



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A BIBLIOTECA:
UMA ACTIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO DO CURRÍCULO
NA ESCOLA A TEMPO INTEIRO**

Dissertação apresentada com vista à obtenção
do grau de Mestre em Educação na Área de Inovação Pedagógica
Orientador: Professor Doutor Nelson Veríssimo

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

Funchal
Maio, 2007



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**A BIBLIOTECA:
UMA ACTIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO DO CURRÍCULO
NA ESCOLA A TEMPO INTEIRO**

Dissertação apresentada com vista à obtenção
do grau de Mestre em Educação na Área de Inovação Pedagógica
Orientador: Professor Doutor Nelson Veríssimo

Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

Funchal
Maio, 2007

Ao meu marido,
aos meus filhos Francisco e João
pelo carinho, compreensão e apoio incondicional que demonstraram,
mesmo nos momentos da minha ausência.
E ainda,
à minha mãe,
ao meu pai, *in memoriam*
e a todos aqueles que sentiram a minha ausência nestes últimos tempos.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível com a colaboração significativa de muitas pessoas, que de variadas formas contribuíram para o resultado final aqui apresentado. Expresso, por isso, o meu agradecimento a todos aqueles que se cruzaram nesta jornada e que me foram ajudando na construção do meu próprio caminho.

Ao Professor Nelson Veríssimo, manifesto uma primeira palavra de reconhecimento, pela sua sapiência, empenho, disponibilidade e por ter depositado confiança neste projecto de trabalho. O meu apreço pela sua orientação e encorajamento fundamentais para o prosseguimento e conclusão deste estudo.

A todos os professores e colegas do curso de Mestrado em Educação na Área de Inovação Pedagógica, mas em especial à Isabel, companheira nesta caminhada, que, pela sua partilha e crítica irreverente muito contribuiu para o meu crescimento pessoal;

Um destaque especial para o Dr. Francisco Santos – ex-Secretário Regional de Educação, a Dr.^a Ângela Borges – ex-Directora Regional de Educação, o Sr. Gabriel Drumond – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente, a professora Isabel Marques e a professora Marisa Mendes – directoras das escolas que acolheram este estudo, o professor Carlos Almeida e a professora Isabel da Anunciação – dinamizadores da biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo, que concederam as entrevistas, e a todos os colegas participantes, cujo contributo permitiu gerar os dados.

Quero expressar o meu apreço à Dr.^a Alexandra Cunha, sem o apoio da qual não teria sido possível aceder a diversas obras que constam do seu acervo pessoal.

Registo com gratidão o apoio concedido pelos meus compadres e amigos, Carlos e Sandra, que sempre me incentivaram a prosseguir, apoiaram e acompanharam de variadas formas nesta trajectória.

Devo, ainda, agradecer à Secretaria Regional de Educação, por ter autorizado o uso de documentos internos e a realização do estudo em duas escolas sob a sua tutela administrativa.

Uma palavra final de reconhecimento para a minha família pela compreensão e apoio manifestado ao longo deste período em que a minha atenção esteve permanentemente direccionada para este trabalho.

SIGLAS UTILIZADAS

PORRE – Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar

DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

IFLA – International Federation of Library

ETI – Escola a Tempo Inteiro

AEC – Actividade de Enriquecimento do Currículo

ALA – American Library Association

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PISA – Programme for International Student Assessment

IPLL – Instituto Português do Livro e da Leitura

IPL – Instituto Português do Livro

RESUMO

O presente estudo, que incide sobre a biblioteca como uma actividade de enriquecimento do currículo em duas escolas a tempo inteiro situadas em meio rural da Região Autónoma da Madeira, descreve e interpreta o processo histórico de criação e de implementação do novo modelo de escola, a perspectiva dos docentes relativamente à mudança e à inovação e o contributo da biblioteca para a aprendizagem dos alunos.

Trata-se de uma abordagem qualitativa e conta com a observação da actividade dinamizada nas duas escolas, a análise dos documentos produzidos pelas escolas e pelos alunos, as entrevistas realizadas ao ex-Secretário Regional de Educação, à ex-Directora Regional de Educação, ao ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente, às Directoras e aos professores dinamizadores da biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo e, ainda, com trinta questionários aplicados aos docentes em exercício nas duas escolas. Os dados obtidos foram objecto de análise de conteúdo, quantificando-se as unidades de sentido.

O trabalho desenvolvido revela que a escola a tempo inteiro foi instituída pela Secretaria Regional de Educação com a participação e o envolvimento dos professores, após ponderados múltiplos factores que afectavam as aprendizagens dos alunos. Esta medida implementada produziu mudanças ao nível da escola, das crianças, das famílias, dos professores e da comunidade educativa. Por sua vez, os professores tiveram de assumir novos papéis. No entanto, não encontramos unanimidade de pontos de vista nos seus testemunhos, concernentes à sua receptividade à mudança e à inovação. Além disso, as crenças reveladas pelos inquiridos relativamente à biblioteca, como actividade de enriquecimento do currículo, demonstram que esta tem uma importância fundamental na dinâmica organizacional da escola, na promoção e na transversalidade das aprendizagens, podendo vir a constituir-se o foco central da inovação pedagógica na escola do futuro.

Palavras-chave: escola a tempo inteiro, actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, professores, inovação pedagógica e futuro.

ABSTRACT

This study on the library as an activity that enriches the student's curriculum, carried out in two schools situated in the rural environment of the Autonomous Region of Madeira and which operate on a full time basis, describes and interprets the historical process of creation and of implementation of the new school model, perspectives of the teaching staff in relation to change and innovation and the contribution of the library to student learning.

A qualitative approach has been adopted and an observation of the activity developed in the two schools, analysis of the documents produced by the schools and by the students, interviews with the former Regional Secretary of Education, the former Regional director of Education, the former president of the Town Council of S. Vicente, the Directors and the teachers involved in developing the library as an activity of curriculum enrichment and also, thirty questionnaires responded to by the teaching staff in the two schools. The data obtained was subject to content analysis, and units of content were quantified.

The project undertaken reveals that the school operating on a full time basis was instituted by the Regional Office of the Secretary of Education with teacher participation and involvement, after careful consideration of multiple factors that affected student learning. The measure implemented produced changes at the school level, amongst the children, families, teachers and the educational community. Teachers were also faced with playing new roles. However, unanimous points of view were not found in their assertions with regard to receptivity to change and innovation. Besides this, the beliefs revealed by those questioned on the library as an activity of curriculum enrichment, affirm that it is of fundamental importance in the organizational dynamics of the school, in the advancement and transversality of learning, which may come to constitute the central focus of pedagogical innovation in the school of the future.

Keywords: school operating on a full time basis, activity of curriculum enrichment, library, teachers, pedagogical innovation and future.

ÍNDICE

ÍNDICE DOS QUADROS	xi
INTRODUÇÃO.....	13
PRIMEIRA PARTE – O CONTEXTO DO ESTUDO	16
1 - Motivações Pessoais.....	16
1.1 - Justificação do tema	17
2 - A organização escolar: Uma breve perspectiva histórica.....	18
2.1 - A Escola a Tempo Inteiro.....	22
3 - Objectivos e questões da pesquisa	23
SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
1 - A Escola em Tempos de Mudança/O sentido de uma inovação	25
1.1 - Tempos de Mudança	25
1.2 - A escola como construção histórica	31
1.3 - A Educação: um direito.....	34
1.4 - A escola entre a reforma e a inovação.....	37
1.5 - A emergência de um novo paradigma de escola.....	42
1.5.1 - As actividades de enriquecimento do currículo	46
1.6 - O professor na encruzilhada de todas as mudanças	51
1.6.1 - O professor como produtor de inovações.....	56
2 – A Biblioteca: o sentido de uma inovação	58
2.1 - A Biblioteca como organização	59
2.2 - O acesso à informação.....	65
2.3 - Sobre a aprendizagem	68
2.4 - A importância da leitura.....	73
2.4.1 - A leitura e a escrita para codificar e comunicar a experiência.....	76
2.4.2 - A cultura de massas e o surgimento do novo analfabetismo.....	78
2.4.3 - Literacia: um desafio	79
2.5 - A biblioteca escolar como espaço facilitador de um processo de mudança educativa.....	86
2.5.1 - A biblioteca escolar como recurso central da aprendizagem	88
2.5.2 - A Biblioteca e a transversalidade	93

2.5.3 - O futuro da escola: Uma biblioteca?	100
TERCEIRA PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	103
1 - Opções e procedimentos metodológicos	103
2 - Fundamentos do estudo de caso	103
2.1 - O acesso às escolas.....	106
2.2 - As Questões éticas.....	107
2.3 - A recolha de dados	108
2.3.1 - A Observação	108
2.3.2 - As entrevistas	109
2.3.3 - A análise documental	110
2.3.4 - O Questionário	111
2.3.5 - A Fotografia	112
2.3.6 - Os trabalhos dos alunos.....	112
2.4 - A Análise de conteúdo	113
2.5 – As categorias de codificação	114
3 – Apresentação e análise dos dados.....	115
3.1 - Estudo sobre a Biblioteca: uma actividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro	115
3.1.1 - A Escola a Tempo Inteiro.....	115
3.1.1.1 – Problemática A1: As razões que deram lugar à criação da Escola a Tempo Inteiro.....	116
3.1.1.2 - Problemática A2: A implementação da escola a tempo inteiro.....	128
3.2 - Inovação Pedagógica.....	148
3.2.1 – Problemática B1: A receptividade docente à atribuição de novos papéis	148
3.2.2 - Problemática B2: A receptividade docente à mudança e à Inovação Pedagógica.....	150
3.3 - A Biblioteca: Uma actividade de enriquecimento do currículo	157
3.3.1 – Problemática C1: A actividade de enriquecimento do currículo biblioteca – um espaço de mudança e de inovação pedagógica .	158
3.3.2 - Problemática C2: O futuro da escola: Será uma Biblioteca?	172

CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
1 – Recomendações	189
2 - Balanço metodológico.....	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
LEGISLAÇÃO	203
PROGRAMAS	204
ANEXOS	a
Anexo 1 – Autorização para realizar o estudo nas duas escolas	b
Anexo 2 – Autorização para utilizar documentos internos da Secretaria Regional de Educação.....	c
Anexo 3 – Guiões para as entrevistas.....	d
Anexo 3.1 – Guião para a Entrevista ao Ex-Secretário Regional de Educação e à Ex-Directora Regional de Inovação e Gestão Educativa.....	d
Anexo 3.2 – Guião para a entrevista ao ex-Presidente da Câmara de S. Vicente.....	g
Anexo 3.3 – Guião para a Entrevista às Directoras das Escolas	i
Anexo 3.4 – Guião para a Entrevista aos Professores dinamizadores da Actividade de Enriquecimento do Currículo: Biblioteca	l
Anexo 4 - Questionário aos docentes	p
Anexo 5 - Trabalhos dos alunos	y
Anexo 6 - Relatório de observação da actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca	z
Anexo 7 – Categorias e subcategorias (geradas a partir do material empírico recolhido).....	ee

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1: Responsáveis pelo insucesso escolar.....	116
Quadro 2: Ausência ao serviço.....	117
Quadro 3: Importância do alargamento da rede social da criança.....	118
Quadro 4: Problemas no campo alimentar e hábito de consumo de bebidas alcoólicas	119
Quadro 5: A realidade social	120
Quadro 6: Degradação do parque escolar.....	121
Quadro 7: Razões pedagógicas.....	122
Quadro 8: Um novo paradigma de escola.	123
Quadro 9: Obstáculos à implementação da escola a tempo inteiro	128
Quadro 10: Preparando a mudança na escola.....	129
Quadro 11: A elaboração do projecto educativo	130
Quadro 12: Encerramento de edifícios e sobrelotação de espaços.....	132
Quadro 13: Recursos humanos e materiais.....	132
Quadro 14: Nova dinâmica organizacional ligada às pessoas.....	133
Quadro 15: Nova dinâmica organizacional ligada à gestão escolar	134
Quadro 16: Mais educação	135
Quadro 17: Maior socialização.....	136
Quadro 18: Maior protecção das crianças	136
Quadro 19: Efeitos negativos para as crianças	138
Quadro 20: Implicações positivas para as famílias	139
Quadro 21: Implicações negativas para as famílias.....	140
Quadro 22: Impacto ao nível das parcerias	140
Quadro 23: Implicações para os professores	141
Quadro 24: Impactos ao nível do sistema educativo	142
Quadro 25: Sobre os novos papéis atribuídos aos professores.....	148
Quadro 26: O conceito de inovação em educação.....	151
Quadro 27: Sobre a importância de inovar.....	152
Quadro 28: Sobre o perfil do professor inovador.....	153
Quadro 29: Parecer sobre a verticalidade ou horizontalidade das inovações.....	154

Quadro 30: A Biblioteca na dinâmica organizacional da escola	158
Quadro 31: A biblioteca – espaço de aprendizagem baseado em recursos	159
Quadro 32: Espaço propício à leitura e à escrita	161
Quadro 33: A biblioteca como espaço promotor de respostas pedagógicas.....	162
Quadro 34: A Biblioteca como espaço facilitador de aprendizagens	163
Quadro 35: A biblioteca como facilitadora da abordagem de temas transversais	164
Quadro 36: Percepção sobre o futuro da escola	173
Quadro 37: Construindo cenários de futuro	174

INTRODUÇÃO

Durante a nossa actividade profissional, desenvolvemos um trabalho de reflexão, procurando permear, de forma tão profunda quanto possível, num dos eixos actuais e centrais do domínio educativo, enquanto espaço de inovação pedagógica.

Os estudos, investigações e experimentações desenvolvidos no nosso país e no estrangeiro deram-nos acesso a informações diversificadas sobre inovação pedagógica, pelo que claramente nos apercebemos de que vivemos uma época histórica de grande importância pelas alterações verificadas com a globalização, nos domínios económico, político, social, cultural e científico. Estas grandes alterações tendem a provocar fragilidades e a procura de abrigos na consecução do processo educativo.

A elaboração deste estudo constitui uma oportunidade para descodificarmos e apropriarmo-nos das informações procedentes da realidade actual e, desta forma, actualizarmos e expandirmos conhecimentos, para além de questioná-los mediante uma atitude reflexiva e receptiva à mudança. Nesse sentido, a presente investigação assenta na importância da biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro. Com efeito, é inquestionável a necessidade premente de mudança nas práticas pedagógicas, neste tempo em que a informação se multiplica exponencialmente, os recursos de suporte à informação abundam e parece cativar os aprendentes, em que o professor já não é o detentor de todo o saber e onde o currículo aponta para a transversalidade das aprendizagens.

É nosso propósito contribuir, de alguma forma, para o conhecimento do nascimento da escola a tempo inteiro no contexto da Região Autónoma da Madeira, para uma tomada de consciência dos sentimentos dos professores sobre a inovação pedagógica e acima de tudo, para compreender o valor da actividade de enriquecimento biblioteca como espaço promotor de mudança e de inovação pedagógica. Interessou-nos, ainda, conhecer o ponto de vista dos inquiridos sobre o futuro da escola.

Assim, o nosso estudo, para além desta introdução, onde pretendemos apresentar a problemática global e a organização do trabalho, desenvolve-se nas seguintes partes:

Primeira Parte – Centra-se numa reflexão e interpretação das motivações pessoais, na justificação do tema, numa breve perspectiva histórica da organização escolar, a qual inclui a escola a tempo inteiro, e na enunciação dos objectivos e questões da pesquisa cujo intuito é o de enquadrarmos este trabalho.

Segunda Parte – Este campo reporta-se ao enquadramento teórico e aqui pretendemos realizar uma revisão bibliográfica acerca da temática em estudo. Assim, o primeiro ponto é dedicado aos tempos de mudança, à escola como construção histórica, à educação como um direito, à escola entre a reforma e a inovação e à emergência de um novo paradigma de escola.

No segundo ponto, abordamos a questão das actividades de enriquecimento do currículo, dos professores na encruzilhada de todas as mudanças e do professor como produtor de inovações.

No terceiro tema, discorremos sobre a biblioteca como organização e como local de acesso à informação. Reflectimos sobre a aprendizagem, a importância da leitura e também da escrita, a cultura de massas, o surgimento do novo analfabetismo e o desafio da literacia. Incidimos, ainda sobre a biblioteca como espaço facilitador de um processo de mudança educativa ao constituir-se num recurso propício à transversalidade das aprendizagens.

Em último lugar, questionamo-nos sobre o futuro da escola.

Terceira Parte – Encontra-se dividida em dois grandes subtemas. O primeiro destina-se à descrição das opções e dos procedimentos metodológicos utilizados. Iniciamos com a justificação dos fundamentos do estudo de caso, descrevemos o acesso às escolas, indicamos as questões éticas que orientaram este estudo e enumeramos as técnicas de recolha de dados. Em seguida referimo-nos à análise de conteúdo como técnica principal para a compreensão dos dados qualitativos recolhidos. O segundo subtema reporta-se à descrição e interpretação dos resultados e às respectivas conclusões. Neste domínio, foi nossa intenção, proporcionar uma primeira leitura dos dados, a mais aproximativa possível da fonte, através da qual, num primeiro momento, evidenciasse a realidade. Só depois se inicia a fase de maior intervenção na interpretação dos factos. Seguidamente, finalizamos este capítulo com as recomendações e o balanço metodológico.

Considerações finais – Aqui retomamos o quadro teórico inicial procurando repercutir nele um repensar crítico sobre o estudo realizado.

A encerrar, divulgamos as referências bibliográficas e legislativas que serviram de suporte ao nosso estudo, e incluímos, também, alguns anexos referentes ao trabalho empírico.

PRIMEIRA PARTE – O CONTEXTO DO ESTUDO

Neste capítulo, ocupamo-nos das motivações da escolha do tema, – A biblioteca: uma actividade de enriquecimento na escola a tempo inteiro, – e, ainda, apresentamos os objectivos e as questões da investigação.

Tratando-se de um estudo qualitativo, pensamos que a contextualização do seu objecto poderia contribuir para a compreensão do mesmo. Neste sentido, concordamos com Edgar Morin por afirmar que «La connaissance des informations ou données isolées est insuffisante. Il faut situer informations et données dans leur contexte pour qu’elles prennent sens» (Morin, 2000: 36).

1 - Motivações Pessoais

A actividade profissional, como Delegada Escolar num município da Região Autónoma da Madeira, permitiu vivenciar a génese e a criação de um modelo de escola distinto do paradigma organizacional vigente no restante território português. Isto porque, na Região Autónoma da Madeira, para fazer face aos desafios da sociedade emergente, a Secretaria Regional de Educação, a partir de 1995, apostou na criação de um modelo de funcionamento de escola que assinala a necessidade, o dever e a responsabilidade das Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar inovarem no sentido de responderem às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, num quadro de igualdade de oportunidades, independentemente das suas diferenças pessoais, sociais e culturais. Esta nova escola, denominada Escola a Tempo Inteiro, no âmbito da sua autonomia e valendo-se da legitimidade conferida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, criou espaços educativos de enriquecimento do currículo e de ocupação dos tempos livres para todos os alunos. Assim, podem ser diversas e diferenciadas as ofertas educativas que cada uma apresenta.

Neste sentido, interrogamo-nos se os professores estarão receptivos para enfrentarem o desafio colocado pelas actividades de enriquecimento do currículo. Alguns apresentam-se ao serviço convictos que irão leccionar em regime de monodocência e deparam-se com a assunção de novos papéis, sendo que a resistência ou a receptividade são atitudes factíveis.

