:

- em algumas turmas, este tipo de aula colaborativa fez sobressair as dificuldades dos alunos nos domínios da literacia da informação e do trabalho colaborativo, demonstrando a necessidade de implementar este tipo de práticas com maior frequência (Anexo 18);
- a utilização de ferramentas da Web 2.0, como o *Google Docs*, «suscitou o interesse e participação dos alunos» (Anexo 19);
- muitos alunos demonstraram «motivação pelas atividades de pesquisa, seleção e organização de informação» (Anexo 22), aliás quando consultados (Anexo 21), os alunos afirmaram «que este tipo de aulas são importantes para a turma aprender a trabalhar em grupo, consideram-na como cativante e muito interessante, contribuindo assim para aumentar o interesse pela disciplina de História.»
- este tipo de trabalho permitiu uma «maior consolidação dos conhecimentos» (Anexo 20);
- o trabalho colaborativo entre os professores e a professora bibliotecária permitiu uma melhor monitorização dos alunos, por isso alguns deles afirmaram «ser benéfico o facto das professoras andarem pelos grupos a ajudá-los durante o trabalho.» (Anexo 21).

Esta experiência de trabalho colaborativo permitiu-nos atingir os níveis 8 (PB) e 6 (Professor) da taxonomia de D. Loertscher, correspondendo ao Modelo C de Patricia Montiel-Overall.

8.3. Dados pós-intervenção

8.3.1. Dados estatísticos da utilização da BE

É pertinente para perceber o impacto da experiência de trabalho colaborativo analisada no subcapítulo anterior, referirmos que ao analisarmos as estatísticas de requisição de recursos da BE para a sala de aula e comparando os anos letivos 2009/2010 e 2010/11, constatamos não só que o número de requisições aumentou muito, como História passou a estar entre as cinco áreas disciplinares que utilizam mais os recursos da BE em contexto de sala de aula, no ano letivo 2010/11.

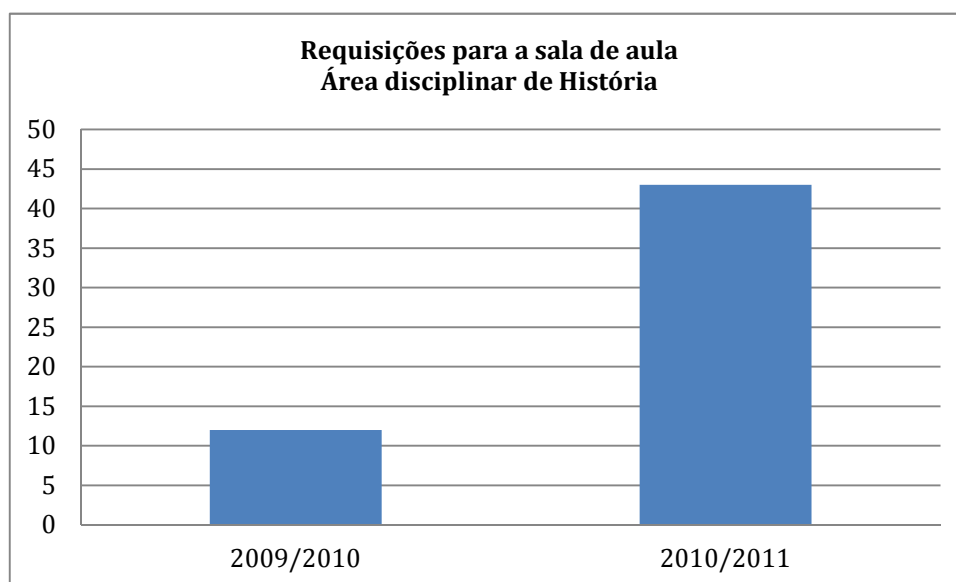


Gráfico 3 - Requisições para sala de aula da disciplina de História em 2009/10 e 2010/11

8.3.2. Inquéritos por questionário

Com o objetivo avaliar os resultados obtidos com este projeto de intervenção, aplicámos em junho, no final do ano letivo, um inquérito por questionário ao grupo de docentes alvo deste estudo e a um outro grupo de docentes, no caso os docentes de Matemática e Ciências da Natureza, como já explicámos no capítulo anterior. Os dados obtidos nestes questionários sistematizados nos Anexos 30 e 31, serão agora analisados global e comparativamente.

Começamos por caracterizar sumariamente o grupo de docentes de Ciências da Natureza, que lecionam Matemática e Ciências da Natureza no 2.º ciclo e é composto por: dois docentes do sexo masculino e cinco do sexo feminino; 3 docentes têm idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos, 1 docente tem entre 36 e 45 anos, outro entre 46 e 55 anos e dois têm mais de 55 anos, 4 são do Quadro do Agrupamento e 2 são contratados.

No que concerne aos temas abordados no inquérito, procuraremos agora analisar os resultados estatísticos obtidos.

– Biblioteca Escolar

Cerca de 86% dos professores de cada um destes grupos de docentes consideram a BE como «muito importante» e 14% consideram-na «importante» no contexto da comunidade escolar e educativa, o que no caso dos docentes de História confirma a opinião dada nas entrevistas de diagnóstico.

Quatro professores de Matemática e Ciências da Natureza afirmam utilizar poucas vezes e de forma irregular a BE (57%) e apenas 2 docentes a utilizam várias vezes por mês. Neste ponto, o diagnóstico feito na área disciplinar de História aponta para uma maior utilização e neste inquérito a maior parte dos docentes desta área disciplinar (57%) reconhecem que em consequência deste projeto aumentou ou aumentará a frequência com que utilizam[rao] a BE.

No que diz respeito aos objetivos da utilização da BE, podemos constatar pela análise da tabela, que a seguir se apresenta, que enquanto os professores de História a utilizam em primeiro lugar para requisitar documentos para trabalho na sala de aula, os seus colegas de Matemática e Ciências da Natureza elegem como principal objetivo a utilização dos computadores para trabalho com os alunos, logo seguida da requisição de documentos de trabalho para a sala de aula. Para os docentes de História a utilização da BE para ler/consultar obras de referência ou documentos específicos sobre determinado conteúdo, para orientar os alunos na elaboração de trabalhos, para ler/consultar obras de referência ou documentos específicos sobre determinado conteúdo, para preparação de aulas ou para a utilização dos computadores para trabalho com os alunos são também objetivos

importantes; quanto aos outros objetivos apresentados têm menos expressão, existindo apenas dois em que não existe qualquer ocorrência e nenhum docente afirma não pretender utilizar os recursos e serviços da BE na sua prática docente. Destacamos o facto de dois docentes assinalarem os objetivos: o apoio ao currículo da sua disciplina por parte das professoras bibliotecárias e o apoio das professoras bibliotecárias para uma maior promoção das competências da literacia da informação. Um docente indica também o apoio das professoras bibliotecárias para a integração das TIC e das ferramentas Web 2.0 na sua prática docente.

No inquérito realizado aos docentes de Matemática e Ciências de Natureza, o número de objetivos assinalados é menor e um dos docentes reconhece mesmo que não utiliza os recursos e serviços da BE na sua prática docente.

Objetivos da utilização da BE	Docentes de História	Docentes de Ciências da Natureza
Ler/consultar obras de referência ou documentos específicos sobre determinado conteúdo, para preparação de aulas	4	0
Ler/consultar obras de referência ou documentos específicos sobre determinado conteúdo, para orientar os alunos na elaboração de trabalhos	5	3
Utilizar os computadores para trabalho individual	0	1
Utilizar os computadores para trabalho com outros docentes	0	0
Utilizar os computadores para trabalho com os alunos	4	6
Requisitar documentos para trabalho na sala de aula.	7	5
Consulta do catálogo da Biblioteca Escolar no Blogue "Tertúlias na BE" ou no site da Rede de Bibliotecas Escolares do Porto	2	0
Consulta do Blogue da Biblioteca Escolar	1	1
Utilizar guiões sobre pesquisa de informação e realização de trabalhos da BE	1	0
Apoio ao currículo da sua disciplina das professoras bibliotecárias	2	1
Apoio das professoras bibliotecárias para a integração das TIC e das ferramentas Web 2.0 na sua prática docente	1	1
Apoio das professoras bibliotecárias para uma maior promoção das competências da literacia da informação	2	0
Não pretendo utilizar os recursos e serviços da BE na minha prática docente ⁶⁵	0	
Não utilizo os recursos e serviços da BE na minha prática docente ⁶⁶		1
Outro	0	0

Tabela 12 – Objetivos da utilização da BE

Todos os docentes de História admitem conhecer agora melhor os recursos da BE na sua área disciplinar, cinco classificam-nos como «bons», um como

⁶⁵ Opção apresentada no inquérito dirigido aos docentes de História.

⁶⁶ Opção apresentada no inquérito dirigido aos docentes de Matemática e Ciências da Natureza.

«satisfatórios» e um como «muito bons». Nota-se aqui uma ligeira diferença em relação aos dados obtidos na entrevista, na qual os recursos na área disciplinar de História eram classificados pela maior parte dos docentes como «razoáveis».

Na área de Matemática e Ciências da Natureza, os docentes afirmam conhecer bem ou razoavelmente os recursos da BE na sua área disciplinar, quatro docentes apreciam-nos como «satisfatórios» e três consideram-nos «bons».

Quando questionados sobre o papel que atribuem à BE na sua área disciplinar, os docentes de História optaram por «centro de partilha de recursos» (4 ocorrências) e por «colaborador na planificação, implementação e avaliação dos conteúdos de algumas aulas» (3 ocorrências). Por sua vez, os docentes de Matemática e Ciências da Natureza preferiram o «centro de recolha de recursos» (3 ocorrências), seguido do «centro de partilha de recursos» (2 ocorrências), mas assinalaram também, ainda que só com uma ocorrência em cada uma das opções, o papel de «colaborador na planificação, implementação e avaliação dos conteúdos de algumas aulas» e o de «colaborador na gestão do currículo».