Por seu turno, consideramos que as actividades de enriquecimento do currículo contêm uma dimensão estratégica de forte investimento nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois, consoante o empenho, o envolvimento e a criatividade dos professores permitem uma oferta educativa diversificada que, como o próprio nome indica, são capazes de facultar aos alunos múltiplas experiências, o respeito pela identidade e pela diferença, tendo em consideração a dimensão cultural e única de cada indivíduo, podendo constituir-se num espaço de inovação pedagógica e de mudança na escola.

Neste quadro, a opção do estudo incidiu sobre a Biblioteca, actividade de enriquecimento do currículo, por entendermos que é um espaço educativo estratégico, potenciador da aprendizagem mediada pelo uso de ferramentas diversificadas e facilitador da inovação pedagógica, no actual contexto de mudança.

Em suma, não existindo nenhum trabalho de investigação neste domínio, este estudo corresponde, em complementaridade com o interesse social do tema sobre as actividades de enriquecimento do currículo na Escola a Tempo Inteiro em geral e sobre a Biblioteca em particular, num conjunto de olhares, de interesses, preocupações pessoais e profissionais que durante o nosso percurso académico e profissional, numa acção reflexiva, se vêm traduzindo em necessidades de ordem prática e teórica.

1.1 - Justificação do tema

Esta investigação centra-se na prática da actividade de enriquecimento do currículo, Biblioteca, na Escola a Tempo Inteiro, perspectivando-a como espaço promotor de mudança educativa e de inovação pedagógica. Para melhor apreendermos a sua essência, procuramos elaborar uma breve construção histórica sobre os motivos que desencadearam a criação e a implementação da Escola a Tempo Inteiro certos de que

todo o processo nunca poderia singrar sem o envolvimento e a receptividade dos professores.

Como organização a Biblioteca apresenta a característica única de ser universal e de proporcionar novas possibilidades de conhecimento e uma comunicação interactiva quer na escala local quer na escala global. Presentemente, ela comporta, além de livros, um manancial de recursos ao dispor dos seus utilizadores, nomeadamente os computadores, os audiovisuais e sobretudo a Internet.

Como actividade de enriquecimento do currículo, admitimos que a Biblioteca é infra-estruturante, dado que proporciona aos alunos múltiplas vivências e diferentes experiências, facilita novas relações com a informação, com o saber e com o conhecimento, situando-a num universo onde a epistemologia já está tecnologizada (Morin, 1990: 84). Permite a efectivação de relacionamentos multiculturais obrigando à realização de uma aprendizagem de construção e de transformação dos valores a partir das relações interpessoais e sociais, nos mundos real e virtual, e exige uma forma inovadora de organização do trabalho, tanto para os professores como para os alunos.

Pelas razões expostas, e seguramente por outras, o interesse pela actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca na Escola a Tempo Inteiro é considerável. A comprová-lo pode referir-se a visibilidade que a Biblioteca tem em todos os sectores de actividade produtiva, na ampliação dos seus acervos quer em formato tradicional quer em formato digital bem como pelas recomendações de cientistas e pedagogos de renome a nível nacional e internacional (Canário, 2005; Carbonell, 2001; Hernández, 1998, Lyotard, 2003). A prática desta actividade tornou-se possível e facilitada em muitas escolas com a criação e implementação da Escola a Tempo Inteiro e com o sentido inovador do seu corpo docente.

2 - A organização escolar: Uma breve perspectiva histórica

Não comportando no âmbito deste estudo uma aprofundada análise histórica da educação na Região Autónoma da Madeira, até porque esta abordagem será inevitavelmente redutora da complexa totalidade que constituiu o passado, vamos

simplesmente centrar-nos em alguns sinais que nos permitam construir um referencial enquadrador do tema.

Como extensão insular do território português, não podíamos deixar de nos reportarmos à educação em Portugal para daí divergirmos para as mudanças implementadas na Região Autónoma da Madeira, o *locus* do nosso estudo.

Na verdade, segundo Nuno Vicente (2004: 81-86), Portugal tem vivido um grande atraso educativo. Nem as reformas implementadas no início do século XX permitiram a implantação do sistema educativo. O Estado Novo instituiu que, aos portugueses, bastava saber ler, escrever e contar, implementou o livro único e determinou que nas bibliotecas escolares somente poderiam constar livros, previamente, aprovados pelo governo. Mas, em 1974, a Revolução de Abril «mobilizou Portugal para mudanças até então reprimidas. Possibilitou e impôs grandes mudanças sociais e consequentemente do sistema educativo» (*Ibid.*: 86). O regime democrático “instituído” e a adesão à actual União Europeia, em 1986, possibilitaram a introdução de novas dinâmicas na educação.

Apesar disso, o tradicional atraso educativo português tem permanecido, conforme nos revela os resultados da avaliação internacional Pisa (2000) ao posicionar os alunos portugueses na “cauda da Europa”, em literacia da Leitura, da Matemática e das Ciências. Neste sentido, Nuno Vicente (*Ibid.*: 105) alega «o facto da muito tardia massificação do ensino em Portugal não ter sido acompanhada por um sistema de qualidade que incluísse um forte investimento em formação profissional dos educadores e avaliação permanente do sistema». Também, de acordo com o referido autor, as mutações sociais pós-revolução de 1974 levaram, por um lado, à demissão de muitos pais na educação e acompanhamento dos seus filhos e, por outro, a que, numa sociedade com grande peso de analfabetismo, a escola não soubesse ou não pudesse substituir em parte o papel de determinados pais que não podiam apoiar a educação dos seus filhos.

Neste pressuposto, Nuno Vicente (*Ibid.*) reitera que, perante a complexa realidade social, a escola actual, com pouca capacidade de adaptação à mudança, não difere tanto como seria desejável, da escola do passado, mantendo uma persistente continuidade.

Daí que o reconhecimento da importância crítica da educação no desenvolvimento sustentado seja muito importante em qualquer sociedade, mas

sobretudo numa região onde não prosperam os recursos materiais e em que se torna imperioso valorizar os recursos humanos. A vida social e económica assolada por uma intensa transformação acentuada nos últimos tempos com a crescente globalização exige, por isso, novos perfis educativos que estimulem um enorme conhecimento de base, uma amplificação das competências, maior responsabilidade e uma crescente mobilidade. Nesse sentido, o Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar indica que «a antecipação do que nos espera é cada vez mais determinante, face às mutações a que assistimos» (PORRE, 1994: 8).

Nessas circunstâncias, na primeira metade da década de noventa do século XX, a Secretaria Regional de Educação solicitou um estudo estratégico ao Centro de Investigação sobre Economia Portuguesa, cuja coordenação foi assegurada por João Caraça. Marçal Grilo e Carmelo Rosa, responsáveis pelo capítulo respeitante à educação, certos da relevância da educação básica no contexto regional, e de como os saberes especializados rapidamente se tornam obsoletos e desactualizados, recomendaram o seguinte:

«(...) reforçar a formação de base de modo a que se desenvolvam nos indivíduos as capacidades gerais que lhe permitam agir com eficácia na sociedade e nas suas actividades profissionais e dotá-los com os instrumentos metodológicos necessários para se poderem actualizar e formar ao longo da vida» (Caraça, 1995: 12).

O referido estudo estratégico recomenda que sejam dadas prioridades, no âmbito da educação básica, ao domínio da língua materna, à compreensão dos fundamentos e dos conceitos básicos da matemática e das ciências, ao desenvolvimento de uma “cultura tecnológica” que permita ao cidadão enfrentar um mundo dominado pela aplicação e uso corrente das tecnologias avançadas, ao aprofundamento do pensamento crítico e da aptidão para resolver problemas e actuar em função de cada situação, à aprendizagem de metodologias e de técnicas que permitam a cada um ganhar novas aptidões e desenvolver a sua capacidade para se adaptar a novas problemáticas e à competência linguística onde se inclui o domínio de uma língua estrangeira e a aprendizagem de técnicas de comunicação (Caraça, 1995: 13).

Sugere também que a educação básica proporcione a interiorização de atitudes e comportamentos assentes nos valores da solidariedade, do respeito, da liberdade e da

democracia, que preparem os jovens para a sociedade e para o futuro, ao realçar a importância do trabalho em grupo, o sentido de iniciativa, curiosidade e criatividade, o gosto pelo risco, o sentido profissional e a procura de qualidade, o sentido da responsabilidade e da disciplina pessoal, as capacidades de liderança e decisão e o sentido de adaptação à mudança (*Ibid.*).

Na realidade, a concretização das indicações expressas no estudo estratégico não se coadunava com os meios existentes. Até 1994, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira vigorava, o modelo de organização e gestão escolar de todo o território nacional. Explicitando, o parque escolar encontrava-se muito degradado, com infra-estruturas dispersas o que dificultava o investimento em equipamentos e na melhoria das instalações. Os estabelecimentos escolares que não tinham salas suficientes para todas as turmas actuarem em simultâneo, funcionavam em regime duplo com um turno de manhã e outro de tarde. As restantes escolas trabalhavam em regime normal, com o início das aulas pela manhã que terminavam a meio da tarde, tendo uma interrupção para o almoço.

Além disso, a mobilização das populações mais jovens para áreas mais desenvolvidas, assim como a emigração levou ao decréscimo de alunos nas zonas desfavorecidas, a uma tendência para a desertificação e ao aumento da população escolar em escolas que também não estavam apetrechadas com as condições necessárias para um devido acolhimento. A orografia do terreno madeirense, bem como as grandes distâncias a serem percorridas pelos alunos obrigou a que fossem tomadas medidas no âmbito dos transportes escolares (DRPRE).

Conhecida a realidade madeirense, consubstanciada nas visitas ao terreno efectuadas pelo próprio Secretário Regional de Educação, conjuntamente com os seus colaboradores e com o representante das respectivas autarquias, feito o diagnóstico da situação, a Secretaria Regional de Educação lançou o seu modelo conceptual através do Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar (PORRE), tendo por objectivo geral a «garantia do pleno da frequência da escolaridade obrigatória em toda a RAM, atenuando diferenças culturais e reduzindo as assimetrias entre as populações» (PORRE, 1994: 15).

Cada estabelecimento escolar foi analisado individualmente no sentido da tomada de decisão sobre a sua inclusão ou fusão num determinado agrupamento de

escolas, no seu redimensionamento ou na construção de uma nova escola. A opção considerada caso a caso e à medida que foram surgindo alternativas melhores, ditou o caminho a seguir. Concomitantemente, a Secretaria Regional de Educação efectuou reuniões com os directores dos estabelecimentos escolares no sentido de os ouvir, esclarecer e envolver na execução deste projecto.

É nesta conjuntura que, no ano 1995, na Região Autónoma da Madeira, se inicia um processo de mudança na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, alargado à Educação Pré-Escolar, claramente distinto do modelo vigente no momento e que visava recuperar o histórico atraso educativo e melhorar a qualidade educacional que a complexa realidade social impunha.

2.1 - A Escola a Tempo Inteiro

A resposta às múltiplas e complexas problemáticas diagnosticadas na escola, durante a última década do século passado, despontou num novo modelo organizativo, progressivamente implementado na Região Autónoma da Madeira. Sem legislação aprovada e apenas guiadas por documentos orientadores, as escolas, agora, melhor dotadas nos seus recursos físicos e humanos bem como os seus dirigentes foram retirando das boas práticas alguns dados ou ilações que lhes permitiram de alguma forma perceber os respectivos pontos fortes e pontos fracos, para com esse conhecimento, irem induzindo uma melhoria no estabelecimento escolar.

Neste quadro, em 1998, a Secretaria Regional de Educação publica a Portaria n.º 133/98, de 31 de Agosto. Este normativo regulamenta a criação e o funcionamento das escolas a tempo inteiro e, no respeitante ao horário em regime cruzado, organiza a distribuição das actividades curriculares e actividades de complemento curricular em turnos inversos. Posteriormente, o referido normativo foi revogado pela Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto, que acrescenta e clarifica vários aspectos no domínio organizacional. Em concreto, no respeitante às actividades de enriquecimento, o seu artigo 5.º, determina o seguinte:

«As actividades de enriquecimento do currículo podem integrar actividades de carácter desportivo, artístico e tecnológico, devendo proporcionar uma formação pluridimensional e

perspectivar a ligação da escola com o meio. Para melhor organização destas actividades pode concorrer os projectos desenvolvidos nas escolas e os recursos materiais e humanos existentes, bem como o contexto onde a escola está inserida».

Por seu turno, o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto, que adapta à Região o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 4.º estabelece que as actividades curriculares são ministradas pelo professor titular da turma, sendo apoiado ou coadjuvado nas áreas de Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão Musical e Dramática por professores com formação específica.

Além das actividades curriculares e das actividades de enriquecimento do currículo, os tempos preenchidos pelo OTL (ocupação de tempos livres) visam o apoio às famílias e, segundo o referido normativo, espera-se que revistam um carácter pedagógico.

Este modelo de escola obriga os seus actores à necessária análise contextual numa dupla dimensão sociogeográfica e escolar, dado que, como assevera Sabirón Sierra, a localização e o enquadramento «é o quadro social, económico, cultural e político de referência» (1996: 117).

3 - Objectivos e questões da pesquisa

Elegemos a actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca no contexto da Escola a Tempo Inteiro como objecto do nosso estudo por acreditarmos que, a mesma, como centro de recursos, possui virtualidades que visam contribuir, modificar e enriquecer as práticas docentes no actual contexto de mudança e que se pode converter num espaço potenciador da inovação pedagógica (Canário, 2005: 113).

Reconhecemos a necessidade de minorar o défice de reflexão sobre as práticas pedagógicas que se realizam na maioria das escolas entre docentes e outros intervenientes no processo educativo, e fora da escola entre técnicos da educação e decisores ou entre pais e encarregados de educação.

Assim, neste quadro, temos como objectivos gerais da dissertação:

- Conhecer o processo de criação das escolas a tempo inteiro;

- Averiguar sobre a receptividade dos professores à mudança e à inovação pedagógica;
- Reflectir sobre o valor que as actividades de enriquecimento do currículo, com ênfase no papel educativo da biblioteca, acrescentam à aquisição de competências pelos alunos.

Definimos que a questão de investigação, a pergunta de partida, que estabelece a linha orientadora do nosso trabalho, é a seguinte:

- Como pode a actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca constituir-se um espaço promotor de mudança e de inovação pedagógica na escola?

Desta emergem outras questões:

- Quais foram as motivações que levaram à criação e implementação da escola a tempo inteiro?
- Quais foram os impactos da escola a tempo inteiro?
- Qual é a perspectiva dos professores relativamente à atribuição de novos papéis?
- Qual é a receptividade dos professores à inovação pedagógica?
- De que forma a actividade de enriquecimento do currículo – biblioteca – pode se tornar num recurso para a aprendizagem?
- A actividade de enriquecimento do currículo – biblioteca pode constituir-se num espaço promotor de mudança e de inovação pedagógica?
- De que forma os participantes no estudo prospectivam o futuro da escola?

Foram estas questões que desencadearam o interesse investigativo, no âmbito da Biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro, e que nos conduziu por esta caminhada.

Com este estudo não visamos desenhar cenários de futuro, mas reflectir e reequacionar o sentido da escola no actual contexto de mudança.

SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - A Escola em Tempos de Mudança/O sentido de uma inovação

Neste capítulo, com base na literatura de referência, começamos por abordar os tempos de mudança que afectam a sociedade actual e a emergência de um novo paradigma de escola. Veremos, também, que, o processo de mudança na escola, que os tempos pós-modernos requerem, exige a participação activa e criativa dos professores.

Com efeito, muitas das mudanças experimentadas, nos últimos anos, em diferentes sectores da sociedade, têm obrigado a escola a modificar a sua cultura organizacional, a repensar a missão para que foi criada e a inovar. Neste pressuposto, evocamos Michael Fullan (2003: 39), pois, segundo ele,

«Importa, desde já, recordar que a cultura de mudança consiste, por um lado, numa extraordinária rapidez e não linearidade, e por outro, um enorme potencial para acções igualmente criativas. O paradoxo reside no facto de que a transformação jamais seria possível sem a inevitável e necessária confusão»

1.1 - Tempos de Mudança

A sociedade, nas últimas décadas, tem sido palco de mudanças que abrangeram os variados domínios de actividade humana como as ciências, as artes, as tecnologias e que vieram aluir muitos dos conceitos e valores de referência, pondo em causa os seus princípios, relativizando as suas conclusões e gerando perplexidade e incerteza.

Diversos factores provocaram estas mudanças contribuindo para alterar os valores, os referenciais e para acelerar a transição para a nova era em que vivemos. Entre eles, Margarida Fernandes (2000: 27) destaca como “choques motores” da nossa época o impressionante desenvolvimento das tecnologias de informação e conseqüente globalização da informação e comunicação, o progresso provocado pela aceleração das descobertas científicas e técnicas e o seu impacte sobre várias áreas de actividade e, também, os efeitos da mundialização da economia, entre outros.

O diagnóstico enunciado conduz-nos a uma escola, protótipo da modernidade, que, apesar da aparente estabilidade, sofreu mutações que engendraram as contradições estruturais mas que aparece «simbolicamente desarmada» perante os paradoxos que a engloba e nos quais se move (Canário, 2005: 59).

Margarida Fernandes (*Ibid.*: 31) explica que o conceito de modernidade surge associado à condição social que teve a sua origem na crença iluminista na razão e na capacidade da ciência para proporcionar o domínio sobre a natureza e para aperfeiçoar as instituições sociais com vista à emancipação do Homem. Advém que a transição para a pós-modernidade significou ainda a passagem a um estado de incerteza que nega a possibilidade do conhecimento universal e não aceita as clássicas distinções entre o objectivo e subjectivo, entre o real e ideal, factos e teorias (Fernandes, 2000; Santos, 1999).

De facto, para Anthony Giddens (2002: 8), a perda da crença no progresso é um dos factores que estão na base da dissolução das narrativas da história e que nos remete para uma época de transição, para a pós-modernidade. O referido autor define esta noção como algo diferente, que nos conduz noutro rumo, isto é, «se estamos a avançar para uma fase de pós-modernidade, isso significa que a trajectória do desenvolvimento social está a levar-nos para longe das instituições da modernidade, em direcção a um tipo novo e distinto de ordem social» (*Ibid.*: 35). No entanto, o citado autor assevera que o pós-modernismo, se existir de forma irrefutável, poderá expressar uma consciência de uma tal transição, mas não mostra que ela existe.

Neste pressuposto, em conformidade com Anthony Giddens (*Ibid.*), vive-se um sentimento geral de manifesta disparidade em relação ao passado dado que os pressupostos da epistemologia se revelaram falíveis; que a teleologia destituiu a “história” e por consequência nenhuma versão de “progresso” pode ser plausivelmente defendida; e que surgiu uma nova agenda social e política direccionada para questões ecológicas e para os novos movimentos sociais.

As transformações que ocorreram descortinam um novo período histórico, um tempo de transição para uma nova ordem que traz consigo o perfil do paradigma emergente.

Boaventura Sousa Santos (1999: 23) a propósito da crise que atravessa o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna desenha o perfil do paradigma emergente como

«um modelo de transição, uma vez que define a especificidade do humano por contraposição a uma concepção da natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassada, mas é um modelo em que aquilo que o prende ao passado é menos forte do que aquilo que o prende ao futuro. Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades» (Santos, 1999: 42-43).

Para este estudioso, a ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento produzido pela tecnologia, mas defende que o mesmo deve traduzir-se em sabedoria de vida (*Ibid.*: 57). Esta análise leva a concluir que a natureza do saber se modificou. Além disso, a pós-modernidade não se limitou a pôr em causa um determinado modelo de legitimação do conhecimento. Também, fez emergir uma nova racionalidade que realça o papel do sujeito e da intersubjectividade e do contexto em que o conhecimento é produzido (Fernandes, 2000: 35).