Na análise dos dados provenientes das respostas a esta questão, constatamos o facto de nenhum docente de História ter assinalado a opção «colaborador na gestão do currículo», o que não se coaduna com os dados obtidos na resposta à questão sobre os objetivos de utilização da BE. Este desfasamento pode significar que apesar do projeto realizado, não ficou explícito para os docentes alvo deste estudo a importância do trabalho colaborativo com a BE na gestão do currículo, que corresponde aos níveis mais elevados da taxonomia de D. Loertscher e ao Modelo D de Patricia Montiel-Overall.

– Trabalho colaborativo

No que concerne o trabalho colaborativo, é curioso observar que a maioria dos docentes de Matemática e Ciências da Natureza (5) considera que as práticas colaborativas têm sido «frequentemente» na sua prática profissional.

Em relação ao presente ano letivo, quatro docentes de História afirmam que essas práticas foram «frequentemente» e três declaram-nas «pouco frequentes». Esta opinião distancia-se um pouco da emitida aquando da entrevista diagnóstica, sobre a

frequência deste tipo de práticas na sua prática profissional. Saliente-se, todavia, que nessa altura um dos professores considerava essas práticas «inexistentes» e outro dizia-as «pouco frequentes».

Quanto aos contextos em que essas práticas se desenvolveram, os dois grupos de docentes elegem o departamento e o grupo disciplinar, como os órgãos em que essas práticas são mais frequentes, o que nos faz retomar a ideia apresentada no ponto 5.1.1. sobre as comunidades de prática nas escolas/agrupamentos.

No caso dos professores de História, a BE aparece a par do departamento, como um dos contextos mais propícios ao trabalho colaborativo, enquanto que no caso dos docentes de Matemática e Ciências da Natureza, a BE apenas é referenciada por um inquirido.

O trabalho colaborativo experienciado pelos docentes de História destinou-se mais à preparação de atividades curriculares disciplinares. Por seu lado, os docentes do outro grupo auscultado, consideraram que as práticas colaborativas em que estiveram envolvidos se destinaram à preparação não só de atividades curriculares disciplinares, mas também, de atividades curriculares não disciplinares. Desta análise sobressai o facto de nenhum dos grupos assinalar as atividades extracurriculares, que tinham sido assinaladas nas entrevistas de diagnóstico pelos professores de História.

No que concerne ao posicionamento individual em relação ao trabalho colaborativo, os docentes de História revelaram algumas mudanças de atitude em relação ao exposto nas entrevistas de diagnóstico. Neste inquérito por questionário, seis dos sete docentes de História assumem-se como «totalmente adeptos» do trabalho colaborativo e apenas um se considera «adepto, mas com algumas objeções». Relembremos que na entrevista de diagnóstico apenas dois docentes se manifestaram «totalmente adeptos» do trabalho colaborativo. Esta mudança de posicionamento poderá estar relacionada com a implementação deste projeto em que se procurou minimizar, na medida do possível, todos os obstáculos que se pudessem colocar ao trabalho colaborativo.

Nesta questão, quatro professores de Matemática e Ciências da Natureza declararam-se «totalmente adeptos do trabalho colaborativo» e três «adeptos, mas com algumas objeções». Refira-se a este respeito, que se relacionarmos as respostas a esta questão com as obtidas na questão seguinte, perceberemos que estas objeções estão relacionadas com alguns dos obstáculos que se colocam ao trabalho colaborativo e que foram por nós mencionados no enquadramento teórico e na análise de conteúdo das entrevistas de diagnóstico.

Questionados sobre se atualmente o trabalho colaborativo é incentivado ou dificultado, os professores de Matemática e Ciências da Natureza opinam maioritariamente que ele é incentivado, mas à semelhança do que afirmaram os docentes de História na entrevista de diagnóstico, apontam algumas dificuldades, como a falta de tempo, a organização rígida dos horários, sem tempos livres comuns e a resistência a encarar novas formas de trabalho. Como incentivos ao trabalho colaborativo referem os novos programas e a renovação das práticas de ensino, a utilização cada vez mais frequente das TIC e a interação da BE com os diversos docentes e alunos.

Neste inquérito, os professores de História consideraram unanimemente que as práticas colaborativas devem ser incentivadas, porque aumentam a motivação e a satisfação profissional, quebram o isolamento dos professores, permitem a partilha de conhecimentos e saberes e contribuem para o sucesso dos alunos.

Quando inquiridos sobre o trabalho colaborativo com a BE no âmbito da sua disciplina, quatro professores de História e um de Matemática e Ciências da Natureza consideram-no «muito importante», três docentes de História e seis de Ciências da Natureza consideram-no «importante».

Para os professores da área disciplinar de História as três opções mais referenciadas para domínios preferenciais de trabalho colaborativo com a BE são: a planificação, execução e avaliação de atividades curriculares disciplinares (assinalada por todos os docentes deste grupo), a promoção das competências da LI e a gestão da coleção. Por seu lado, os docentes de Matemática e Ciências da Natureza destacaram em primeiro lugar a promoção das competências da LI, seguida da planificação, execução e avaliação de atividades curriculares

disciplinares e não disciplinares, da promoção das TIC e das ferramentas da Web 2.0, conforme a tabela que a seguir se apresenta:

Domínios para o trabalho colaborativo com a BE	Docentes de História		Docentes de Matemática e Ciências da Natureza	
	N.º ocorrências	%	N.º ocorrências	%
Gestão da coleção	3	43%	1	14%
Planificação, execução e avaliação de atividades extracurriculares	2	29%	3	43%
Planificação, execução e avaliação de atividades curriculares disciplinares	7	100%	4	57%
Planificação, execução e avaliação de atividades curriculares não disciplinares	0	0%	4	57%
Promoção das competências da literacia da informação	5	71%	5	71%
Promoção das TIC e das ferramentas da Web 2.0	2	29%	4	57%
Em nenhum	0	0%	0	0%
Outro	0	0%	0	0%

Tabela 13 – Domínios para o trabalho colaborativo com a BE

Desta análise sobressai uma questão, porque será que o domínio das TIC e da Web 2.0 é mais assinalada pelos docentes de Matemática e Ciências da Natureza do que pelos docentes de História? Será porque lhe atribuem uma maior importância na sua prática docente? Não temos dados neste trabalho que nos permitam responder a esta interrogação, que poderá ser objeto de futuras investigações.

Na questão 4.9, todos os docentes da área disciplinar de História consideraram que aumentaram as práticas colaborativas com a BE. Por seu lado, os professores de Matemática e Ciências da Natureza também são unânimes ao manifestarem o desejo de aumentar as práticas de trabalho colaborativo com a BE.

Por último, quando inquiridos sobre o contributo das práticas colaborativas com a BE para o sucesso dos alunos, seis professores de História responderam afirmativamente e um declarou não ter opinião formada sobre o assunto. Entre os docentes de Matemática e Ciências da Natureza, cinco reconhecem esse contributo e dois escolheram a opção «sem opinião».

CONCLUSÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, é chegado o momento de apresentar as conclusões finais deste projeto de investigação-ação, recuperando as hipóteses e os objetivos expostos nos subcapítulos 7.1 e 7.2.

A nossa questão/hipótese básica a partir da qual definimos o objetivo geral deste projeto consistia em saber se a colaboração entre a PB/equipa da Biblioteca Escolar (BE) e os docentes da disciplina de História podia ser melhorada.

Esta hipótese de partida foi por nós subdividida em hipóteses secundárias, cuja comprovação, ou não, nos auxiliará a responder de modo mais fundamentado à problemática que escolhemos para este projeto.

A primeira destas hipóteses secundárias pressupunha que os docentes de História têm uma representação positiva da BE no seio da comunidade educativa. Tal pressuposto foi confirmado nas entrevistas de diagnóstico e nos inquéritos por questionário realizados no final do projeto, que aliás demonstram que essa ideia positiva da BE é também comungada pelos docentes de Matemática e Ciências da Natureza.

Os docentes de História têm uma opinião positiva sobre as potencialidades da BE para a disciplina, mas não a utilizam de uma forma regular e sistemática, foi a outra hipótese secundária formulada. Neste caso, os dados obtidos permitem-nos confirmar a primeira parte desta conjetura, ou seja, os sujeitos alvo deste estudo têm realmente uma opinião positiva sobre as potencialidades da BE para a disciplina. No que concerne à segunda parte da hipótese, os dados obtidos, de alguma forma, contrariam a suposição feita, isto é, a maior parte dos docentes de História utilizam de forma regular e sistemática a BE, só que a utilizam, sobretudo, como centro de recolha e partilha de recursos.

Percebermos se o grupo de docentes alvo deste estudo tinha uma imagem positiva da BE não era suficiente para nós, queríamos saber também qual a conceção que tinham da BE. A noção prevalecente, como já referimos, é a da BE como centro de recolha e partilha de recursos, embora no final deste projeto, a conceção da BE

Conclusões Finais

indicada por alguns docentes de História seja mais abrangente, incluindo, por exemplo, o apoio ao currículo. Contudo, esta evolução na conceção da BE, não é muito consistente, como se explicou no subcapítulo 8.3, o que pode advir de um dos constrangimentos deste projeto: a sua curta duração não permitiu a implementação de práticas colaborativas entre a BE e os docentes de História de forma sistemática e continuada.

Outro dos objetivos deste trabalho era perceber a sensibilidade dos professores de História em relação ao trabalho colaborativo. Também aqui se constatou, desde o início, uma opinião globalmente favorável, apesar de todos os obstáculos apontados e de personalidades menos abertas a este tipo de práticas. O trabalho colaborativo é mesmo encarado pelos docentes como uma necessidade para responder aos desafios do ensino no século XXI. Neste domínio, o projeto desenvolvido não produziu grandes mudanças de atitude, a não ser talvez, no caso de alguns docentes de História, ajudar a vencer algumas resistências individuais e a relativizar algumas objeções que inicialmente colocaram ao trabalho colaborativo.