Na verdade, o paradigma emergente, também designado por pós-moderno, descrente da objectividade e universalidade da ciência, propõe a redefinição de um novo modelo de racionalidade e utiliza uma pluralidade de fontes e métodos para aceder ao conhecimento.

Todavia, nas últimas décadas, as crenças que a idade moderna foram cultivando ruíram. Multiplicaram-se as crises sucessivas e agravaram-se as tensões sociais significando também desencanto, desmotivação e mal-estar.

Foi num tempo crítico de transição em que aconteciam mudanças simultaneamente em vários campos de actividade, que surge a obra de Jean-François Lyotard *A condição pós-moderna*, publicada pela primeira vez em 1979 e que veio a exercer uma influência inesperada no pensamento actual proporcionando uma visão inovadora e global das transformações que estavam a ocorrer, em vários campos de actividade e que colocavam em questão o paradigma anterior. Este filósofo designa a condição pós-moderna como «o estado da cultura após transformações que afectaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX» (Lyotard, 2003: 12).

Jean-François Lyotard (*Ibid.*) considera que o “pós-moderno” representa a descrença nas metanarrativas que legitimaram a História e o recurso a elas na era actual deixou de fazer sentido porque o conhecimento científico perdeu o estatuto privilegiado que anteriormente tinha.

Este vasto processo de mutação com implicações directas em todos os sectores da sociedade acelerou-se como fenómeno de âmbito mundial no qual se integra a construção da união europeia.

Neste sentido, o pensador Edgar Morin (2002: 78) é de opinião que

«desde o século XVI, duas mundializações estão em marcha, simultaneamente ligadas e antagonistas: a mundialização de dominação, colonização e exploração e aquela das ideias humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de uma consciência comum da humanidade»

Essa análise leva a concluir que a mundialização ligada ao capital é nociva enquanto a outra conduz à conciliação e à alteridade. De facto, temos assistido a um processo de globalização dominado e orientado pelo mundo ocidental que, de algum modo, difunde a sua cultura. Isso traduz-se, em sinais exteriores, numa generalização de consumos padronizados numa escala global, e que inclui também a educação e o acesso ao conhecimento.

O paradigma vigente, questionado, dá lugar à necessidade da sua reconceptualização e à emergência de um outro. Essas questões constituem desafios a uma nova era conceptual na vida económica e organizacional das sociedades. Porém, apesar da ciência moderna produzir um saber tecnicamente utilizável, a interdependência entre a ciência e a tecnologia só surge, efectivamente, no final do século XIX e aparece como a condição que permitiria a construção de “um novo mundo”. Por sua vez serviu para legitimar o desenvolvimento triunfante da sociedade industrial, vindo posteriormente a revelar-se incapaz desencadeando a proclamada “crise” da Modernidade. Paradoxalmente, a “crise” instaurada pela Modernidade irá ter, como contraponto permanente, a utopia científico-tecnológica, a *Nova Atlântida* de Bacon, que aparece como o modelo principal. A partir da Modernidade, crise e utopia científico-tecnológica não deixarão de andar a par, pois a cada crise corresponderá a sua utopia e quanto maior for a crise, mais radical será a utopia (Santos, 1999).

Neste contexto recordamos Alvin Toffler (1980: 37), um visionário que detecta a emergência de uma nova ordem, quando afirma:

«Bacon disse-nos que “conhecimento... é poder”. Agora podemos traduzir estas palavras em termos contemporâneos: no nosso meio social “conhecimento é mudança” – e acelerar a aquisição de conhecimentos, alimentar o grande motor da tecnologia, equivale a acelerar a mudança»

O autor salienta a importância do conhecimento na sociedade caracterizada pela mudança acelerada. Assinala o fim da imutabilidade, o aparecimento da transitoriedade, a necessidade da inovação e da diversidade. Realça, ainda, os limites da adaptabilidade e a obrigatoriedade de estratégias de sobrevivência.

A emergência de um novo paradigma científico reflecte a noção crescente da necessidade de encararmos o mundo como um sistema vivo, cujos componentes estão interligados e interdependentes. Logo, se o conhecimento é mudança, a sociedade actual exige uma atitude permanentemente inovadora para lidar criativamente com a emergência constante das novas condições.

Relativamente à dinâmica da mudança, Patrick Whitaker lembra que a aprendizagem é o elo central nesse processo dado que está presente em todos os desenvolvimentos mais significativos das nossas vidas e nos permite perseguir os nossos objectivos, fazer escolhas e, regra geral, trilhar o nosso caminho no mundo. Afirma, ainda, que «a mudança implica mudar de um estado presente para um futuro diferente» (Whitaker, 1999: 62).

Em contraponto com a estabilidade da modernidade, Andy Hargreaves e outros autores (2002: 119-120) contribuem para a interpretação do mundo actual ao dissertarem sobre a sociedade pós-moderna como sinónimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Nela, as comunidades, as escolas e as turmas são mais diversificadas, de modo que a transformação é mais complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança ocorre a uma velocidade cada vez maior. O conhecimento é rapidamente substituído, e as soluções são contestadas por um crescente número de grupos de interesse, ou seja, a mudança é mais incerta. Inovações múltiplas, comunidades em alteração e comunicações rápidas significam que as escolas e seus problemas mudam com rapidez.

Neste enquadramento, João Pedro da Ponte (1997: 54) alerta que a instituição escolar continua imperturbável, funcionando fechada sobre si própria e defende que «uma nova sociedade precisa de um novo tipo de escola para cumprir novos objectivos de ensino. Assim, a escola actual está colocada perante o desafio de se adaptar às novas necessidades».

Perante a necessária aquisição de uma cultura de consciência da contemporaneidade, de forma ampla e abrangente, o relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1998: 14-15) aborda o fenómeno da mundialização da cultura e sistematiza as tensões que constituem o cerne da sociedade actual. São elas:

- A tensão entre o global e o local que gera a necessidade das pessoas se tornarem cidadãos do mundo sem perderem as suas raízes culturais;
- A tensão entre o universal e o singular, que se revela nos fenómenos de globalização cultural mas que não pode relegar o carácter único de cada pessoa com as suas potencialidades, as suas tradições e a sua própria cultura;
- A tensão entre a tradição e a modernidade, que impele à adaptação à mudança, sem as pessoas se negarem a si próprias;
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, geradas pelo domínio do efémero e do instantâneo mas, sem esquecer que os problemas enfrentados carecem duma estratégia paciente, que passe pela concentração e negociação das reformas a executar;
- A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, que requer a conciliação saudável entre a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une;
- A tensão entre o extraordinário desenvolvimento de conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem, face à qual deve primar uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção duma cultura pessoal;
- A tensão entre o espiritual e o material, gerada na crise de valores morais e que poderá resolver-se caso a educação desperte, em todos, a elevação do pensamento e do espírito universal, de acordo com as tradições e convicções de cada indivíduo.

Uma vez identificadas as tensões a ultrapassar ocorre-nos as palavras de Andy Hargreaves quando aborda as estratégias e desejos de mudança, na passagem entre a cultura das certezas e a cultura das incertezas sob o prisma da necessária mudança educativa: «Toda a mudança implica uma escolha entre uma trajectória a seguir e outras a deixar para trás. A compreensão do contexto, dos processos e das consequências da mudança ajuda-nos a clarificar e a questionar estas escolhas» (Hargreaves, 1998: 21). Podemos, pois, dizer que, ao introduzir a questão do contexto da mudança educativa, o referido autor procura salientar que, na construção da mudança, está em jogo uma luta poderosa e dinâmica entre duas forças: a modernidade e a pós-modernidade.

Neste sentido, importa realçar que, comungamos do parecer que «a educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender» (Delors, 1996: 106).

1.2 - A escola como construção histórica

Nunca o homem esteve exposto a mudanças tão velozes, tão radicais e tão profundas como na contemporaneidade. Mutações de grande vulto e novas formas de compreender o mundo alteram o carácter da nossa sociedade. As tendências de mudança e desenvolvimento da emergente sociedade globalizada impõem novos desafios à instituição escolar. Os ambientes que cria, os efeitos que resultam do que lhe é inerente e do que lhe é atribuído, interferem na formação e na aprendizagem do aluno, exigindo maior reflexividade nas opções e nas acções.

A partir dos anos sessenta, a complexidade e a mudança acelerada que predominam no mundo contemporâneo cada vez mais povoado, globalizado, multicultural e com múltiplos riscos repercutem, inevitavelmente, no quotidiano escolar.

Trata-se de um problema escolar que é comum a todos os países industrializados e que coloca a escola simbolicamente desarmada (Canário, 2005: 59). Porém, nem sempre foi assim.

Embora exista escola desde que há sociedades organizadas interessadas na transmissão do seu legado cultural às novas gerações (Marques, 2001: 9), o nascimento

histórico dos modernos sistemas escolares, em conformidade com Rui Canário, (*Ibid.*: 63), encontra-se no contexto da revolução industrial e liberal que marcou o final do século XVIII. Durante o período situado entre a Revolução Francesa e o fim da Grande Guerra, coincidente com o apogeu do capitalismo liberal, a escola viveu um período de harmonia em relação ao contexto externo e um período de harmonia e coerência interna, sendo designado por “tempo de certezas”.

Definida pelas sociedades modernas e apreciada como uma condição de progresso dos indivíduos e da sociedade, a escola de massas tornou-se um ideal ou uma realidade que todos procuram alcançar. Numa perspectiva utópica ilustrada, preconizava a emancipação social e individual, tendo sido reconhecida, posteriormente, como uma obrigação e um direito das pessoas (Gimeno Sacristan, 2001: 15-16).

Durante o século XIX, esses ideais ganham força e são alcançados pelos países desenvolvidos, no início do século XX. O desenvolvimento da escolarização obrigou a uma expansão da realidade institucional escolar e a um corpo de professores com um perfil profissional melhor delineado e mais visível na sociedade. O período subsequente à Segunda Guerra Mundial, regista um fenómeno de explosão escolar e um processo de democratização do acesso à escola.

Mas, o crescimento exponencial da oferta educativa assinala uma passagem – a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e o seu acesso ao “tempo de promessas”, configurando: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Para Rui Canário (*Ibid.*: 78), este período marca a entrada da escola num “tempo de promessas”. Em volta desta realidade foram emanadas expectativas positivas com o propósito de enaltecer a escola aos olhos da sociedade, alicerçadas na tese de um investimento de retorno garantido, tanto do ponto de vista colectivo como individual, até propagar-se por todo o mundo como uma característica cultural (Gimeno Sacristan, 2001: 16). Porém, longe de ser uma realidade universal, continua a ser uma pretensão dos países em vias de desenvolvimento.

Nos dois últimos séculos, a escola como instituição característica da modernidade participou das mudanças que historicamente marcaram a passagem do Antigo Regime para as sociedades industriais. Contudo, o seu crescimento exponencial na segunda metade do século XX colocou problemas de funcionalidade no sistema educativo.

A euforia associada à escola como instituição promotora de desenvolvimento no “tempo das certezas” desvaneceu-se na medida em que passou a ser percebida pela sua participação na produção de desigualdades, frustrando as expectativas alimentadas em seu redor (Canário, 2005: 81).

O conjunto de mudanças que afectaram os sectores económico, político e social, durante o último quartel do século XX, atingiu particularmente a juventude nomeadamente no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho, pois, «passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza» (*Ibid.*: 81).

Este sentimento de frustração em relação à escola, segundo Rui Canário (2005: 60-61), tem permanecido e sustentado debates que mostram alguma incapacidade de compreensão, de forma articulada, do conjunto de paradoxos que marcam a expansão da escolarização, nomeadamente:

- A escola associada à ideia de “progresso” contrasta com a visão pessimista de “crise”;
- A educação permanece refém da escola;
- A crescente escolarização das nossas sociedades concomitante com o agravamento de problemas de natureza social;
- A escola promotora da cidadania a contrastar com o fenómeno de retrocesso na participação política;
- A explosão escolar não abrandou, traduzindo-se numa intensificação da procura e na opção por percursos escolares mais longos.

Neste pressuposto, Rui Canário (2005: 61) não tem dúvidas de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que marca o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização – escolar – que progressivamente viria a tornar-se hegemónica.

Para Gimeno Sacristan a escola é uma invenção social. Ela tem o sentido de alargar a experiência cultural que não se encontra acessível na experiência quotidiana, de revelar o mundo que não está directamente visível para os sujeitos, isto é,

corresponde, a uma organização na qual são ministrados saberes exteriores e acumulados. Neste sentido, é peremptório ao afirmar que «a escola é o protótipo da instituição moderna (...) onde ocorre experiência desterritorializada e destemporalizada, não actual» (Gimeno Sacristan, 2003: 49-50).

Presentemente, o mundo que nos envolve e que está acessível à nossa experiência não se encontra circunscrito a um determinado território físico, pois, cada vez mais o mundo simbólico que está presente no nosso lugar, mesmo que represente locais longínquos. A nossa experiência está associada à de outros. Apreendemos e incorporamos materiais culturais que outros inventaram, fizeram, pensaram e sentiram. Nesta perspectiva, depreendemos que, para o autor acima referido, a escola tem vindo a proporcionar uma modalidade de aprendizagem baseada na revelação, menosprezando os saberes não adquiridos por via escolar, e desencadeando como consequência o empobrecimento do próprio campo e pensamento educativo. Por outro lado, a escola é uma instituição que desempenha um papel fundamental na unificação cultural, política e linguística, que tem a missão de transformar os alunos em pessoas.

1.3 - A Educação: um direito

No plano internacional, a educação foi reconhecida como um direito durante o “tempo de promessas”, conforme está expresso no artigo 26.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada em 1948. Posteriormente, em 1959, o princípio 7.º da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* entende que a educação é um direito específico da infância.

No nosso país, A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), no seu artigo 6.º, define o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo. Aliás, sendo Portugal um dos primeiros subscritores da *Convenção dos Direitos da Criança*, consagrou o princípio VII, artigo 74.º, na sua Constituição, a educação como um direito de todos, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Também, no artigo 69.º, dedicado à infância, consignou o direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu

desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, discriminação, de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições. Em conformidade com o supracitado artigo, a Lei n.º 1/97, de 20 de Setembro, estabelece que «é proibido, nos termos da Lei, o trabalho de menores em idade escolar». Assim sendo, acresce à escola aferir a observância da referida lei.

Rosa Clemente encontra fundamento numa diferente e inovadora abordagem das questões relativas à infância e juventude no quadro das respostas sociais que especificamente visam o bem-estar da criança e o apoio à sua família, dando vários exemplos relevantes, como o aumento da rede de educação pré-escolar, o programa “nascer cidadão”, entre outros, tendentes à boa e eficaz execução de medidas de protecção em meio natural de vida. Neste sentido, a referida autora afirma que «vivemos um momento único de viragem no sistema de intervenção dirigido às crianças e aos jovens e de promoção dos seus direitos» (Clemente, 2002: 47).

Importa referir, mesmo de forma muito sumária que, em 1999, foram publicadas duas leis que iriam sustentar a mudança: a Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, a chamada Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo e a Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro, Lei Tutelar Educativa.

A Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, dando cumprimento às normas constitucionais e aos preceitos da Convenção sobre os Direitos da Criança, estabelece como princípios orientadores, o interesse superior da criança e do jovem, da privacidade, da intervenção precoce, mínima, proporcional e actual, da responsabilidade parental, da prevalência da família, da obrigatoriedade da informação, da audição obrigatória e da participação e subsidiariedade. Vem estruturar, também, a intervenção social e administrativa na promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem em perigo, entre os quais a educação é parceira obrigatória, e a intervenção judiciária nos casos em que as comissões não podem intervir, aplicar ou executar a medida adequada.

O propósito tutelar educativo, consubstanciado na Lei 166/99, cobra legitimação por parte do Estado, mesmo contra a vontade de quem está investido no poder paternal quando se tenha manifestado uma situação desviante que torne clara a ruptura com elementos nucleares de ordem jurídica. Esta lei assenta na necessidade de intervenção face a menores infractores, inimputáveis para efeitos penais.

Na verdade, nas últimas décadas, Portugal sofreu muitas mudanças, quer pela vivência democrática como pelo processo de globalização, que directa ou indirectamente influenciaram e continuam a influenciar as condições da infância. As famílias das crianças da pós-modernidade modificaram-se. A mulher/mãe desenvolve uma actividade profissional, os avós já não garantem os cuidados e a vigilância dos netos e as crianças são entregues à guarda das instituições especializadas para o efeito, sujeitas às regras, à disciplina e aos valores da instituição. As famílias monoparentais são outra das emergências da pós-modernidade, o que vem retirar ao dia-a-dia da criança o referencial tradicional da conjugalidade. Conceituada como o cerne da sociedade, como lugar natural de protecção e equilíbrio para o desenvolvimento da criança, a família constitui-se, em algumas situações, como um lugar problemático onde se verifica tanto o afecto como a disfuncionalidade, tanto o acolhimento como os maus-tratos.

Mas, é num entrecruzar de mundos sociais diversificados, estruturantes do crescimento global da criança, que a infância acontece.

Ao discorrer sobre este assunto, Gimeno Sacristan refere que, gradualmente, na medida em que as condições de escolarização foram melhorando e havendo uma tomada de consciência em relação à sua utilidade, as famílias passaram a remeter para o Estado o encargo da educação dos filhos. O Estado, com a custódia dos mais jovens, passou a garantir à infância e à juventude uma educação universalizada como instrumento para melhorar a sociedade e melhor preparar a população trabalhadora. As expectativas ao redor da escola e da educação são complexas e diversificadas, decorrendo daí, inevitavelmente, um território para múltiplas confrontações entre diferentes grupos (Gimeno Sacristan, 2001: 22).

Neste domínio, concluímos que à intervenção do Estado tem sido subjacente uma filosofia de obrigatoriedade e de homogeneização da educação que tem perdurado até aos nossos dias. Logo, no intuito de fazer face às problemáticas da sociedade, a escola assume o lugar de uma verdadeira organização englobada no quadro das respostas sociais e, ainda, lhe acresce a missão educativa de contribuir para que as crianças e os jovens de hoje, sejam amanhã, plenamente, cidadãos activos e vectores da educação futura.

1.4 - A escola entre a reforma e a inovação

A crise instalada na sociedade e conseqüentemente no sistema educativo incita à reflexão e à acção, até porque, a escola deixou de centralizar em si a divulgação do conhecimento e precisa de encontrar o seu caminho. Kuhn supõe que «as crises são uma pré-condição para a emergência de novas teorias...» (Kuhn, 1989: 107), naturalmente conducentes a uma transformação do pensamento científico e da prática correspondente, ou seja, a uma mudança de paradigma. O autor da *Estrutura das Revoluções Científicas* considera «"paradigmas" as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência» (*Ibid.*: 13).

De facto, a transitoriedade paradigmática que, na pós-modernidade, afecta os diversos campos do conhecimento, também atinge a educação. Por isso, no mundo industrializado, a solução para o sistema educativo de, na sua própria estrutura simular esse mundo novo, segundo Toffler (1970: 393) começou a desviar-se, lentamente, do passado para o presente. Nesse sentido, o citado autor afirma que «verificaremos que uma verdadeira educação superindustrial só será possível se modificarmos de novo os nossos conceitos do tempo, fazendo incidir, desta vez, no futuro em lugar de no presente» (*Ibid.*: 394). Ora esta concepção leva-nos a reflectir sobre a importância de pensar sobre o futuro da educação e conseqüentemente sobre a necessária inovação das práticas pedagógicas.

A questão da inovação emerge como elemento central da agenda educativa no final dos anos sessenta do século XX, tendo sido assumida como a solução para problemas organizacionais, educativos e complexos.

Presente no discurso actual, a palavra inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educativo. A sua rede de significações flutuante, segundo José Alberto Correia (1991: 26) referencia tanto práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou fundamentos ideológicos, como pode referenciar práticas que têm por objectivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade.

Na análise de vários discursos a propósito de inovação que considerou mais representativos, José Alberto Correia procurou circunscrever o seguinte conceito:

«A inovação é uma mudança deliberada e conscientemente assumida (...) visando objectivos bem precisos: a melhoria do sistema, o aumento da eficácia no cumprimento dos seus objectivos. (...) A inovação é, pois, um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com os do sistema»

(Correia, 1991: 31).

Um estudo realizado por Ana Paula Cardoso também revelou algumas regularidades ou traços fundamentais inerentes à definição de inovação, tais como, novidade, intencionalidade, acção, vontade de mudança e de melhoria do sistema educativo. Nesta sequência, Ana Paula Cardoso (2002: 22) define inovação como

«Introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica»

Nos últimos tempos, estabeleceu-se uma relação directa entre as mudanças na educação e a globalização da sociedade. A bibliografia sobre o tema enfatiza que a globalização económica, social, política e cultural exige sistemas flexíveis e abertos a mudanças. Entre a continuidade, a mudança e a incerteza, a escola persiste e sobrevive na complexidade da sociedade actual. Sociedade que nos obriga a viver e a conviver com aceleradas mudanças e que nos situa perante períodos de incerteza e obriga a rápida adaptação. Por sua vez, estes novos cenários impelem ao nascimento de projectos inovadores e alternativos.

Sobre a compreensão do processo de mudança, Michael Fullan considera que a organização ou líder que se limita apenas a aceitar o maior número de inovações jamais vencerá. Pois, na sua óptica, liderar numa cultura de mudança «não significa adoptar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas – constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela» (Fullan, 2003: 51).

Em suma, fala-se de sociedades em processo acelerado de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis. De realçar que, na opinião de Michael Fullan, as escolas, hoje em dia trabalham em contextos de múltiplas mudanças, algumas iniciadas internamente, outras impostas do exterior, tendo que, em simultâneo, gerir, coordenar e integrar um grande número destas. O mesmo autor alerta que demasiadas mudanças podem, às vezes, ser tão prejudiciais como a ausência de mudança (Fullan, 2003: 51).

No estudo sobre *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*, Ana Paula Cardoso (2002: 45), conclui que a inovação tem sido, muitas vezes, mal perspectivada e mal conduzida e isso tem contribuído para o seu fracasso e, naturalmente, para um certo descrédito da mesma, em vez de maior prestígio. Contudo, desafia a educação a afastar-se do modelo tradicional de ensino que já não responde às exigências das sociedades em mudança. Defensora da necessidade de mudança no rumo do sistema educativo que, no seu entender, enfrenta dificuldades em preparar os estudantes para os actuais desafios, e mais ainda para enfrentar o ineditismo do futuro, afirma que «é preciso inovar» (Cardoso, 2002: 118).

Neste terreno, os produtores de inovações, geralmente, entram em disputa mais ou menos aberta com o sistema estabelecido. Na verdade, como salienta José Alberto Correia (1991: 36) a inovação por mais modesta que seja, rompe um equilíbrio, cria uma situação de crise e gera conflito.

Mas, em nome da inovação, se têm legitimado propostas deliberadas de mudanças educativas, homogeneizando políticas e práticas e fomentando a reprodução de propostas, sem por vezes, se considerar a diversidade dos contextos sociais e culturais. Além disso, a categoria inovação tem sido tratada como algo à margem das teorias sobre a mudança educativa.

As mudanças que afectam a estrutura do sistema educativo no seu conjunto, nomeadamente administrativas, curriculares ou metodológicas, idealizadas, lideradas e executadas por diferentes pessoas, que tratam de introduzir novas ideias são reformas. Em relação aos efeitos das reformas, Carbonell Sebarroja (2001: 26) afirma que as propostas que vêm de fora, sem terem apenas a participação e a implicação dos professores, de uma maneira geral circunscrevem-se a mudanças secundárias, normativas, de linguagem e de actualização de alguns conteúdos.

Por sua vez, António Bolívar (2003: 51) esclarece que as reformas costumam limitar-se a mudanças formais, a nível da estrutura superficial ou externa, costumam ser planificadas a nível político-governamental e exteriores à escola, enquanto que as inovações costumam gerar-se a partir de instâncias de base.

O discurso sobre a promoção da inovação educativa, desenvolvido a partir da década de sessenta, num contexto de difusão optimista da oferta educativa, fazia das escolas e dos professores os aplicadores das inovações idealizadas pelos investigadores, funcionando «uma lógica de reforço da tutela sobre as escolas» (Canário, 2005: 91). Contudo, essas tentativas de produzir mudanças na realidade escolar, por via vertical e autoritária, traduziram-se num inêxito notório (*Ibid.*). Neste entendimento, Bártolo Campos (1996: 18) esclarece que a mudança da educação se constrói nas escolas, pois as reformas, entendidas como definições centrais, quando se justificam, devem ser apenas enquadramentos gerais, horizontes abertos, como uma linha situada muito longinquamente, que não será atingida se os professores e as escolas não forem envolvidos nesse processo.

Em última análise, podemos inferir que a reforma produz, apenas, mudanças virtuais, ou seja, normativos, protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição potencial a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos actores sociais, que operam no interior das escolas. Ou seja, só há mudanças efectivas, se se verificar produção de inovações nas escolas. Neste âmbito, Mónica Thurler (2001: 183) sustenta a tese que

«O estabelecimento escolar é um nível determinante no destino reservado aos projectos de mudança, porque é ali que os professores trabalham e constroem o sentido de suas práticas profissionais, bem como as transformações que lhes são propostas, venham elas de dentro ou de fora»

No entanto, as escolas mudam. Logo, os conceitos de permanência e de mudança articulam-se, dado que, a escola, como qualquer sistema aberto, face a pressões e solicitações do contexto, muda, quanto mais não seja, para preservar a sua identidade. Mas, Jacques Delors reitera também que, «nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores» (Delors, 1996: 134).

Além disso, Fernando Hernández (1998: 20) ao interpretar os processos de reforma ocorridos nos últimos anos intuiu que as inovações educativas promovidas pelos professores nas escolas, quando são institucionalizadas, assimiladas e oficializadas podem chegar a cair na rotina. Patrick Whitaker (1999: 9) acrescenta que, embora a legislação e a regulamentação definam e determinem a estrutura e organização do sistema escolar, grande parte da inovação na sala de aula e nos currículos resulta das descobertas, perspectivas e experiências dos professores.

Por sua vez, Philippe Perrenoud (2002: 37) alarga o leque dos intervenientes e defende que o sistema educativo é ingovernável sem a adesão de, pelo menos, uma parte dos professores e dos utentes, pais e alunos.

Também Mónica Thurler sintetiza a perspectiva dos autores referidos ao afirmar que «afinal de contas, o potencial de mudança das organizações depende da competência que os actores envolvidos desenvolvem para manter um bom equilíbrio entre acção colectiva e acção individual» (Thurler, 2001: 178).

Contudo, Jaume Carbonell Sebarroja amplia o ponto de vista dos autores acima referenciados ao acrescentar que em conjunturas históricas excepcionais houve e há excepções, «onde a administração (...) impulsionou políticas inovadoras com um forte conteúdo democrático e social, alcançando uma certa sintonia, e até confluência, entre os poderes públicos e a comunidade escolar» (Carbonell, 2001: 26). Ressalva, contudo, que «as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente» (*Ibid.*: 27) e sublinha que cabe ao estado tomar as medidas necessárias de política educativa e fornecer a escola dos recursos suficientes para que os professores possam inovar. Neste seguimento, Marçal Grilo explica que «a inovação está relacionada com a capacidade que cada escola deve ter ou tem para conceber, elaborar e executar o seu próprio projecto educativo» (Grilo, 1996: 21).

Na verdade, de acordo com Adalberto Dias de Carvalho (1993: 5), o projecto de escola assinala, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças existentes entre os alunos, entre os professores e entre as escolas.

Esta condição obriga a escola à abertura pedagógica e à reflexão no âmbito de uma óptica prefigurativa do tempo em que a antecipação do futuro delineado pelo projecto procura assegurar a construção de um desenvolvimento humano consequente.

Essa perspectiva coloca a escola num paradigma em que a educação no sentido amplo não se esgota, evidentemente, no recinto escolar, mas sim, é a soma da concorrência de variados meios socializadores.

Do ponto de vista de Maria do Céu Roldão (2002: 56), estamos perante um tempo em que já dificilmente se pode estabelecer a fronteira tradicional entre a educação escolar e a vida social, mas em que o desafio reside essencialmente na construção de um novo paradigma sócioeducativo, em que se articulem diferentemente os sucessivos e interactivos níveis e modos de aprender que são necessários na sociedade da aprendizagem do presente e do futuro, em que aceder ou não ao conhecimento e ao saber determinará, de formas cada vez mais extremadas, a pertença ou a exclusão. Confrontam-se hoje os indivíduos e as instituições com a necessidade inequívoca de uma actualização permanente e com a prioridade inadiável do domínio indispensável dos meios de aceder, e sobretudo de gerir utilmente, essa informação e esse saber em mudança e em crescimento.

Nesse sentido, cremos encontrar na Biblioteca um espaço potenciador da aquisição de competências para a aprendizagem dos educandos ao longo da vida.

1.5 - A emergência de um novo paradigma de escola

O processo de reequacionamento da escola, enquanto domínio de intervenção social, não pode desligar-se das problemáticas de natureza conjuntural, tornando-a progressivamente mais dependente do contexto e mais liberta do controlo imediato do Estado (Canário, 2005: 158). Este tipo de transformações imprime um novo rumo no papel da escola, o lugar onde se concretiza a relação pedagógica, pois, «só se aprende alguma coisa em situações que faça sentido para o sujeito» (*Ibid.*: 159). Nessa acepção, a valorização cultural local é de suma importância para a prossecução desses propósitos.

Discursando sobre a escola cultural como consciência crítica da sociedade global, Adalberto Carvalho (2002: 67) refere-se à globalização como algo que nos

fascina e inquieta, que surge como última afirmação do colonialismo e que é vista como uma dimensão nova de esperança, como uma utopia a realizar-se. Acrescenta que, por outro lado, a globalização é também a expressão da extraordinária capacidade tecnológica do homem. A informática, a circulação instantânea de mensagens, e todo um universo de realização tecnológica aparece como a própria criação humana. Ora, isto, em termos reflexivos, antropológicos, epistemológicos e, naturalmente, pedagógicos coloca-nos questões, às quais, em conformidade com o referido autor, procuramos responder.

Relativamente à categoria antropológica, (*Ibid.*: 68) indica Pierre Lévy porquanto advoga quatro espaços antropológicos. Estes consistem: no “espaço da Terra” constituído pelo homem a viver numa relação mítica com esse espaço único e a participar nessa sociedade fechada; no “espaço território” que desponta com a marcação das fronteiras, com as rivalidades entre os grupos, com a afirmação dos próprios espaços; no “espaço dos fluxos de mercadorias”, em que a grande preocupação não reside tanto nos territórios mas na circulação e no controlo dos produtos. Emerge, assim o início da desterritorialização dado que os fluxos de mercadoria faz-se entre territórios onde cada um deles procura ganhar; o “ciberespaço” é o lugar onde a desterritorialização se acentuará, no qual a informação circula instantaneamente auxiliada pelas tecnologias.

Ainda na perspectiva de Adalberto Dias de Carvalho (2002: 69), a taxinomia epistemológica remete para três aspectos: o modelo em que as sociedades que vivem num contexto de totalização são sociedades fechadas, logo, sem universalidade; o modelo da universalidade totalizante que é o das sociedades imperiais, cujo pressuposto é o etnocentrismo, uma vez que a partir de uma centralização procura transmitir e impor uma interpretação da vida e do mundo e o modelo da universalidade sem totalização, subjacente ao ciberespaço e à sociedade global onde tendencialmente vivemos, abertos à totalidade do próprio mundo mas sem que exista imposição de valores, interpretações e referências. Estes quadros antropológicos não se eliminam mutuamente, antes pelo contrário, à medida que os espaços antropológicos se foram historicamente multiplicando, complexificando, tornando cada vez mais difícil a interpretação e a intervenção, de facto, de todos os seres humanos, de todos os indivíduos, na própria construção da humanidade.

Por outro lado, a esperança de se acabar com a produção social de excluídos, trazida pela ideia da desterritorialização, não aconteceu. A globalização, a sociedade do ciberespaço, não acabou com a exclusão social. De facto, as tecnologias puderam automatizar tudo, felizmente, excepto o humano, ou seja, a subjectividade, a criatividade, o espaço íntimo. Nesse aspecto, as potencialidades da sociedade global, indicadas por Adalberto Dias de Carvalho, «passa pela culturalização das pessoas, como pessoas, (...) pela sua formação como indivíduos detentores e conscientes de uma subjectividade, (...) capazes de apropriação criativa, ou seja, de recontextualização das mensagens» (Carvalho, 2002: 71).

É nesta conjuntura que a escola intervém no desempenho do papel fulcral na construção dos indivíduos, dos alunos, dos estudantes como pessoas humanas. A relação criativa com o conhecimento, segundo Adalberto Dias de Carvalho surge pelo cruzamento da dupla vertente curricular, extra curricular, o qual constitui a grande riqueza da escola cultural. Foi por isso, que, a Escola Cultural, considerada pelo referido autor neo-humanista, neo-culturalista e neo-pedagógica, prefigurou uma escola que é construtora, precisamente dos indivíduos, dos alunos, dos estudantes como pessoas humanas, tão rapidamente,

«se preocupou com a relação que anteriormente se chamou de relação curricular-extracurricular, ou seja, com os espaços disciplinares, os espaços de criatividade e, mais ainda, o que é muito valioso, com a terceira dimensão, que é a do seu cruzamento, da sua contínua conexão. Esta será a única forma de permitir que as crianças e os jovens se apropriem do saber, se apropriem criativamente de todo o saber, o que está de acordo com os pressupostos do ciberespaço que é um espaço de saber» (Carvalho, 2002: 72).

Também Manuel Ferreira Patrício, ao relevar que cada pessoa é o vero sujeito da educação, o vero educando, sublinha que a Escola é oficina de personalização. Nesse sentido considera a pessoa o vértice ontológico e axiológico do mundo, logo, deseja uma escola que promova uma educação que seja de cada pessoa, no respeito pela dimensão cultural também única dessa pessoa e das respectivas liberdades intrínsecas, concluindo daí que a diversidade é incontornável em educação. Por isso declara que a finalidade da educação é «promover, organizar e efectuar a educação dos educandos» (Patrício, 2002: 83).

Daí a interrogação se a Escola Cultural poderá ser, efectivamente, uma resposta à tensão globalização/diversidade.

Respondendo à questão, de modo prospectivo, Manuel Ferreira Patrício remete para a necessidade de ser implantada, no mundo, a Escola Cultural, acreditando, também, que

«(...) essa Escola Cultural enraizar-se-á no espírito criador dos educandos e com isso florescerá e frutificará com pujança. Fá-lo-á principalmente no espaço das actividades extracurriculares, mas dará uma vibração nova às tradicionais actividades lectivas e gerará entre as aulas e os clubes escolares – e com a própria comunidade – uma poderosa interacção» (Patrício, 2002: 84).

Na verdade, o homem, não cria a cultura na identidade e na uniformidade. Concebe a cultura, criando formas culturais por vezes antagónicas e sempre diversas. Mas, nessa dinâmica, há algo em comum: é que todas as formas culturais são cultura e são a adição e enriquecimento da natureza pela actividade inventiva do espírito humano. (*Ibid.*: 73-74). Nesta linha de pensamento, Manuel Ferreira Patrício justifica que a diversidade cultural pressupõe que a diversidade educativa seja incontornável na educação (*Ibid.*: 82-83).

Por conseguinte, face às conjunturas da pós-modernidade, mais do que nunca, se coloca o problema da inovação pedagógica, às escolas e aos professores, na tentativa de que sejam ultrapassadas as práticas homogeneizadoras e as políticas educativas uniformizantes.

Nesta lógica, sustentando a construção de uma educação baseada na aprendizagem activa por parte do aluno, em contraponto com a metodologia assente na transmissão do conhecimento, conforme defendeu Paulo Freire (2002: 62-68) e olhando para o actual cenário, Mónica Baró e Àlex Cosials, sugerem que o meio mais eficaz para ocorrer a mudança educativa reside na Biblioteca (Baró, e Cosials, 2003). Deste modo, concordamos com estes autores porque vislumbram na Biblioteca um espaço riquíssimo e original para o desenvolvimento de conteúdos curriculares, das habilidades e estratégias de aprendizagem, fundamental para o acesso ao mundo multicultural.

Em suma, importa que a escola realize uma educação que capacite as pessoas para que, reflexivamente, definam os seus próprios valores e aprendam a aprender. Tal

obriga a que a escola cumpra a missão de dotar os seus alunos com as ferramentas básicas para poderem penetrar no mundo cultural.

1.5.1 - As actividades de enriquecimento do currículo

As actividades de enriquecimento do currículo, como o próprio nome sugere, visam amplificar, melhorar e enobrecer as actividades curriculares, tornando-as mais ricas. Logo, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da estrutura curricular de qualquer escola. Referimos estrutura curricular, dado que este conceito representa uma nova partilha de responsabilidades entre o poder central e a escola, pois facilita a adequação dos currículos aos contextos e aos interesses dos alunos e promove a autonomia da instituição e a aprendizagem em geral.

O conceito de Actividades de Enriquecimento do Currículo, começou a ser usado em educação, recentemente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, tendo substituído o lugar das designadas actividades de complemento curricular.

Precedentemente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (LBSE), marca uma alteração significativa nas políticas educativas, permitindo a legitimação de espaços pedagógicos de enriquecimento do currículo, por consignar as «actividades de ocupação de tempos livres» (LBSE, art. 4.º, ponto 3) e recomendar a criação de espaços destinados à «utilização criativa e formativa» dos tempos livres (LBSE, art. 48, ponto 1). Com o objectivo primordial de educar de forma integral os indivíduos, consagra objectivos de âmbito pluridimensional conforme atesta o número dois, do citado artigo, que podem ser de «enriquecimento cultural, educação física e desportiva, educação artística e de inserção dos educandos na comunidade» (LBSE, art. 48, ponto 2) e complementa ainda que podem ser de «âmbito nacional, regional ou local e, nos últimos casos, ser de iniciativa de cada escola ou grupo de escolas» (LBSE, art. 48, ponto 3).

Este normativo coloca-nos na presença de um novo paradigma pedagógico de escola, cujas alterações são profundas, gerando-se uma dinâmica nova, uma escola mais participada por todos os que nela intervêm e mais enraizada no seu contexto social, o que a faz inevitavelmente mais enriquecedora para toda a comunidade educativa.

Alerta-nos também para a necessária associação das competências cognitivas ao desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais à construção do futuro cidadão interveniente e solidário capaz de responder aos desafios da vida activa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo garante legitimidade para as escolas oferecerem espaços educativos destinados ao desenvolvimento de actividades não curriculares transformando assim a missão para a qual foi criada.