Todos os docentes inquiridos reconhecem às TIC e às ferramentas da Web 2.0 um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo significativamente para o sucesso dos alunos. Nas aulas colaborativas, promovidas no âmbito deste projeto, este foi um aspeto contemplado, recorrendo-se a documentos eletrónicos como fontes de informação e/ou a ferramentas da Web 2.0 para a realização das tarefas propostas aos alunos. Porém, nos inquéritos finais poucos professores de História assinalam esta como uma vertente da prática colaborativa entre a PB/equipa da BE e os docentes da sua área disciplinar. Para que esta seja uma área de colaboração assumida por todos, julgamos que será necessário realizar mais estudos que avaliem os efeitos da introdução das TIC e das ferramentas da Web 2.0 no desempenho escolar dos alunos.

A prática colaborativa entre a BE e os docentes de História favorece o desenvolvimento das competências da literacia da informação (LI), foi outra das hipóteses secundárias a que este projeto tentou dar resposta. Os dados recolhidos permitem concluir que todos os docentes inquiridos concordam com esta

Conclusões Finais

premissa, mas pensamos que tal não é suficiente para assumirmos esta hipótese como comprovada. Só um estudo com uma amostra mais alargada e mais prolongado no tempo, permitirá avaliar o impacto desta prática colaborativa no sucesso académico dos alunos e assim provar que o desenvolvimento das competências da LI é favorecido pelo trabalho colaborativo entre a BE e os docentes de História.

A última hipótese que procurámos verificar neste trabalho foi a de que prática colaborativa entre a BE e os docentes de História contribui para o desenvolvimento das competências essenciais da disciplina. Também neste caso, os docentes de História concordaram unanimemente com esta proposição. Aliás, o que não se estranha, porque todos eles reconhecem uma forte relação entre as competências essenciais da disciplina e as competências da LI. Mas também neste caso, da nossa parte se colocam as mesmas objeções que colocámos à hipótese anterior.

Tendo em conta o exposto e voltando à questão de partida, podemos concluir que a colaboração entre a PB/equipa da BE e os docentes da disciplina de História pode efetivamente ser melhorada, e que essa melhoria é um desejo dos próprios docentes. Convém a este propósito, mencionar também que os docentes de Matemática e Ciências da Natureza, que não foram alvo de intervenção neste projeto, manifestaram igual vontade e que já no presente ano letivo (2011/12) o departamento a que pertencem foi um dos mais bem representados na ação de sensibilização «A integração da BE no currículo», dinamizada pelas professoras bibliotecárias.

Podemos ainda concluir que o projeto de investigação-ação realizado, por certo, contribuiu para implementar as práticas de trabalho colaborativo entre a BE e os professores de História no contexto em que o desenvolvemos. Porém, se as ações/relações encetadas nesse ano não tiverem continuidade de modo a que se tornem sistemáticas, nunca poderemos atingir o nível dez da taxonomia de D. Loertscher (desenvolvimento do currículo) ou o modelo D (currículo integrado) de P. Montiel-Overall.

Ao analisarmos os dados e ao apresentarmos as nossas conclusões fomos já mostrando algumas limitações e identificando novas questões que nos foram

Conclusões Finais

surgindo e que podem constituir pistas para futuras investigações, mas existem outras a que gostaríamos de fazer referência, ainda que, de modo sucinto.

Apesar termos cingido este trabalho a uma amostra muito restrita, a quantidade de informação recolhida permitiria, porventura, um estudo mais aprofundado, que foi obstaculizado pelas limitações de tempo, o que com certeza se repercutiu na interpretação que fizemos dos dados e nas conclusões a que chegámos.

A dupla condição de professora bibliotecária e de docente de História do terceiro ciclo, que possuímos no ano em que desenvolvemos este projeto, funcionou simultaneamente como uma vantagem e uma limitação. Se por um lado, foi uma vantagem, porque nos permitiu um conhecimento profundo dos dois lados do problema, por outro lado, pode ter reduzido o distanciamento e a objetividade, tão necessárias numa investigação e essencialmente no que diz respeito à avaliação do projeto.

Como ficou patente nas conclusões já apresentadas, faltou a este projeto uma avaliação efetiva do seu impacto no sucesso dos alunos, até porque não podemos esquecer que os níveis superiores das taxonomias de trabalho colaborativo citadas neste trabalho, pressupõem esta avaliação. Contudo, o tempo exíguo em que o projeto tinha que ser desenvolvido não nos permitiu desenvolver tão ambiciosa tarefa. Pensamos que o impacto do trabalho colaborativo entre a BE e os professores só pode ser avaliado com alguma fiabilidade, se for realizado no âmbito de um projeto mais vasto, dinamizado por uma equipa que estude práticas colaborativas em várias escolas/agrupamentos do país, ou em determinada zona geográfica, num período de tempo mais longo e que avalie comparativamente o impacto das mesmas no sucesso escolar dos alunos.