O surgimento destas actividades teve o mérito de identificar profundos problemas educativos resultantes do distanciamento da escola face ao meio envolvente e à sua impotência para resolver os problemas da heterogeneidade da população estudantil e «a sua concretização teve igualmente efeitos positivos no clima de escola ao motivar “atitudes novas” através do desenvolvimento, nos alunos e nos professores, de um “sentimento de pertença”» (Vilhena, 1999: 163).

Colocada em evidência a dimensão oculta da escola protagonizada por professores e alunos, passa-se a conjugar as duas vertentes, aparentemente antagónicas, pois, se a escola se pactuava pelo seu fechamento, a dimensão oculta da escola emerge e «a instituição escolar passa, assim, a legalmente poder integrar, na sua organização curricular as actividades não lectivas» (*Ibid.*: 164).

Foi no quadro de referência da Reforma do Sistema Educativo, suportado pelas opções ideológicas de desenvolvimento de práticas democráticas, respeito pela diferença e igualdade de oportunidades que se assistiu ao aparecimento, nas Escolas do Ensino Básico, de actividades não lectivas de carácter facultativo, delineadas como espaço autónomo de expressão escolar.

A referida Lei de Bases do Sistema Educativo, nos pontos 4 e 5 do artigo 48.º, preconiza a participação e o envolvimento activo do aluno na sua organização, desenvolvimento e avaliação, bem como sugere a necessária intervenção criativa do professor, construtor, (co-construtor) com os alunos do programa educativo.

Nesta sequência, a Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário, definida pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, no seu artigo 8.º estabelece que

«para além das actividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos».

No contexto da reforma educativa, pretende-se o incentivo às iniciativas locais que integram a educação e a cultura e a promoção do acesso generalizado a todos os indivíduos aos vectores fundamentais do seu desenvolvimento. Logo, as actividades não lectivas, designadas como actividades de complemento curricular, surgem como um espaço autónomo de expressão escolar privilegiado que pretende valorizar e promover os valores patrimoniais da cultura local, tendo sido, posteriormente, regulamentadas pelo Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro. Vê-se reforçado o papel da escola como espaço privilegiado de desenvolvimento local que requer uma abertura ao meio e que interage com a comunidade envolvente. Citando o próprio Despacho, n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro,

«as actividades de complemento curricular surgem como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da escola, manifestada designadamente no reconhecimento e promoção dos valores e patrimónios culturais da região, no encontro das gerações e na integração social e comunitária de todos os indivíduos».

Definida a natureza das Actividades de Complemento Curricular bem como as suas especificidades e finalidades, que lhe conferem uma entidade e personalidade próprias, revela-se como o único caminho possível para dar rosto à Lei de Bases do Sistema Educativo. Isto porque, no entender de Teresa Vilhena (1999: 169 - 170), é necessário que a escola, para cumprir as diversas funções que lhe estão cometidas, seja um espaço pluridimensional, planificado, coeso, complementar, inovador, pensado e autónomo. Sendo necessariamente espaço de formação, de convívio e aberto ao meio circundante; sendo cuidadosa e rigorosamente planificada e apresentada; sendo imprescindível uma articulação e interacção entre as dimensões curricular e extracurricular; sendo o espaço das actividades extralectivas coadjuvantes das actividades curriculares ao permitir a concretização de projectos fora da sala de aula; sendo um factor de legitimação de caminhos desconhecidos que viabilizam a expressão de uma nova face de Escola ao facilitar o alargamento dos indicadores de natureza cultural, social e psicológica dificilmente ignorados na dinâmica da prática pedagógica devido à pressão exercida sobre os professores para cumprirem os programas curriculares; sendo plasmados e operacionalizados os princípios gerais previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo: a globalização da acção educativa, a flexibilidade

curricular e a integração das actividades extralectivas; sendo local de encontro para a escola, no quadro da sua autonomia pedagógica, promover as actividades curriculares e as de complemento curricular em conformidade com os princípios de diversificação e diferenciação curricular.

Estas iniciativas ganham um novo impulso com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Também prevê a competência das escolas para no quadro da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo adequarem o currículo ao contexto educativo no qual estão inseridas. No seu preâmbulo elucida:

«o diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo».

Este decreto-lei, no artigo 9.º estabelece que «[a]s escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação».

O regime estabelecido no Decreto-Lei n.º 6/2001 mereceu adaptação às especificidades regionais pelo Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Agosto, no respeitante a alguns ajustamentos na organização e gestão das áreas curriculares. Entre eles, interessa sublinhar, o ponto 1 do artigo 4.º porquanto estabelece o seguinte: «nas áreas disciplinares susceptíveis de serem abordados conteúdos de índole regional, nomeadamente de História da Madeira, tais conteúdos devem ser inseridos nos respectivos currículos». Este diploma, no artigo 7.º, estipula também a organização da carga horária das actividades de enriquecimento previstas no anexo I do

Decreto-Lei n.º 6/2001 a serem desenvolvidas nas Escolas a Tempo Inteiro como resultado «do produto do número de turmas pelo valor máximo de treze horas semanais e mínimo de oito».

Na Região Autónoma da Madeira, desde 1995, as escolas que reúnem as condições físicas e os recursos humanos mínimos necessários, sob proposta do director do estabelecimento, de acordo com o respectivo projecto educativo, desenvolvem actividades de enriquecimento curricular que podem ser de carácter desportivo, tecnológico, de formação pluridimensional e de ligação da escola com o meio. As referidas actividades de enriquecimento consignadas na Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto, que reformula a Portaria n.º 133/98, de 31 de Agosto, (artigos 4.º e 5.º) podem funcionar com os alunos agrupados por turmas, por opção própria ou pelas suas capacidades e apetências.

Assim, face à realidade social e à luz da legislação em vigor, as escolas, no âmbito das suas competências, podem multiplicar as respostas educativas, encontrar o seu espaço de inovação pedagógica, numa perspectiva, de uma escola cuja finalidade não seja apenas a transmissão de saberes instrumentais básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização e desenvolvimento pelas crianças a que se destinam.

Por sua vez, as actividades de enriquecimento do currículo, pelo seu carácter mais informal, aliado à sua função de enriquecer, permitem a implementação de um vasto conjunto de actividades ao serviço da educação escolar, promotores de uma educação para o diálogo, a tolerância, o respeito, a aceitação da diferença, a solidariedade, no sentido de preparar as gerações futuras para serem cidadãos «capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram» (LBSE, art. 2.º, ponto 5).

Na verdade, se as questões multiculturais constituem um grande desafio para a escola do século XXI, devem ser fundamentadas no cumprimento e na observação dos direitos das crianças, cabendo à escola dar um fim ao seu estatuto bancário, conforme sublinhou Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*, como detentora de conhecimento que deposita e devolve às crianças, para se tornar num lugar de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural e na interrogação crítica do mundo e onde o currículo nacional seja entendido como um

projecto que tem de ser gerido localmente para que se adeque aos contextos e populações onde se vai desenvolver (Freire, 2002: 62; Patricio, 2002: 73).

1.6 - O professor na encruzilhada de todas as mudanças

As políticas de expansão da educação escolar transformaram a escola e suscitaram a representação social de que a escola está em crise, uma vez que se tornou mais complexa do que aquela escola de massas em que a maioria dos cidadãos se formou. Além disso, «as famílias estão mudando. As diferenças culturais dos estudantes podem provocar conflitos de valor, mas elas podem provocar, de outra parte, oportunidades eficazes de aprendizado...» (Hargreaves, 2002: 95).

Mas, as razões que deram lugar à expansão da escolaridade obrigatória produziram outras mudanças. Em conformidade com Gimeno Sacristan «a escola não está só» (Gimeno Sacristan, 2001: 50). A escola já não tem o monopólio da educação, isto é, a educação não se restringe à sala de aula mas sim à soma da concorrência de variados meios socializadores como os pares, a família, os meios de comunicação, etc. e ao surgimento de novos espaços educativos, fundamentais para a culturalização das massas, reveladores de práticas culturais que não serão as únicas nem serão as mais importantes.

Acontece, também, que a mobilização das populações facilitada pelo encurtamento das distâncias e a melhoria nos transportes, conjuntamente com as múltiplas inovações geradas no século XX produziu mudanças no modo de vida e na cultura dos povos. Além disso, a imprensa desdobrou-se na difusão do conhecimento da actualidade distante, na forma de entender o mundo; as bibliotecas públicas colocaram à disposição diferentes pensamentos, formas estéticas e formas de sentir, o cinema, a rádio e a televisão preencheram espaços de lazer; as novas tecnologias, combinando a comunicação à distância com os computadores, proporcionaram um rompimento de barreiras na difusão do conhecimento e no acesso a dados difíceis de superar. O efeito resultou na criação de uma sociedade diferente que olha para uma escola distante da realidade. Face ao tráfego de informação de rápida caducidade, à propagação de novos códigos, de novas formas de entender o mundo e novos modos de encarar a cultura, a

escola, os manuais escolares e os professores perderam parte da sua capacidade relativa de mostrar e interpretar o mundo, e como sublinha Gimeno Sacristan, perderam «com isso, certamente, também parte da sua autoridade e poder de atracção» (Gimeno Sacristan, 2001: 54).

A aceleração da mudança e a acumulação de saberes dá uma nova noção da construção humana e obriga a uma aprendizagem e compreensão de que todo o conhecimento é relativo, incerto e provisório. Neste sentido, o saber é importante, mas não para ser, apenas, um saber acumulado, como bem realçou Paulo Freire (2002) ao designar por “educação bancária”, mas, sim, porque o saber permite uma maior consciência e compreensão do mundo. Segundo Andy Hargreaves (2002: 120),

«a sociedade pós-moderna é sinónimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Nas sociedades pós-modernas, as comunidades, as escolas e as turmas são mais diversificadas, de modo que a transformação é mais complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança ocorre em uma velocidade cada vez maior. O conhecimento é rapidamente substituído, e as soluções são contestadas por um crescente número de grupos de interesse, ou seja, a mudança é mais incerta. Inovações múltiplas, comunidades em alteração e comunicações rápidas significam que as escolas e seus problemas mudam com rapidez. Abordagens antiquadas e limitadas a uma mudança planejada e linear não são mais suficientes»

O contexto social em que as escolas estão inseridas, numa era de globalização, reflectiu-se na própria escola, a partir do momento em que esta se torna generalizada e obrigatória remetendo, por sua vez, os professores para o trabalho num mundo em mudança (Sousa, 2002: 308; Hargreaves, 1998; 43).

Porém, o acto educativo é um fenómeno complexo, e no cenário da pós-modernidade, tem vindo a revelar-se incompatível com o modelo de transmissão de saberes. Ora, no âmbito do paradigma da complexidade, surge um novo conceito de totalidade que a escola não pode ignorar, impondo-se a necessária reflexão não só em termos de organização curricular como em termos epistemológicos (Sousa, 2002: 308).

Edgar Morin (1990: 149) chama a atenção precisamente para esse tema:

«A complexidade faz apelo à estratégia. Só a estratégia pode ajudar a avançar no incerto e no aleatório. (...) A estratégia é a arte de utilizar as informações que surgem durante a acção,

integrá-las, formular subitamente esquemas de acção e ser capaz de reunir o máximo de certezas para defrontar o incerto».

Neste momento, cada docente é convidado a desempenhar um papel fulcral na estruturação da escola como instrumento em que as pessoas sejam capazes de criar a própria cultura. Assim, ao professor caberá o desafio de concretizar a promoção educativa de cada aluno, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas. A ele caberá resolver, no terreno, o conflito entre globalização e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social (Sousa, 2002: 310).

O desafio para os professores consiste em perceber a complexidade das situações, hoje presentes nos espaços escolares, cientes de que, a mesma exige ser enfrentada tendo em conta as diversas especificidades. Obriga o seu comprometimento eficaz, nas representações e tecnologias do mundo pós-moderno, sem, contudo, anularem a análise cultural, o juízo moral e a reflexão crítica, que aquelas ameaçam dissolver. Nesta perspectiva, Carlinda Leite (2003: 49) recomenda uma formação de professores capaz de promover uma educação intercultural.

Efectivamente, João Formosinho (2001: 121) verifica que, como consequência das transformações e da representação social de uma instituição em crise, a sociedade e o Estado passaram a exigir à escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução e, como é óbvio, nesta complexa teia de tensões entre a globalização e a diversidade, os professores são chamados a desempenharem novos papéis.

Na visão de Marcel Postic (1990: 117) «a evolução da função docente e do estilo da relação pedagógica não se realiza sem uma crise profunda que afecta os alunos, os pais e, sobretudo os docentes».

Na verdade, para este autor (*Ibid.*: 119-120), a função docente, que exige dos seus membros uma adaptação a papéis cada vez mais diversificados e a mudanças de atitude, é, agora, de natureza conflitual. Colocado numa posição social desfavorável, agitado pela incerteza das reformas, atormentado pelo receio de não se poder adaptar às mudanças, o docente já não consegue descobrir as características da sua função e, ainda menos, determinar as modalidades da sua acção. Já não tem a segurança tranquila de

quem sabe para onde deve orientar o aluno e é um ser que procura, sem cessar, a maneira de se situar em relação ao seu aluno, aos pais e à sociedade. Além disso, sofre a concorrência da comunicação social, das organizações extra-escolares e de grupos de colegas.

Mas, João Formosinho (2001: 123-124), debruçando-se sobre estas questões, fala-nos dos papéis mais visíveis e regulares da profissão docente confiados à escola de massas. São as respostas ao nível da função docente e o alargamento da função docente.

Relativamente às respostas ao nível da função docente refere:

- A reformulação da formação inicial e criação de sistemas massivos de formação contínua;
- A criação de especializações não docentes trazendo à escola outros profissionais – psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc;
- A criação de especializações na função docente, transformando a diversificação em especialização como o apoio às crianças com necessidades educativas especiais; a supervisão de professores; a formação contínua de professores; as tecnologias da informação e da comunicação.

Quanto ao alargamento gradual da função docente indica:

- A avaliação contínua dos alunos;
- O atendimento a crianças emigrantes e de minorias étnicas;
- O apoio tutorial a alunos com dificuldades;
- O atendimento aos pais;
- A responsabilidade de manejar metodologias diversificadas;
- A responsabilidade de conceber e orientar actividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres;
- A obrigatoriedade de frequência de formação contínua;
- O contributo para a formação da vontade colectiva da comunidade educativa local.

As atribuições dos docentes também se foram diversificando, e traduziu-se no aumento das tarefas, actividades e desempenho de cargos como director de turma, delegado de disciplina, entre outras. Pois, a propósito do fluxo das situações e da asfixiante sensação de complexidade da vida quotidiana, Toffler (1970: 39) refere que, enquanto tentamos concentrar-nos apenas numa situação de cada vez, o ritmo acelerado

a que elas passam por nós complica muitíssimo toda a estrutura da vida e multiplica o número de papéis que temos de representar e o número de escolhas que somos obrigados a fazer. Porém, cada situação é única, mas as situações assemelham-se muitas vezes umas às outras, o que torna possível aprender graças à experiência. Pois, na perspectiva do autor acima citado, se cada situação fosse inteiramente nova, sem qualquer semelhança com outras situações antes experimentadas, a nossa capacidade de enfrentar a inovação seria irremediavelmente reduzida.

Neste pressuposto, o educando, para sobreviver, para evitar o que Toffler (*Ibid.*: 40) designa por choque do futuro, tem de se tornar infinitamente mais adaptável e hábil do que nunca. Isto é, tem de compreender a transitoriedade. Por isso, as formas que a criança tem de adquirir conhecimentos e de os utilizar são sujeitas a alteração. Nesse sentido, o construcionista Papert (1997: 25- 43) realça que a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente, dado que, a maior liberdade de escolha alterará dramaticamente o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. Assim, apologista do movimento teórico designado por construtivismo, assente num modelo alternativo segundo o qual o aprendiz tem de construir novos conhecimentos, no qual temos em Piaget o mais influente arauto da educação, Papert (1997: 75) afirma que «o papel do professor é criar condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados».

Logo, se em vez de afirmar a sua subjectividade, o docente fornece os instrumentos de uma investigação objectiva, de uma análise crítica de diferentes opiniões ou ideologias, se provoca contra-exemplos, se desencadeia um movimento dialéctico, então, do ponto de vista de Marcel Postic (1990: 117) faz avançar a criança e o adolescente para a emancipação e para a autonomia. Enfim, é o professor que assegura a passagem, servindo de guia, mas também deixando ir o aluno à sua frente. Isto exige uma disponibilidade de espírito, uma honestidade intelectual e muito empenhamento na sua função.

Em suma, é no quadro destas concepções sobre os novos papéis atribuídos ao professor que Jaume Carbonell Sebarroja afirma: «A função do professor é criar as condições para provocar uma relação fluida e significativa com o conhecimento mediante o máximo desenvolvimento das potencialidades do aluno» (Carbonell, 2001:

128). Esta tarefa de orientação e acompanhamento da aprendizagem do aluno aparece como referente nas pedagogias inovadoras.

1.6.1 - O professor como produtor de inovações

Ao defender a tese de que a inovação não se decreta nem se regulamenta, mas motiva-se, induz-se e provoca-se, Marçal Grilo garante que «sem os professores não há processo de inovação, nem processo de mudança, nem projecto de escola, nem funcionamento da escola» (Grilo, 1996: 25). Enuncia também que o professor é cada vez mais um educador, um criador de iniciativas, um tutor, um coordenador, um orientador. Finalmente, é também um elemento de referência moral, profissional e cultural, tendo de compreender e actuar como tal.

Margarida Fernandes (2000: 79) também assinala que

«para empreender qualquer mudança no sistema educativo é necessário contar com a participação e empenhamento dos professores, com a sua sensibilidade e capacidade de inovar, hoje considerada uma componente essencial da competência profissional do professor».

Hoje, a inovação é considerada um componente da competência profissional do professor. Ela é entendida como instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto, como é o da sociedade de mudança acelerada em que vivemos, exigindo-se ao professor que exercite as suas capacidades de invenção face a cada situação nova e que seja, antes de tudo, um inovador. Sobre esta questão, Michael Fullan evoca que «compreender o processo de mudança é menos sobre inovação e mais sobre capacidade de inovar» (Fullan, 2003: 39).

Por isso, segundo Margarida Fernandes (2000: 79),

«exige-se agora ao professor que invente a sua prática, que utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos. A inovação passa a ser o elemento motor da actividade do professor, constituindo uma resposta inteligente a uma realidade em permanente mutação».

Por sua vez, Henry Giroux (1997: 161) argumenta que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da actividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Ao encarar os professores como intelectuais, Giroux justifica que podemos elucidar a importante ideia de que toda a actividade humana envolve alguma forma de pensamento. Assim destaca a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Logo, dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efectivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Mas, em vez disso, deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. Neste pressuposto elucida que

«É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade activa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização» (Giroux, 1997: 161).

Giroux (1997) incentiva os professores, intelectuais transformadores, a se comprometerem com a mudança. Acontece, porém, que a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como as acções individuais se articulam, entre si, num quadro de interdependência dos actores, o que confere ao processo uma dimensão colectiva.

Por sua vez, ao configurar que a marca do paradigma positivista está ainda presente numa epistemologia da prática, para Rui Canário (2005: 97) as intenções reformadoras só podem concretizar-se se, através de um processo apropriativo, os professores produzirem, simultaneamente, mudanças na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no seu universo cognitivo.

Em Portugal, a criação de um dispositivo inovador, conforme expressou Rui Canário (2005: 108), teve como referencial, incontornável, pioneiro e exemplar, o Centro de Recursos da Escola Preparatória Marquesa de Alorna, situado em Lisboa. Esta inovação endógena, centrada na resolução de problemas da própria escola, gerada no seu interior, teve nos professores os autores das mudanças e os responsáveis pela

orientação do processo. Trata-se, pois, de uma inovação, particular, ao nível do estabelecimento de ensino que «corresponde a colocar à disposição de uma população escolar, numerosa e diferenciada, um acréscimo de “oferta” de bens culturais, sob a forma quer de equipamentos, quer de documentação, em suportes variados» (*Ibid.*: 109).

Rui Canário comenta que este espaço, não escolarizado, veio substituir as obsoletas bibliotecas escolares, despontou como uma inovação legitimada duplamente tanto a nível institucional como a nível dos utilizadores. A utilização de documentos, materiais e equipamentos, disponibilizados pelo Centro de Recursos Educativos, «será em princípio mais atractiva para os alunos que, fora da escola, têm menos acesso a recursos deste tipo» (*Ibid.*: 111). Consequentemente, um espaço desta natureza reúne potencialidades para gerar práticas pedagógicas inovadoras.

Em síntese, pela literatura consultada, podemos depreender que, mais do que impor mudanças determinadas, em momentos temporais estabelecidos, está, hoje, em questão a criação de uma dinâmica de mudança permanente, ou seja, um processo de inovação contínua, baseada na criatividade dos professores e das escolas e da sua capacidade para, de forma permanente, recriar e rectificar objectivos e modalidades de acção dentro do respectivo contexto territorial.

2 – A Biblioteca: o sentido de uma inovação

Neste capítulo começaremos por nos debruçar sobre a biblioteca como uma organização guardadora de memórias, facilitadora do acesso ao saber e promotora da mudança educativa que os tempos pós-modernos exigem. Por fim procuramos questionar o futuro da escola prospectivando-o enquadrado numa biblioteca, pois, as directrizes da IFLA (Internacional Federation of Library Association) para a biblioteca escolar revelam que,

«The school library provides information and ideas that are fundamental to functioning successfully in our increasingly information – and knowledge-based present day society. The school library equips students with lifelong learning skills and develops their imagination, thereby enabling them to live as responsible citizens» (IFLA, 2002: 3).

2.1 - A Biblioteca como organização

A biblioteca, no seu conceito etimológico, é entendida como caixa, cofre, depósito e lugar de conservação dos livros e tem acompanhado, desde sempre, os destinos da escola. Figura também como lugar de preservação da memória colectiva, espaço de produção e de circulação de conhecimento e um enorme portal de acesso ao passado, sendo que, de acordo com a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, as mais antigas bibliotecas foram sagradas, e, como tais, dirigidas por sacerdotes e anexas aos templos (egípcios, assírios, babilónicos e hebraicos, etc.).

O conceito de biblioteca, local onde os livros se encontravam devidamente organizados e catalogados, em meados do século XIX, ainda se confundia com o de livraria ou armazém, onde estes se achavam dispostos com fins comerciais de venda. Todavia, conforme nos diz Carlos Alberto Rebelo (2002: 23), já em 1858 o *Dicionário* de Morais distinguia claramente o termo biblioteca de livraria. Ainda, para o referido autor, esta situação é idêntica à que ocorreu em outros países latinos, designadamente em França. Já, os anglo-saxónicos preferiram desde sempre a designação *library*.

Segundo Umberto Eco (2002: 14-16), a biblioteca é das organizações mais antigas existentes no mundo. São disso exemplo a biblioteca de Assurbanípal em Ninive, a de Polícrates em Samos, a de Pisístrato em Atenas, a de Alexandria, que no século III a.C. tinha já 400.000 volumes e que mais tarde, no século I a. C., em conjunto com a do Serapeu (nome dado pelos Romanos aos templos de Serápis), incluía 700.000 volumes, e depois também a biblioteca de Pérgamo e a de Augusto. Mas, foi graças aos “*scriptoria*” monásticos e às bibliotecas beneditinas que os textos sobreviveram ao colapso da Antiguidade Clássica. Recolhidos, copiados, traduzidos, adornados, transformados em relíquia, mas também dados a ler, a estudar e a comentar, geraram a possibilidade de uma nova cultura escolar.

Neste sentido, Umberto Eco refere que, em determinada época, talvez já entre Augusto e Constantino, a função de uma biblioteca seria também a de fazer com que as pessoas lessem. No entanto, o referido autor, acredita que nasceram bibliotecas cuja função era ocultar o livro. Realça, porém a habilidade dos humanistas do século XV em

encontrarem, dentro da biblioteca, manuscritos perdidos. Logo, as bibliotecas serviam para esconder mas serviam também para achar. (*Ibid.*: 16).

A biblioteca medieval mostrada por Umberto Eco (1995), numa das obras clássicas da literatura mundial *O nome da Rosa*, metaforiza o sonho de todos os povos, desde as civilizações mais antigas, de ter sob a sua guarda toda a memória do mundo, como fonte de conhecimento e poder. Retrata também, as estratégias na concepção das estruturas físicas e organizacionais usadas como impeditivas do acesso ao conhecimento e coloca em evidência as estratégias de destruição da identidade de uma sociedade através da censura e da queima de livros.

Foi a partir de Itália e da Espanha, segundo Jürgen Seefeldt e Ludger Syré (2003: 11), que os mosteiros medievais começaram a criar as suas bibliotecas (armarium) e escritórios (scriptorium) transformando-se em lugares de bibliocultura e medianeiros da herança da antiguidade. Principalmente os dominicanos e os franciscanos, pertencentes às ordens mendicantes, mais voltadas para os centros urbanos, prestavam muita atenção à ciência e aos estudos, considerando as bibliotecas, por isso mesmo, como instrumentos de trabalho indispensáveis.

Na alta Idade Média, o aparecimento da universidade é acompanhado pelo desenvolvimento das bibliotecas universitárias. Os acervos eram modestos e só com a invenção da prensa tipográfica por Gutenberg, em meados do século XV, e a troca do pergaminho pelo papel ocorrida cem anos antes, estavam criadas as condições para uma expansão rápida das bibliotecas. Mas, foram sobretudo os jesuítas que, no século XVI, ordenaram a instalação de bibliotecas em todos os seus colégios. Posteriormente, aquando da expulsão dos jesuítas, os acervos eclesiásticos foram confiscados e integradas no património do Estado (*Ibid.*: 12-14).

Nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França, no segundo quartel do século XIX, as bibliotecas já conheciam um grande progresso como instrumento útil para elevar o nível cultural das populações através da auto-educação, «factor essencial para a prosperidade de uma nação» (Prates, 1998: 15).

Parece que a primeira biblioteca organizada em Portugal foi a de D. João I, que seu filho D. Duarte aumentou com muitos livros comprados no estrangeiro a alto preço. Os monarcas que lhe sucederam foram reunindo muitos e valiosos manuscritos que aumentaram a biblioteca régia. Mas, além desta, em Portugal, existiam outras

bibliotecas cujo desenvolvimento se deve às ordens religiosas (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

No Funchal, a biblioteca municipal, colocada à disposição do público em geral, foi instalada no Palácio de S. Pedro, onde se mantém, e teve o seu início em 1808. Nela incorpora os livros provenientes dos conventos que acabavam de ser extintos – Santa Clara, S. Francisco, Encarnação, Mercês ou Capuchos e dos Jesuítas. Ali reuniu-se um importante núcleo, que além de muitas obras de teologia conta com o melhor dos nossos escritores clássicos, possui uma interessante colecção de livros ingleses e alemães referentes à Madeira e a coisas portuguesas, o que torna aquela instituição frequentada por cidadãos de diferentes nacionalidades e ultimamente tem complementado com numerosas aquisições de escritores contemporâneos (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

Em Portugal, o século XIX, considerado por vários autores como o «século da escola», trouxe o final do antigo regime e, com ele, o esbatimento do monopólio da alfabetização letrada por parte da classe dominante, que deixava afastados os empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris (Adão, 1997: 61; Rebelo, 2002: 29-30).

Neste sentido, podemos dizer que foi durante o século XIX que, progressivamente, através de um processo de aculturação das classes populares que se deu a democratização do ensino. Pois, o desenvolvimento dos transportes e das comunicações, associados ao aumento da escolarização e à redução do analfabetismo veio estimular a difusão da imprensa e o mercado do livro. Contudo, as raras instituições de leitura pública, constituídas quase sempre a partir do espólio deixado pelas livrarias dos extintos conventos, estavam vocacionadas quase exclusivamente para servir um público erudito, mantendo de fora muitos potenciais leitores. Logo, foi para proporcionar às classes mais humildes o contacto com a palavra escrita que, como complemento da escola, a burguesia mais esclarecida criou as bibliotecas populares, simultaneamente concebidas como factor de moralização da classe operária (Rebelo, 2002: 169).

As tentativas para a fundação de bibliotecas públicas em Portugal nas capitais de distrito, em 1836, só foram geradas em moldes internacionais com a publicação do Decreto de 2 de Agosto do ano 1870 (Rebelo, 2002: 170; Prates, 1998: 15). Toda a

legislação representava um esforço dos poderes públicos no sentido de mobilização para a leitura na biblioteca ou domiciliária num esforço de equiparação aos sistemas mais evoluídos da Europa. No entanto, a inexistência de recursos financeiros e humanos, e a falta de preceitos técnicos levaram a que as bibliotecas estagnassem.

Em 1866, de acordo com Isabel Veiga (1997: 19), por portaria do Ministério dos Negócios do Reino, surge legislação destinada ao ensino primário alusiva à criação de bibliotecas, mas, na verdade, estas nunca tiveram espaço próprio, nem nos edifícios nem na vida das escolas.

Posteriormente, a legislação republicana procurou solucionar esta questão ao dividir as bibliotecas em três classes distintas: a erudita, as populares destinadas à divulgação do livro e as móveis que funcionavam nas escolas primárias e deviam contribuir para a expansão do livro e propaganda da leitura. Contudo, as bibliotecas continuaram numa situação precária.

Só o decreto publicado em 1931, em conformidade com Maria Cristina Prates (1998: 16-17), evidencia a necessária atenção a prestar com o recrutamento e a formação dos profissionais, com a imperfeição dos meios informativos de que dispunham, com a educação pela leitura e com a criação de bibliotecas, entre outros.

A supracitada autora, refere que, em 1953, o Ministério da Educação Nacional tinha criado um serviço de Bibliotecas Circulantes que depositavam caixas de livros para empréstimo gratuito, e que periodicamente eram substituídos, em unidades militares, fábricas, juntas de freguesia, escolas primárias. Menciona ainda que, no ano de 1956 a Câmara Municipal de Lisboa forneceu livros para empréstimo às Juntas de Freguesia mas foi a Câmara de Cascais que deu início ao serviço de Biblioteca Itinerante Portuguesa, não sendo seguido no resto do país pelas suas congéneres (*Ibid.*: 17).

A Fundação Calouste Gulbenkian, neste contexto, ciente do atraso cultural que persistia a nível nacional, decidiu organizar um serviço de Bibliotecas Itinerantes que, progressivamente, veio a cobrir o país, levando o livro à população isolada, tendo ocupado um importante espaço na dinamização da leitura e no empenho contra a iliteracia.

Foram planeadas acções, após o 25 de Abril de 1974, no intuito de dinamizar a sociedade de informação. Mas, o atraso na mudança de mentalidades e nos normativos

legais, em Portugal, era grande. Desde essa data foram tomadas medidas com o objectivo principal de divulgar o livro enquanto instrumento de cultura e redimensionada a rede de bibliotecas tanto a nível nacional como nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira. As bibliotecas Calouste Gulbenkian foram, a partir de 1991, progressivamente, doadas às autarquias (*Ibid.*: 18-19).

A necessidade diagnosticada no sentido de que o país fosse dotado de uma rede de bibliotecas públicas, que pudesse assegurar às populações o direito à cultura levou o Governo a proclamar o estabelecimento de uma política nacional de leitura pública assente fundamentalmente na implantação e funcionamento regular e eficaz de uma rede de bibliotecas municipais, assim como ao desenvolvimento de estruturas que, a nível central e local, mais directamente as possam apoiar.

Nesse intuito, o Governo nomeou um grupo de trabalho para operar em parceria com o Instituto Português do Livro (IPL), e operar na dependência da Secretaria de Estado da Cultura que tinha como objectivo principal zelar pela defesa, protecção e expansão do livro, enquanto instrumento de cultura.

Posteriormente, no intuito de enfrentar a situação decorrente dos problemas de ordem estrutural, o Ministério da Educação e da Cultura emana o Decreto-Lei n.º 71/87, de 11 de Fevereiro. Através deste normativo é criado um novo organismo, designado por Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL). O objectivo deste regulamento era definir e assegurar, a nível nacional, a coordenação e execução de uma política integrada do livro não escolar e da leitura pública.

Com competência para assegurar o exercício do direito à cultura e à informação a todos os cidadãos, o Ministério da Educação e da Cultura, para operacionalizar uma política integrada de desenvolvimento da leitura pública no quadro da rede de bibliotecas municipais, pelo Decreto-Lei n.º 111/87, de 11 de Março, decidiu estabelecer com os municípios, através do Instituto Português do Livro e da Leitura, contratos-programa, nos quais regulamenta aquilo que é acometido a ambas as partes.

Com o propósito de contrariar a insuficiência de hábitos e práticas de leitura da população portuguesa numa política articulada entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação emerge o Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro.

O referido normativo contempla o necessário incentivo à utilização do livro nas metodologias de ensino, na organização do tempo escolar no desenvolvimento de bibliotecas escolares, integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla que apoie e amplifique a acção da escola e que se mantenha ao longo da vida.

Assim, em 1996, foi criado um programa de instalação de uma Rede de Bibliotecas Escolares entendida como um centro de recursos básicos para o processo educativo. Trata-se da criação de centros multimédia, de livre acesso, organizados no intuito de «contribuir para habilitar para o uso da informação e, da informação ao saber, mas também para o desenvolvimento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística» (Calçada, 1998: 192).

Na Região Autónoma da Madeira, a partir de 1995, as Escolas a Tempo Inteiro, no âmbito da sua autonomia e face à realidade cultural diagnosticada no contexto, puderam implementar o funcionamento da biblioteca como uma das actividades de enriquecimento do currículo.

A missão fundamental das Bibliotecas, na óptica de Byrne é a promoção das alfabetizações e ajudar a criar comunidades educadas e informadas. Afirma ainda este autor que «tenemos que entender las alfabetizaciones en su sentido más amplio, desde la oralidad hasta la alfabetización funcional, desde las matemáticas básicas hasta el uso de ordenadores, desde la lectura hasta la Alfin» (Byrne, 2005: 9). Alfin, é definido por Byrne como a capacidade de aceder, avaliar e utilizar a informação de maneira eficaz na vida diária. Na sua essência é um conjunto de capacidades, habilidades, condutas e atitudes que transcendem os meios utilizados no intercâmbio da informação, que pode ser resultante de uma cultura oral ou documental.

Hoje, não faz sentido, as escolas limitarem os seus acervos exclusivamente a livros. A tecnologia da informação e comunicação tem vindo a integrar as bibliotecas que deixaram de estar limitadas ao espaço físico tradicional para participar num espaço global alargado e virtual, mantendo-se a necessidade de criar a apetência para a leitura nos novos suportes de informação.

A biblioteca constitui-se, assim, um organismo dinâmico, repleto de actividades, interacções e tomadas de decisão complexas, facilitadora do acesso a recursos e a informações. O acesso básico é provido através da selecção, aquisição e organização

dos recursos, o que leva a considerá-la mais do que um espaço, um lugar, ou mesmo julgá-la como mero acesso físico à informação. Em última instância, a biblioteca tem por objectivo mediar os processos de pesquisa e uso da informação, levando o utilizador a construir os seus próprios significados a partir da informação.

2.2 - O acesso à informação

As questões filosóficas sobre o conhecimento acompanham o ser humano desde que este começou a reflectir sobre si próprio e sobre o mundo na busca de explicações para a sua existência e na procura de respostas para os fenómenos ocorrentes.

Este pendor investigativo do ser humano está na origem da criação de diferentes saberes disciplinares e, paralelamente, de diversos dispositivos de suporte, de armazenamento apropriados à sua preservação, transformação e difusão.

Ao longo dos tempos, a natureza dos suportes de criação e transmissão dos saberes foram assumindo vários formatos: da linguagem oral, à linguagem escrita veiculada pelas tábuas de argila, posteriormente pelo papiro, seguido pelo pergaminho e depois pelo papel, desde a invenção da imprensa, à difusão em grande escala do conhecimento e recentemente pela electrónica, que veio potenciar novas e diversificadas formas de comunicação (Carvalho, 1998: 403-404).

Foi sobretudo a partir da invenção da imprensa, por Gutenberg, no século XV da era cristã, que o livro conheceu uma maior difusão e mesmo durabilidade (Eco, U., 2003). Este dispositivo, de formatos e dimensões variáveis, de fácil manipulação, assumiu-se «no centro de gravidade da transmissão e descodificação escrita do saber» (Carvalho, A., 1998: 404). O livro alcançou na história da humanidade, nomeadamente da civilização ocidental, um valor comparável à criação divina do mundo, o que faz da biblioteca, inicialmente guardiã de livros, de documentos e de informações, um símile do universo. Sobre essa metáfora Adalberto Dias de Carvalho (1998: 405) clarifica que

«...a biblioteca, enquanto estrutura ordenadora de memória e conhecimento, é, por isso, muitas vezes tida como uma réplica do mundo ou mesmo como um espaço sagrado. Guardiã dos saberes, dela passou o homem [...]. Mas, enquanto espaço com uma origem e finalidade

seculares, enquanto lugar que reflecte o que sucede no mundo, a biblioteca tem acompanhado a própria dinâmica da história. A sua concepção tem, portanto, variado ao longo dos tempos»

A ideia primitiva consagrada à biblioteca, que se manteve praticamente inalterada até à revolução tecnológica em curso, é a que a toma como um lugar imóvel e fixo, o espaço estruturante da organização e divulgação do saber. Com efeito, a introdução de novos recursos tecnológicos foi alterando os modos de consulta que perduraram durante séculos, tornando o leitor num utilizador da biblioteca.

Na biblioteca, a mudança de paradigma determinada pela necessidade de tratar documentalmente a informação gerada pelos diferentes saberes especializados, como registar, organizar e divulgar com qualidade, fiabilidade e rapidez, o fluxo crescente de informação, «passou a contribuir activamente para a difusão em rede do conhecimento» (Carvalho, 1998: 407).

As bibliotecas não podem ser consideradas isoladas dos restantes meios de produção. Até porque as rápidas e profundas mudanças tecnológicas dos últimos tempos têm gerado reinterpretações da noção de biblioteca, integrando-as no ambiente do ciberespaço, transformando-as (Furtado, 1998: 381).

Os debates actuais têm colocado em evidência a importância que o conhecimento e a informação alcançaram a ponto de se sobreporem a uma economia baseada na produção de bens materiais. Estas transformações configuram a transição para uma nova era em que «estamos a deslocar-nos de um sistema baseado no fabrico de bens materiais para um mais centrado na informação» (Giddens, 2002: 1-2).

Acontece que as novas auto-estradas da informação e da comunicação permitem no momento, o estabelecimento da conexão entre diferentes contextos sociais ou regiões ligadas em rede em toda a superfície terrestre resultando no chamado fenómeno da globalização. Anthony Giddens (*Ibid.*: 50) esclarece o significado da globalização como sendo «a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa».