Outra linha de investigação que queremos deixar como sugestão é o alargamento deste tipo de estudos às várias áreas disciplinares, no sentido de ir procurando caminhos para o trabalho colaborativo com todos os docentes. No entanto, consideramos que neste plano é pertinente ter em atenção as condições necessárias ao trabalho colaborativo, a que fizemos alusão no enquadramento teórico deste trabalho, pois como então afirmámos, o estabelecimento de práticas colaborativas exige tempo e disponibilidade, que com as últimas restrições

Conclusões Finais

colocadas ao horário do PB e à constituição da equipa da BE estão forçosamente limitados.

Não obstante todas as suas limitações, acreditamos que este projeto pode ser considerado como mais um estudo de caso sobre as práticas de trabalho colaborativo, que em conjunto com outros, poderá contribuir para aprofundar a reflexão sobre este tema e conseqüentemente para a melhoria das práticas colaborativas.

Para nós foi um desafio que concretizamos com entusiasmo, apesar das angústias e receios sentidos. Cremos que a aprendizagem feita através da investigação teórica realizada e da intervenção feita junto dos docentes de História poderá facultar a melhoria do nosso desempenho profissional como professora bibliotecária.

BIBLIOGRAFIA

- AASL. (2007). *Standards for the 21st-century learner*. Acedido dezembro 27, 2010, de ALA: http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf
- Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes, Ermesinde-Valongo. (2008). *Projecto Educativo 2008/2011*. Ermesinde: Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes.
- Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes, Ermesinde-Valongo. (2011). *Relatório de Avaliação do Projecto Educativo do Agrupamento 2008/2011*. Ermesinde: Agrupamento Vertical D. António Ferreira Gomes, Ermesinde-Valongo.
- ALA. (1989). *Presidential committee on information literacy: final report*. Acedido junho 6, 2011, em ACRL: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>
- Altrichter, H.; Posch, P. & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work. An introduction to action research across the professions*. Taylor & Francis e-Library. Acedido janeiro 28, 2011, em: http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/maestria/ff_cn_1aE/00/02_material/archivos/20_Teachers_investigate_their_work.pdf.
- Alves, L. A. (2009, dezembro). A função Social da História. *e-f@bulações*. n.º5, pp. 18-22. Acedido agosto 10, 2011, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7236.pdf>
- Barca, I. (2001a). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In *Perspectivas em educação histórica. Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 29-43). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001b). Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da faculdade de Letras História, III Série, vol.2*, pp. 13-21
- Barca, I. (2002, junho). Conteúdos de História: difícil é seleccioná-los! *O ensino da História. Boletim da APH - Associação de Professores de História*. n.º 23/24, pp. 29-32.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Barton, D. (1994). *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e ao métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruce, C.; Edwards, S. & Lupton, M. (2006). *Six frames for information literacy education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice*. Acedido agosto 6, 2011, de ITALICS Special issue. Information literacy - the challenges of implementation: http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%201.pdf
- Calixto, J. (n.d.). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. Acedido julho 27, 2010, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>

Bibliografia

- Catts, R. & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Acedido julho 25, 2011, em UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/towards-information-literacy-indicators/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis e-Library. Acedido janeiro 28, 2011, em: http://books.google.pt/books?id=i-YKKgtngiMC&pg=PA297&lpg=PA297&dq=Cohen+and+Manion%2Baction+research&source=bl&ots=zW-DG2ILdL&sig=IgW4Tvptz8FfMtMO0wccvpF-11w&hl=pt-PT&ei=rCKOTofeHaGr0QXwhukN&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDIQ6AEwAg
- Conde, E.; Martins, R. & Bastos, G. (coord.)(julho de 2011). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Acedido setembro 19, 2011, de RBE: <http://rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=83&fileName=mabe.pdf>
- Cordes, S. (2009). *Broad Horizons: the role of multimodal literacy in 21st century library instruction*. Acedido julho 22, 2011, de World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly: <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>
- Costa, F. A. (2011). *Metas de aprendizagem na área das TIC*. Acedido fevereiro 22, 2011, de DGIDC-Webinars: <http://www.erte.dgfdc.min-edu.pt/publico/videos/webinar/transmissoes/20110112/presentation.pdf>
- Coutinho, C. P., & Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 3, n.º 4, pp. 206-225. Acedido junho 22, 2011, em: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol3_4/refiedu_3.4.4.pdf
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação Científica em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, G. J. (1996). Na Pré-história das Bibliotecas. In *Da Memória do mundo* (pp. 33-36). Porto: Biblioteca Central. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Dias, M. F. (2007). *Bibliotecas Escolares: da história à atualidade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Porto. Acedido março 6, 2010, em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23366/2/67387.pdf>
- Dudziak, E. A. (2011). *Competência informacional: análise das tendências...* . Acedido agosto 21, 2011, em: E-prints in Library and Information Science: http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/15729/1/Dudziak_CI_2011.pdf
- Eisenberg, M. B. & Johnson, D. (2003). *Learning and Teaching Information Technology Computer Skills in Context*. Acedido em agosto 31, 2010, em LibraryInstruction.Com: <http://www.libraryinstruction.com/infotech.html>
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação.
- FABDEN. (1997). *Référentiel compétences élèves*. Acedido maio 26, 2011, de FABDEN: <http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-3.pdf>
-