A globalização da informação e comunicação, produzida pelos avanços da ciência e da técnica, alterou profundamente o funcionamento da sociedade em que vivemos podendo, segundo Margarida Fernandes, provocar efeitos controversos. Pois, por um lado, contribuem para aumentar as oportunidades de cada um aceder a diferentes

bens, nomeadamente à informação e ao conhecimento. Por outro, ao exigir dos trabalhadores competências e qualificações acrescidas no domínio da gestão da informação, fundamentais na obtenção ou a manutenção de emprego, vai criar novas clivagens sociais e novos grupos de excluídos (Fernandes, 2000: 28).

Mas as mudanças não se cingiram exclusivamente ao avanço extraordinário das novas tecnologias de informação e comunicação. Atingiram todos os sectores da sociedade, e vêm exercendo também uma pressão significativa sobre a escola, originando novas concepções de educação e de formação necessárias ao longo da vida.

A educação escolarizada passou a ser uma espécie de capital que, uma vez adquirido, se multiplica por si mesmo e condiciona o futuro, transformando-se numa característica antropológica das sociedades complexas (Gimeno Sacristan, 2001: 35). Essa particularidade cria a imagem da infância e da juventude, focalizada no sujeito a escolarizar-se que entra cada vez mais cedo na escola e nela permanece até mais tarde, implicando, conseqüentemente, uma distanciação entre a vida da criança e a das famílias. A vivência da infância e da juventude passou a ser acompanhada pelos professores, polarizando dois espaços diferenciados de sociabilização.

Durante a passagem por grupos sociais e experiências diversas o sujeito nutre-se de modelos normativos construídos socialmente que são referenciais na constituição da subjectividade e na forma de sentir a identidade. Para Gimeno Sacristan, «a identidade é aquilo pelo qual acreditamos que somos determinados, que nos singulariza e faz com que nos sintamos diferentes, total ou parcialmente, dos demais» (Gimeno Sacristan, (2001: 43). Também Tomaz Tadeu da Silva, defende que «a identidade, tal como a diferença, é uma relação social» (Silva, 2000:81). Assim, a escolarização confere identidade colectiva aos escolarizados e referenciais na constituição da subjectividade que lhe permite observar-se, reflectir, ver o mundo heterogéneo e ver o outro. Porém, a identidade não é algo unificado, homogéneo, definitivo, mas sim em constante transformação, pelo que o sujeito assume diferentes identidades em lugares distintos e em momentos diferentes da sua vida. Essa forma de entender a identidade é consentânea com o tipo de sociedade em mudança na pós-modernidade.

De facto, neste estágio civilizacional caracterizado pela aceleração generalizada do ritmo de produção de conhecimento, a obtenção rápida de informações qualificadas e fíaveis é garantida ancorando na tecnologia de ponta, a qual permite transpor barreiras

físicas, aproximar continentes, pessoas e culturas e criar mundos virtuais de informação mas que obriga a escola a uma necessária mudança de paradigma na forma como os alunos constroem a sua aprendizagem.

2.3 - Sobre a aprendizagem

Na escola permanece o modelo de racionalidade pedagógica, ao ensinar muitos como se fossem um só, ao efectivar a homogeneidade e a compartimentação plasmada nas turmas constituídas por alunos do mesmo escalão etário e enquadrados no mesmo nível de conhecimentos.

Mas, cabe referir que, concomitantemente à crescente massificação do ensino, diversas vozes da pedagogia, assim como da psicologia, se insurgiram contra o ensino direccionado e contra os métodos que não consideram a criança o agente da sua própria aprendizagem. Propunham métodos activos, de acção e interacção das crianças com os seus pares, com as famílias e com o meio envolvente. Além disso, enfatizavam a sua participação em diferentes tarefas e valorizavam as suas propostas e projectos de trabalho.

John Dewey, no início do século XX, nos Estados Unidos da América, defendeu que «a criança aprende através do intercâmbio social no seio da estrutura familiar» (Dewey, 2002: 40) propondo como condição essencial para a educação da criança a pedagogia por projectos.

Em França, Celestin Freinet, fundador da Escola Moderna, ao reconhecer a necessidade e a urgência de uma nova pedagogia, procurou tornar a escola num espaço de interajuda e cooperação entre alunos e professor, baseada na responsabilidade, no trabalho e na formação de cidadãos competentes para a sociedade que os integra. Conhecedor das teorias desenvolvidas por Maria Montessori, Decroly, Pierre Bovet, Claparède, Robert Dottrens e Jean Piaget, entre outros, defende que não se deve separar a escola da vida e afirma que «a era da técnica abriu-se ao ensino, como sucedeu há muito no que se refere aos outros aspectos da actividade humana» (Freinet, 1975: 13). É neste sentido que a pedagogia Freinet continua válida no século XXI.

Por sua vez, a teoria sociocultural de Lev Semenovich Vygotsky tem tido um grande impacto devido a uma necessidade crescente de enquadrar a cultura de uma comunidade como elemento fundamental do desenvolvimento humano. Para este pensador, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, essenciais para a construção do conhecimento, faz-se, de forma activa, através das interacções sociais. Nesse sentido, Vygotsky (2003: 110) asseverou que a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. O desenvolvimento intelectual produz-se, portanto, a partir do social para o individual.

Vygotsky descreveu esta conexão entre a interacção social e a actividade psicológica individual na formulação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como

«a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes» (Vygotsky, L., 2003: 112).

Logo, a aquisição de conhecimento é um processo mediado socialmente, porque depende de interacções sociais que possibilitam à criança desenvolver o seu pensamento de uma forma contínua e conforme os critérios valorativos aceites na sua comunidade.

O autor de *La cognicion et la práctica* suspeita que «"área de conocimiento" es un exoticum socialmente construído...» (Lave, 1991: 58), logo, podemos inferir que o respectivo produto é a aprendizagem e esta produz-se em ambiente condicionado histórica e culturalmente, daí, a importância crítica que o meio social exerce sobre o indivíduo ser inevitável. Todavia, a perspectiva construtivista deve incluir uma outra dimensão – a aprendizagem é sempre localizada num determinado contexto e é permanentemente evolutiva» (Teodoro, 1991: 15). Também Fino (1998), aludindo a Shaw refere que os construtivistas crêem que «todas as crianças estão empenhadas na criação de uma vasta cadeia de estruturas intelectuais para darem ordem ao mundo em que vivem, e que essas estruturas devem suportar níveis de complexidade cada vez mais elevados, à medida que a criança cresce e se desenvolve» (Fino, 1998). Dado que os paradigmas construtivistas da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento vêem o indivíduo como um construtor activo do conhecimento, Shaw, em consonância

com Papert enfatiza as construções particulares do indivíduo, que lhe são externas e partilhadas e «considera que o *construccionismo* expande o conceito de *construtivismo*» (Fino, 1998).

Ora, nesta acepção, as interações realizam-se através de artefactos, desenvolvidos historicamente que permitem a mediação entre o sujeito e o objecto da sua acção. Assim sendo, a escola vê-se confrontada pelas redes paralelas de informação e de socialização que poderão ser rentabilizadas a seu favor ou não.

Acontece, que, de acordo com Gimeno Sacristan, a imprensa se desdobrou na difusão do conhecimento da actualidade distante, na forma de entender o mundo; as bibliotecas públicas colocaram à disposição dos utilizadores diferentes pensamentos, o cinema preencheu espaços de lazer; a rádio, a televisão sempre presente no quotidiano das populações difundem variadas manifestações culturais e diferentes saberes; as novas tecnologias, combinando a comunicação à distância com os computadores, proporcionou uma ruptura nas barreiras da difusão do conhecimento e no acesso a dados difíceis de superar. O efeito resultou na criação de uma sociedade diferente que olha para uma escola distante da realidade. Face ao tráfego de informação de rápida caducidade, à propagação de novos códigos, de outras formas de entender o mundo e diferentes modos de encarar a cultura, a escola, os manuais escolares e os professores perderam parte da sua capacidade relativa de mostrar e interpretar o mundo, e com isso, certamente, também parte da sua autoridade e poder de atracção (Gimeno Sacristan (2001: 52-54).

Decorrente dos avanços científicos e tecnológicos, a internet propaga conhecimento e informação para todos os lugares do globo. Na óptica de Sherry Turkle (1995: 11), este meio que liga milhões de pessoas em novos espaços, está a alterar a forma como pensamos, a natureza da nossa sexualidade, a organização das nossas comunidades e até mesmo a nossa identidade. No entanto, face ao carácter global da rede que coloca em contacto as diferenças e as heterogeneidades, permitindo falar de universalidade sem totalidade, é inevitável compreender a globalidade desde a identidade (Patrício, 2002: 75); daí a necessidade de que a análise das mudanças substancialmente produzidas em lugares distintos, seja operacionalizada à luz da trajectória histórica de cada sociedade, até porque, «cada era constrói as suas próprias metáforas, tendo em vista o bem-estar psicológico do indivíduo» (Turkle, 1995: 381).

As tecnologias, em tempo real, permitem a colocação em confronto de um conjunto de fenómenos, à medida que o conhecimento se desenvolve, produzindo uma rápida obsolescência. Já em 1970, Alvin Toffler (1970: 406) profetiza que,

«com o aumento da aceleração, pode-se presumir que o conhecimento será cada vez mais perecível, durará cada vez menos. O “facto” de hoje transforma-se na “informação errada” de amanhã. [...] Portanto, as escolas de amanhã não se devem limitar a ensinar factos: devem ensinar também a manejá-los. Os estudantes precisam de aprender a desfazer-se de ideias velhas, devem saber como e quando convém substituí-las. Precisam, em suma, de aprender a aprender».

Tal obriga-nos a alterar as nossas representações, a efectuar uma reflexão permanente sobre a prática, sobre a forma como as novas tecnologias estão a afectar as aprendizagens, tornando-se indispensável a visão global no suporte contextual do futuro.

Ainda nesta linha de pensamento, Seymour Papert afirma que «a habilidade mais importante na determinação do padrão de vida de uma pessoa já se tornou a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado» (Papert, 1994: 5). Acrescenta ainda, que no futuro, isso será crescentemente verdadeiro porque «a habilidade competitiva será a habilidade de aprender» (*Ibid.*: 5).

Interessada pelas questões que revestem as estratégias da aprendizagem Guilhermina Miranda alerta que «o ensino já não é considerado como um acto intuitivo, um somatório de rotinas ou sequer uma mera vocação» (Miranda, 2002: 99). Esclarece, por isso, que no ensino, confluíram variados saberes tendo como quadro de referência a psicologia cognitiva.

Essa orientação construtivista transformou a concepção dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva «o aluno, em vez de ser considerado como um receptor passivo dos estímulos que o professor apresenta, é tido como um participante activo do processo de aprendizagem e como um processador activo de informação» (*Ibid.*: 101). No entanto, convém considerar que o aluno filtra os estímulos do meio de acordo com as estruturas mentais e perceptivas de que dispõe, vê e retém o que pode, o que quer e aquilo para que está preparado.

Guilhermina Miranda diz que «conhecer é um acto que envolve a totalidade da pessoa» (Ibid.: 105). Alega que, também os afectos impedem um aluno de aprender independentemente da sua capacidade intelectual. Na óptica da autora citada, ensinar os alunos a “aprender a aprender” é não só uma premissa para um bom ensino mas uma exigência das sociedades modernas, marcadas por um grande fluxo informacional e por uma rápida evolução tecnológica, onde a capacidade de tomar decisões, de seleccionar informação, de a organizar e de ser crítico face à mesma é mais importante do que possuir alguns conhecimentos restritos.

Em conformidade com Gimeno Sacristan (2001: 50), a escola já não tem o monopólio da educação, isto é, a educação não se restringe à sala de aula mas sim à soma da concorrência de variados meios socializadores como os pares, a família, os meios de comunicação, entre outros, e ao surgimento de novos espaços educativos, fundamentais para a culturalização das massas, reveladores de práticas culturais que não serão as únicas nem serão as mais importantes. O referido autor sublinha que «a experiência individual é, essencialmente, mediada e alimentada pela dos nossos semelhantes com quem estabelecemos comunicação no enquadramento das redes sociais em que participamos» (Gimeno Sacristan, 2003: 52). Assim, os contactos com os mais próximos definem o que é o mundo e é através dessas relações que acedemos às representações do mesmo.

Esta fonte de experiência gerada nas relações de redes no nicho familiar e na sociedade, através da experiência directa com a realidade natural constitui a fonte fundamental de aquisição de significado. Esse capital cultural apreendido dentro de um clima de fortes laços afectivos, aproveita-se e mistura-se com as experiências e os olhares dos outros, sendo decisivo para o desenvolvimento do indivíduo, pois,

«o ser humano é um ser social – por isso é também um ser cultural – e, através do exercício dessa condição, aproveita a cultura comunicada entre os indivíduos. A experiência individual é, essencialmente, mediada e alimentada pela dos nossos semelhantes com quem estabelecemos comunicação no enquadramento das redes sociais em que participamos» (Gimeno Sacristan, 2003: 52).

A nível conceptual, este argumento suscita uma mudança de paradigma educacional, do modelo instrucionista para um modelo construcionista, pois, apesar da

escola se revelar manifestamente incapaz de preparar para a sociedade futura, poderá ter alguma habilidade para formar pessoas peritas em aprender e em mudar, porque «a escola não pode continuar a ser pensada para um mundo que já não existe» (Guilherme de Oliveira Martins, in Santos, 1999:118).

2.4 - A importância da leitura

Desde que a escrita passou a immortalizar as descobertas da humanidade que a aprendizagem da leitura se tornou imprescindível e progressivamente mais complexa, já que é cada vez maior a acumulação de saberes ao dispor de cada indivíduo. Com a criação da imprensa, por Gutenberg, no século XV da era cristã, o grande difusor da cultura e do saber passou a ser constituído por documentos escritos tendo como suporte físico o papel. A partir daí a imprensa, através do livro e das publicações periódicas, tem vindo a desempenhar um papel fulcral de comunicação, de redução do analfabetismo e de aceleração de transmissão da cultura e do conhecimento, possibilitando uma enorme acumulação de informação sobre todas as áreas e actividades inerentes ao homem e ao seu habitat. Foi, precisamente, esta cultura acumulada e enriquecida ao longo dos tempos que veio permitir significativos progressos tecnológicos no mundo das telecomunicações. Porém, o imediatismo advindo da imagem, do texto e do som em directo, não retirou protagonismo à leitura que continua a ser um meio indispensável para aceder ao conhecimento e para formar cidadãos obrigados a viver e a conviver na aldeia global (Eco, 1996).

José Morais (1997: 11-12) refere-se à leitura como uma arte, que uma vez dominada é simples, imediata, não exige esforço e é reduzida a operações automatizadas em redes de neurónios inacessíveis. Afirma também que se trata de um meio de aquisição de informação e conseqüentemente uma componente de um acto social que proporciona prazeres múltiplos: «Lemos para saber, para compreender, para reflectir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e aprender a sonhar» (*Ibid.*: 12).

No entanto, apesar de nunca terem existido tantos indivíduos capazes de ler e de escrever, fala-se em crise da capacidade de leitura. Neste sentido, o referido autor

explica que essa crise resulta da exigência social da vida quotidiana, mesmo fora da esfera profissional, em matéria de capacidade de leitura e de escrita aumentar de forma veloz fazendo-se cada vez mais no ecrã. Por exemplo, a linguagem falada, nos aeroportos, nas estações, nos bancos, nos hospitais, etc., é substituída pelas instruções escritas. Confrontado com o imperativo tecnológico, num mundo onde uma imensidão de informação transita por múltiplos destinos, onde a dinâmica interactiva entre a leitura e a escrita é permanente, o indivíduo realiza a leitura cada vez mais no ecrã sendo a importância desta reforçada pela revolução informática (*Ibid.*: 20-22). Logo, numa época em que se fala de iliteracia como um dos factores primordiais de exclusão social na sociedade contemporânea, em conformidade com Morais, «o desenvolvimento económico está condicionado pela possibilidade que têm todos os homens e mulheres activos (e não só alguns estratos sociais) de tratar a informação escrita duma forma eficaz» (*Ibid.*: 18).

Este autor não atribui as responsabilidades dos insucessos na aprendizagem da leitura unicamente à sociedade e à escola, pois, apoiado na psicologia cognitiva da leitura afirma que existem outros factores determinantes na aprendizagem da leitura inerentes à própria criança mas que não cabe aqui aprofundar.

Acontece que, para muitas crianças que chegam ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas suas vivências diárias não consta a observação de hábitos de leitura nos adultos, nem a leitura partilhada que embala, e por conseguinte o desinteresse pela informação escrita no acesso ao mundo da linguagem escrita. Neste sentido, Inês Sim-Sim (2006: 8) assevera que a leitura é um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. Reside na dinâmica entre o leitor e os saberes que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o autor.

Paulo Freire valoriza o acto de ler. Este pedagogo recorda as suas experiências guardadas na memória do tempo em que ainda não descodificava a palavra mas desenvolvia uma actividade perceptiva do espaço envolvente em que se movia. Nesse contexto Paulo Freire afirma que «a leitura do mundo precede a leitura da palavra» (Freire, 1992: 11) e acrescenta que «a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele» (*Ibid.*: 20).

Em conformidade com o testemunho de Paulo Freire, o acto de ler a palavra escrita encontra-se dinamicamente ligado à realidade implícita nas relações com o

mundo. Além disso, amplia este conceito quando diz que «a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente» (*Ibid.*).

Logo, através da leitura é possível transcender os significados imediatos mais evidentes dos factos, das experiências e das situações, transportando-os para o reino da fantasia e da fabulação irreal criados pelas palavras. Ora, se as codificações escritas contêm criativamente a tradição que, ao ser lida e interpretada, constitui os materiais da nossa própria construção como seres culturais, então, a fonte mais potente, desenvolvida e acessível da cultura reside no “mundo escrito” (Gimeno Sacristan, 2001: 111). Neste pressuposto, o citado autor, não se limitando a ver a leitura como uma ferramenta de apropriação dos materiais culturais, mas como aquilo que configura o intelecto e a reflexão, imprime um valor equitativo entre a leitura e a educação, ao afirmar que «a educação e o exercício da leitura são uma mesma realidade» (*Ibid.*). Além disso, o referido autor, reportando-se ao pensamento de Platão em que pensar é dialogar consigo mesmo, diz que «a leitura é um diálogo entre aquele que lê e aquele que escreve» (Gimeno Sacristan, 2001: 112).

Neste pressuposto, também Manuel Ferreira partilha da mesma opinião quando salienta que há uma relação íntima entre quem escreve e quem lê. Reside na dinâmica entre o leitor e os saberes que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o autor. A «questão assente é a de que o leitor, em larga escala, prolonga o autor, porque também ele, leitor, enquanto lê, medita, interpreta, escreve e reescreve a obra que o autor inicialmente produziu» (Ferreira, 1984: 11).

Assim, ao proporcionar esse diálogo interiorizado, a leitura clarifica os argumentos, os pontos de vista, aproxima a experiência dos outros, facilita a criação de uma complexa rede de subjectividades com materiais provenientes de outras subjectividades que se vão conectando e compartilhando e que enforma o conhecimento e as vivências globalizados, «pois a leitura transfere cultura objectivada ao sujeito, dá conteúdo e forma a nossas capacidades e constitui a subjectividade que olha o mundo de outra forma, permitindo imaginar outros mundos» (Gimeno Sacristan, 2001: 112). Neste sentido Ferreira recomenda: «Não basta aprender a ler e a escrever. É preciso [...] Ler para compreender. Ler para interpretar. Ler para saber. Ler para ser. Ler para participar.

[...] Ler é fundamental. [...] Que se leia para se ser mais consciente e mais livre» (Ferreira, 1984: 9, 11).