Bibliografia

- Freire, A. C. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Interseção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- Graça, E. M. (2005). *Bibliotecas Escolares e Área de Projecto*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Gonzalez Fernández-Villavicencio, N. (2007). Bibliotecarios 2.0. In *10ª Jornadas españolas de documentación, 9-11 May 2007*. Santiago de Compostela: FESABID, pp. 309-315. Acedido junho 27, 2010, em:
<http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/9574/1/Bibliotecarios2-0.pdf>
- Hay, L. (n.d.). *What is Information Literate School Community? The Role of Principals and Teacher Librarians...* Apresentação Multimédia. Acedido setembro 18, 2010, em:
http://golum.riv.csu.edu.au/~lhay/ilsc/ILSC_PrincipalTLResearch.ppt
- Horton, F. W. (2008). *Understanding information literacy: A primer*. Acedido maio 27, 2011, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>
- IFLA. (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*. (M. J. Vitorino, Trad.). Acedido agosto 3, 2011, em IFLA:
<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>
- Johnson, L. S., [et al.] (2010). *2010 Horizon Report: K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Acedido abril, 2011, de NMC sparking innovation, learning & creativity: <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-K12.pdf>
- Kuhlthau, C. C. (1987). *Information skills for an information society*. New York: ERIC. Acedido agosto 20, 2011, em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED297740.pdf>
- Kuhlthau, C., & Todd, R. (n.d.). *Guided Inquiry*. Acedido setembro 7, 2010, de ICWC Inquiry based learning: <http://icwc.wikispaces.com/Inquiry+based+learning>
- Kuhlthau, C.; Maniotes, L. K. & Caspari, A. K. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Acedido janeiro 27, 2011, de CISSL:
http://cissl.rutgers.edu/guided_inquiry/introduction.html
- Lau, J. (julho de 2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. Acedido agosto 15, 2011, em IFLA: <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
- LearnHigher CETL. (2005/6). *Information literacy. A literature review*. Acedido agosto 22, 2011, em: Manchester Metropolitan University. LearnHigher CETL:
<http://www.learnhigher.mmu.ac.uk/research/InfoLit-Literature-Review.pdf>
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu: notions et étapes. In J.-P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Loertscher, D. (1997). *Brainstorms & blueprints: teaching library research as a thinking proces*. Acedido maio 27, 2011, de School of library & information science:
<http://slisweb.sjsu.edu/courses/250.loertscher/modelstrip.html>
- Loertscher, D. V. (2000). *Taxonomies of the School Library Media Program*. Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing.
- Loertscher, D. V. (2010). Curriculum, the library/Learning Commons, and Teatche-librarians: Myths and realities in the Second Decade. *Teatcher Librarian*, 37 (3), pp.

Bibliografia

- 8-13. Acedido em 30 de Agosto de 2010, em Academic Search Elite database:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=48874421&site=ehost-live>
- Mattoso, J. (1998). A função social da História no mundo de hoje. *Conferência da abertura do ano académico de 1998-1999 (15 de outubro de 1998) da licenciatura em História na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da U.N.L.* Lisboa. Acedido agosto 10, 2011, em: <http://histtheory.tripod.com/Matoso.html>.
- Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Programa História e Geografia de Portugal. Plano de organização do ensino-aprendizagem.* Imprensa Nacional casa da Moeda.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (1999). *Programa História. Plano de organização do ensino-aprendizagem* (4ª ed.). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. (2010). *Metas de aprendizagem.* Obtido em 5 de dezembro de 2010, de Metas de aprendizagem: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research, volume 8.* Acedido janeiro 2, 2011, em American Association of School Librarians: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm>
- Morin, E. (2002). *Repensar a reforma. Reformar o pensamento. A cabeça feita.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, A. M. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso.* Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- Musawi, A. S. (2011, junho 27). Redefining Technology Role in Education. *Creative Education*, vol.2, n.º2, pp. 130-135. Acedido agosto 2, 2011, em: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=5414>
- Nunes, H. B. (1998). *Da Biblioteca ao leitor. Estudos sobre a leitura pública em Portugal* (2ª ed.). Braga: Associação de Autores de Braga.
- Oberg, D. (1995). High Stakes: Technology and Collaborative Teaching. *Strand, K.: Cooperative planning and teaching model for the 21st century?* Wagga Wagga, NSW, Australia: Centre for Teacher Librarianship, Charles Sturt University. Acedido agosto 31, 2010, em: <http://www.ualberta.ca/~doberg/hista.htm>
- Pinheiro, C. (2007). *História das Bibliotecas.* Apresentação Multimédia. Acedido março 6, 2010, em: <http://www.slideshare.net/ladonordeste/histria-das-bibliotecas>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, F. (1996). Biblioteca: novos termos para um velho conceito. In *Da Memória do Mundo* (pp. 29-31). Porto: Biblioteca Central da FLUP.

Bibliografia

- Roldão, M. C. (1998). Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português. *Encontro de professores de História portugueses e brasileiros*. Lisboa. Acedido em dezembro 3, 2010, em:
<http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Metodologiasdeensino-Hist.pdf>
- Santos, M. N., Lopes, A., & Rego, B. T. (2010, dezembro). A comunidade de prática rede de bibliotecas escolar do Porto: um ambiente integrador das tecnologias da Informação e comunicação. (U. C. Motta, Ed.) *Cadernos de Pesquisa e Extensão*, pp. 11-22.
- Saunders, L. (2011). Librarians as Teacher Leaders: Definitions, Challenges, and Opportunities. *ACRL 2011 Conference* (pp. 264-274). Philadelphia: ACRL. Acedido abril 8, 2011, em ALA:
http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/events/national/2011/papers/librarians_as_teachers.pdf
- SCONSUL. (2003). *Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper*. Obtido em 26 de maio de 2011, de SCONUL:
http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html
- Scott, K. J., & Plourde, L. A. (2007). School Libraries and increased student achievement: what's the Big idea? *Education*, 127(3), pp. 419-429.
- Scribner, S. (1998). Literacy in three metaphors. In E. R. Kintgen, B. M. Kroll, & M. Rose, *Perspectives on literacy* (pp. 71-81). Illinois: Southern Illinois University.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology & distance learning*, vol.2, n.º1. Acedido julho 15, 2011, em: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Simão, A. C. (2002, junho). Que História ensinar? *O ensino da História. Boletim da APH - Associação de Professores de História*, 23/24, pp. 24-28.
- Thorhauge, J. (2007). The Library, lifelong learning and promotion of reading and literacy. In J. A. Calixto, *Bibliotecas para a Vida: Literacia, conhecimento, cidadania* (pp. 21-30). Lisboa: Edições Colibri; CIDEHUS/UE.
- Todd, R. (n.d.). Acedido janeiro 17, 2011, de Guided Inquiry Meets Web 2.0: Powering Up Minds and Powering Up Machines:
tld.pbworks.com/f/Ross+Todd+Guided+Inquiry+Web+2.0.ppt
- Todd, R. (May de 2009). *School libraries and improvement: a case study*. Acedido setembro 7, 2010, em NSW Department of Education and Communities: NSW Curriculum and Learning Innovation Centre:
<http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/schoollibraries/assets/pdf/ToddContImp26-31Vol28-2.pdf>
- UNESCO. (1995-2011). *United nations literacy decade (2003-12)*. UNESCO Web site. Acedido junho 6, 2011, em:
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/>
- Vanhulle, S. (2001). «Littératie», un néologisme indispensable? *Caractères*, 5/3, pp. 40-43.
- Veiga, I. (coord.), [et al.] (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bibliografia

- Velho, Â., [et al.] (2003). *Apontamentos para uma brevíssima história de biblioteca escolar*. Acedido agosto 5, 2011, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/nunogoncalves/apontamentos.htm>
- Wenger, E. (junho de 2006). *Communities of practice a brief introduction*. Acedido agosto 31, 2011, de Etienne Wenger home page: <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wilson, C., [et al.] (2011). *Media information literacy. Curriculum for teachers*. Acedido agosto 20, 2011, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
- Wray, D., & Lewis, M. (16 de dezembro de 2005). *Extending interactions with non-fiction texts: An exit into understanding*. Obtido em 27 de maio de 2011, de David's Wray web site. Literacy around the world: <http://www.warwick.ac.uk/staff/D.J.Wray/exel/exit.html>
- Wurster, S. (18 de abril de 2011). *What is the Big6?* Acedido maio 26, 2011, em The Big6. Information & technology skills for students achievement: <http://www.big6.com/about/>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Press. Acedido outubro 2, 2011, em: http://books.google.com/books?id=RvRze7ZnbqMC&printsec=frontcover&dq=Robert+Yin&hl=pt-PT&ei=FyWQTsXwG8bGswah3NgN&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEIQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false
- Yu, H., Abdullah, A., & Chin, W. S. (n.d.). Making the School Library a Third Place: an approach to increase Library usage through teacher collaboration. *Konvensyen Teknologi Pendidikan Ke-19*, pp. 453-461.
- Zmuda, A., & Harada, V. H. (2008). *Librarians as Learning Specialists*. Westport: Libraries Unlimited.
- Zurkowsky, P. (1974). *Information services environment relationships and priorities*. Washington, D.C: National Commission on Libraries and Information Science. Acedido agosto 20, 2011, em : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>

Legislação

- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 756/2009, de 14 de Julho. *Diário da República n.º134/2009 - 1ªSérie*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º558/2010, de 22 de Julho. *Diário da República n.º141- 1ªSérie*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Portaria n.º 76/2011, de 15 de Fevereiro. *Diário da República n.º32 - 1ªSérie*. Ministério da Educação. Lisboa.