Pelo acima exposto, acreditamos que as apostas políticas na alfabetização dos povos aspirava a promoção do acesso à educação a favor da igualdade de oportunidades para todos, ao dotar todos os homens com a ferramenta que lhe permite apropriar-se de tudo aquilo que foi dito ou pensado, porque «um ser humano, um grupo social, uma sociedade que não leia não estão aptos a participar do mundo, nem entendê-lo, nem ter verdadeira autonomia de pensamento em sociedades complexas» (Gimeno Sacristan, 2001: 112).

2.4.1 - A leitura e a escrita para codificar e comunicar a experiência

Gimeno Sacristan defende que a descoberta do significado do exercício da leitura só é possível no quadro do significado antropológico porque, na sua óptica, «cada indivíduo é, em parte, aquilo que lê» (Gimeno Sacristan, 2003: 69). Além disso, para o referido autor ler é mais do que contactar com o conhecimento depositado no que está escrito, tornando-se numa experiência que afecta o leitor na sua totalidade. Neste sentido, afirma que «a lectoescrita cria um modelo único de educação, uma nova forma de experiência, outra forma de relação social, um tipo diferente de sujeito» (*Ibid.*: 60).

Também, da escrita emana a possibilidade daquele que escreve transcender os limites da cultura que o envolve. Por outro lado, ler também significa poder transcender os significados imediatos mais evidentes dos factos, das situações e da experiência, transportando-os para o reino da mais pura fantasia e da fabulação irreal criado pelas palavras. Isto é, a literatura situa-nos perante contextos, personagens e situações, práticas, ideias e informações que nos preparam para a vida.

A reflexão sobre a leitura também nos transporta para outras dimensões do mundo complexo da subjectividade nas quais se introduz e das quais passa a integrar (*Ibid.*: 60-62), pois, através dessa experiência mediada, o longínquo introduz-se conscientemente no dia-a-dia, o distante e o estranho tornam-se familiares, configurando o que será a realidade para cada um. O mundo subjectivo fica imbuído por outros mundos mediadores de outras culturas. Desses mundos destacamos o

computador, um instrumento alfabético, por meio do qual podemos produzir e editar imagens. No seu ecrã rodam palavras, linhas e, para o utilizar é necessário ser capaz de ler e escrever, pois «the new computer generation is trained to read at an incredible speed» (Eco, 1996). Daí se infere a importância de que as actividades ministradas nas instituições escolares sejam constituídas maioritariamente pelos fenómenos e exigências que a leitura implica.

Com os meios que a extensão da escrita proporciona, surgem novas formas de propagação dos conteúdos de cultura, anteriormente baseados na linguagem oral. Podemos ler textos escritos há muito tempo e em sítios longínquos. Os conteúdos culturais transpõem o tempo e as fronteiras, ficando disponíveis para qualquer leitor. Isto significa a existência de «uma migração cultural sem emigrantes» (Gimeno Sacristan, 2003: 64). Dessa forma, a experiência das pessoas transpõe o espaço e o tempo e o seu acesso é potencialmente facilitado numa biblioteca. Isto é claramente a globalização.

Na perspectiva de Gimeno Sacristan (*Ibid.*: 66), as comunidades simbólicas apoiadas na lectoescrita criam laços sociais frágeis e têm uma projecção ténue, nas redes que constituem a sociedade. Permite viajar no espaço e no tempo, transpor as fronteiras de qualquer território, ligar o pensamento ao passado, buscando informações e sentido sobre a nossa identidade histórica e cultural. Afecta o nosso modo de pensar, de comunicar e coloca a universalidade ao nosso alcance.

Nessa acepção, as experiências obtidas através da leitura passarão a ser referências adicionadas à nossa identidade. São um apoio para uma outra identidade, para a autonomia intelectual. A lectoescrita estabelece novas fronteiras entre quem lê e quem não lê, quem escreve e quem não escreve, marca fronteiras e gera novos mecanismos de classificação sociais de exclusão, revelando fundamental o poder aceder que confere o acesso ao conhecimento (*Ibid.*: 78).

Através do uso da escrita, a cultura desloca-se de uns lugares para os outros, com implicações nos processos de subjectivação dos indivíduos que sem necessidade de se deslocarem ou se intercruzarem constroem o seu mundo interior mestiço. Assim, numa sociedade caracterizada pela globalização, a cultura que nos rodeia é o produto de um amplo processo de hibridismo. Esta condição impura do ser humano e da cultura, na

óptica de Gimeno Sacristan (*Ibid.*: 79) pode ser o ponto de partida para a educação reorientar as suas práticas.

2.4.2 - A cultura de massas e o surgimento do novo analfabetismo

Se a cultura visual no contexto da sociedade actual obriga à auto-reflexão e ao pensamento crítico, teremos de acordo com Henry Giroux (1997: 120) que redefinir as nossas noções de alfabetismo e confiar muito na cultura impressa para ensinar às pessoas os rudimentos do pensamento crítico e da acção social. Este autor, corroborando com Paulo Freire (1999; 2003), descreve bem esta posição ao afirmar que «em vez de formular o alfabetismo em termos de domínio de técnicas, devemos ampliar o seu significado para incluir a capacidade de ler criticamente, tanto dentro como fora de nossas experiências, e com força conceitual» (Giroux, 1997: 120). Tal significa que a alfabetização permitiria que as pessoas descodificassem os seus mundos pessoais e sociais e, assim, estimularia a sua capacidade de questionar mitos e crenças que estruturam as suas percepções e as suas experiências. Isto é crucial porque sugere não apenas que devemos aprender a ler as mensagens de maneira crítica, mas também que a análise crítica só pode ocorrer quando o conhecimento serve como objecto de investigação, como força mediadora entre as pessoas.

De acordo com teorizadores especialistas nesta temática, a alfabetização autêntica envolve o diálogo e relacionamentos sociais livres de estruturas autoritárias hierárquicas (Freire, 1999: 13; Giroux, 1997: 120). Sem dúvida que, na actual conjuntura histórica, a leitura oferece oportunidades para o desenvolvimento de abordagens progressistas da alfabetização, tanto como consciência crítica, quanto trampolim fundamental para a acção social. Neste sentido, Ruben Alves remete para a escola a missão de desenvolver nos alunos o prazer de ler porque, na sua opinião «quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo» (Alves, 2004: 26).

No entanto, a evidência demonstrada pelos resultados globais de estudos nacionais e internacionais, entre eles conta-se o PISA (Programme for International Student Assessment), respeitante ao domínio da leitura, posicionaram Portugal numa situação desfavorável porque revelaram baixos níveis de literacia na população

portuguesa. Essa percepção conduziu o XXVII Governo Constitucional a procurar uma resposta institucional.

Por isso, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, foi criado o Plano Nacional de Leitura. Este plano, propõe-se criar as condições para que os Portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da ciência e desfrutar as grandes obras de literatura.

O Plano Nacional de Leitura pressupõe o lançamento de medidas que abrangem os vários sectores da população desde a primeira infância até à idade adulta. Por isso, preconiza que a intervenção se concretize em torno de quatro eixos: a escola, a família, as bibliotecas públicas e outros espaços da comunidade.

Numa primeira fase, este plano elege como público prioritário as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico por considerar que as competências básicas se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida. Para atingir este objectivo, foram definidos tempos destinados à leitura nos diferentes níveis de escolaridade, que devem ser diários nos jardins-de-infância e nas escolas de 1.º ciclo do ensino básico. A fim de promoverem hábitos de leitura, gradualmente, as escolas irão dispor de financiamento para a aquisição de exemplares suficientes para poderem desenvolver o trabalho e, os educadores e os professores podem contar com orientações disponibilizadas através da Internet.

2.4.3 - Literacia: um desafio

Nas sociedades ocidentais, a diversidade do mundo escrito é enorme, tornando-se urgente a existência de uma população altamente letrada. Porém, os estudos actuais não permitem determinar a presença de um único factor que contribua de forma preponderante para o desenvolvimento da literacia, mas sim, a interacção conjunta de vários factores (Villas-Boas, 2002: 64).

A crescente heterogeneidade e a diversidade cultural não advêm unicamente das migrações e de uma multiplicidade de contactos entre povos diferentes que ocorrem

dentro ou fora das fronteiras de um país. Provêm de diversos factores e nesse sentido, os grupos surgem por questões relacionadas com diferenças culturais e linguísticas, com a cor da pele, mas também com outras características físicas e psicológicas.

Sobre o desenvolvimento da literacia, Maria Adelina Villas-Boas (2002) indica também factores familiares e factores linguísticos. Nessa acepção, afirma que muitos dos problemas que estão na origem do insucesso escolar têm a ver com a linguagem e podem ser atribuídos a factores relacionados com a interacção linguística no seio familiar, com o facto de a criança não ter ouvido histórias ou não ter manuseado livros, com diferenças entre a língua materna e a língua de escolarização ou variações linguísticas de ambas, ou problemas de linguagem como a rapidez no processamento da fala, a memória, ou seja, com a variabilidade de capacidades de cada criança.

Na procura de respostas para esta problemática, Maria Adelina Villas-Boas (2002: 66) realizou um estudo no qual envolveu duas minorias distintas residentes em Portugal: famílias de origem africana e famílias de origem indiana. Das conclusões a que chegou, a autora salienta três aspectos:

- O desenvolvimento da literacia pode ser estimulado pelo envolvimento das famílias;
- Os factores familiares são mais fortes do que os linguísticos;
- A emergência de um modelo interactivo de estratégias para conseguir o envolvimento parental.

Contudo, para José António Calixto «a literacia tem sido muitas vezes associada às competências de leitura e escrita, mas o âmbito deste conceito tem-se alargado juntamente com o próprio conceito de leitura» (Calixto, 2006: 2). Além disto, o conceito de literacia não se reporta, simplesmente, a saber ler e escrever um texto em particular mas, sobretudo, em aplicar este conhecimento para propósitos específicos em contextos de uso específicos.

O objectivo do estudo internacional PISA (2001) sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de quinze anos, de vários países industrializados consistiu em avaliar as competências essenciais que possibilitam a continuação das aprendizagens ao longo da vida e o exercício de uma cidadania consciente, participativa e eficaz. Os resultados do referido estudo evidenciaram um grande atraso educativo português, de tal

forma que posicionaram os nossos alunos na “cauda da Europa”, em literacia da Leitura, da Matemática e das Ciências.

No caso PISA, a ênfase na avaliação não se coloca no currículo. É uma avaliação dos conhecimentos e destrezas desejáveis ao aluno que vai concluir a escolaridade obrigatória e pode prosseguir estudos não obrigatórios ou incorporar-se no mercado de trabalho (Cuevas et Vives, 2005: 54).

O Conselho de Lisboa de 2000 desafiou os estados membros e a Comissão a definir as competências básicas da aprendizagem ao longo da vida, entendendo como sendo: as tecnologias da informação, as línguas estrangeiras, a cultura tecnológica, o espírito empresarial e as destrezas sociais. Estas competências mantiveram-se até 2002, ano em que se propuseram as seguintes: comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, tecnologias da informação e da Comunicação, cálculo e competências em matemática, ciência e tecnologia, espírito empresarial, competências interpessoais e cívicas, cultura geral e aprender a aprender (Cuevas Cerveró et Vives e Grácia, 2005: 54).

O actual sistema educativo precisa mudar para se adaptar à realidade do século XXI, de forma similar ao que acontece nos diferentes sectores estratégicos da sociedade da informação. Na perspectiva de Cuevas e Vives o espaço para esta mudança «se situa la Biblioteca Escolar, cuyo modelo funcional y organizativo debe transformarse desde un papel meramente auxiliar a un modelo plenamente integrado en el curriculum» (*Ibid.*: 64).

Também Shelley-Robinson (1999) sublinha que a incorporação das habilidades em informação é a forma mais efectiva de integrar a biblioteca escolar no currículo, pois, para este autor, o desenvolvimento da sociedade, determinou que os estudantes educados em informação, teriam de reconhecer a necessidade de informação, ter habilidade para localizá-la e processá-la usando uma variedade de estratégias para fazer um uso eficaz da informação na tomada de decisões.

Concernente a este fenómeno, Christine Bruce (2003: 289) sustenta que as pessoas alfabetizadas em informação podem responsabilizar-se pela sua própria formação ao longo da vida nas áreas de seu interesse pessoal ou profissional. Acrescenta, ainda, que a alfabetização em informação inclui a gama completa da experiência e os estudantes precisam ser capacitados para conseguirem experiência na

alfabetização em informação de todas essas formas. Igualmente, necessitam de reflectir sobre as mutações na experiência que detectam e entender que formas de alfabetização em informação são relevantes para situações diferentes.

Contudo, as transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas que qualificam a sociedade da informação e as novas correntes pedagógicas, incluindo a ideia da aprendizagem ao longo da vida, concederam uma nova dimensão à educação e às funções tradicionais da biblioteca.

Com o propósito de aferirmos sobre as dinâmicas introduzidas, a nível institucional, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do desenvolvimento da leitura e da promoção da literacia, em Portugal, consultamos os Programas Oficiais emanados após 1974.

O Programa do Ensino Primário Elementar, lançado em 1975, para ser experimentado durante três anos, apresentava esquematicamente, as áreas, os blocos temáticos, as sugestões de actividades e espaço em branco para observações do professor. Assim, para a primeira fase, que englobava o primeiro e o segundo anos de escolaridade, determina:

«Todo o programa evidencia que as actividades sugeridas na presente rubrica não devem processar-se em compartimentos estanques mas em íntima relação com as outras rubricas, procurando-se que a criança, a partir das experiências vividas, aperfeiçoe a EXPRESSÃO ORAL e aprenda e desenvolva a EXPRESSÃO ESCRITA».

Sugere, também, a prática das seguintes actividades:

«Trazer livros para a escola, para serem utilizados por todo o grupo, cooperando na organização de uma biblioteca para todos. (...) Habituar-se a nos momentos livres utilizar a biblioteca da sala de aula, escolhendo as suas leituras. Inventar histórias, escrevê-las (banda desenhada ou contos) e fazer-lhes uma capa para ficarem a fazer parte da biblioteca da sala de aula».

Relativamente à segunda fase, correspondente ao terceiro e quarto anos de escolaridade, apresenta os objectivos específicos de metas parciais: «Desenvolvimento de capacidades de utilizar a linguagem nas suas várias formas como meio de comunicação, expressão, relação e desenvolvimento da criatividade».

Este programa não faz qualquer referência ao desenvolvimento de actividades de biblioteca com os alunos que frequentam a segunda fase.

Em 1978, é lançado novo Programa do Ensino Primário, esboçado por objectivos gerais do ensino primário, objectivos metodológicos, objectivos programáticos das unidades temáticas e enunciado das unidades temáticas. Concebido em termos de objectivos terminais, não foi posto em prática, de forma generalizada, uma vez que não estavam reunidas, minimamente, as condições para que o mesmo tivesse possibilidade de atingir os propósitos que devem presidir à implantação de qualquer programa, a melhoria da acção pedagógica. Foi suspenso. Similarmente não alude a qualquer actividade na biblioteca.

O Programa do Ensino Primário Elementar, publicado em 1980, surge mais completo. Separa os temas, os objectivos específicos e as sugestões de actividades por anos de escolaridade, para cada fase dos dois anos correspondentes.

Neste domínio propõe o seguinte objectivo:

«Utilizar a leitura como meio de comunicação e de inserção na sociedade, para se recrear e para se informar ou documentar». Aconselha, porém, só para o 4.º ano de escolaridade, o aluno a se habituar, nos momentos livres, a utilizar bibliotecas, escolhendo as suas leituras.

Tendo como referência o explicitado nos artigos 7.º e 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e o Decreto-Lei n.º 286/89, no quadro da reforma educativa, em 1990, emerge um outro Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nos seus propósitos destacamos: a formação geral comum a todos os portugueses; a formação equilibrada que interrelacione o saber e o fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos e que facilitem a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho; e o gosto por uma constante actualização de conhecimentos, etc. Ainda, para o 1.º ciclo, recomenda, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora».

Este programa, enquadrado numa política de mudança, indica objectivos e sugestões de actividades dispostos por ano de escolaridade.

Quanto ao desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, para os dois primeiros anos de escolaridade, o programa em apreço, expressa a necessidade do aluno experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita como, por exemplo, recados, avisos, descobertas realizadas, convites, correspondência interescolar, correspondência com autarquias, bibliotecas e museus.

Para o terceiro ano aconselha a prática da leitura por prazer através das actividades de biblioteca de turma, de escola, municipais e itinerantes.

Recontar um livro ou um texto que leu individualmente, em casa ou na biblioteca é a advertência expressa para os alunos que frequentam o quarto ano de escolaridade.

Em Setembro do ano 2001, o Ministério da Educação, publicou o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, no âmbito do currículo nacional. Este documento toma como referentes os propósitos da lei de bases do sistema educativo e pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência. Sublinha que faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e bem-estar, em particular, a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal ou outros temas cuja relevância seja identificada pela escola. Nele, enuncia as competências de carácter geral e específico respeitante a cada área disciplinar e disciplinas numa articulação entre os vários ciclos do ensino básico e em cada um deles, numa óptica de uma escolaridade prolongada e ao longo da vida.

Procura salientar os saberes considerados fundamentais nas diversas áreas do currículo. Explicita os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos. Adota uma noção ampla de competência, que procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Clarifica, ainda, que a noção de competência, neste sentido, aproxima-se do conceito de literacia.

Além disso, na sociedade actual, o aumento exponencial da informação disponível e das potencialidades dos mecanismos existentes para o seu armazenamento e recuperação tornou clara a necessidade de alargar o conceito tradicional de formação dos utilizadores, para saberem lidar com tanta informação. Para José António Calixto

(2006) a questão da literacia da informação situa-se na intersecção de dois campos: o pedagógico e o da informação. Mas, em contrapartida, acontece uma rápida desvalorização da informação e do saber humanos, a educação permanente tornou-se um “imperativo categórico” e impõe-se a necessidade de perceber «como gerir e tirar proveito pleno desta grande massa de informações?» (Canário, R., 2005: 104).

Por sua vez, a American Library Association explica que um indivíduo com competência de informação «deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente» (ALA, 1998, *cit in* Calixto, 2004).

Estudos realizados em diversos países, segundo José António Calixto (2004), sugerem que a literacia em termos gerais e a literacia de informação em particular são essenciais para os indivíduos, para a economia e para as sociedades, ainda mais no contexto da sociedade de informação.

Nesta sequência, Andy Hargreaves transporta-nos para outros conceitos sobre a sociedade actual que transcendem a ideia sobre a sociedade de informação. Este autor, por exemplo, refuta que a expressão “sociedade do conhecimento” é errónea. Defende, em contrapartida, que «uma sociedade de conhecimento é, de facto, uma sociedade de aprendizagem» (Hargreaves, 2004: 16). De facto, o sucesso económico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores continuarem eles próprios a aprender e além disso, uns com os outros, sendo que, uma «economia de conhecimento depende da capacidade de pensar, aprender e inovar» (*Ibid.*: 18).

Em suma, ensinar, coloca inúmeros desafios à escola. Assim, de acordo com Andy Hargreaves, (*Ibid.*) implica cultivar nos alunos capacidades especiais e não apenas um qualquer tipo de aprendizagem. Estas incluem o desenvolvimento nos alunos de profunda aprendizagem cognitiva, criatividade e engenho; recurso à investigação, trabalho integrado em redes e equipas, busca de formação profissional contínua com professores; promoção da resolução de problemas; assunção de riscos; confiança nos colegas de profissão, quer estejam próximos de nós e sempre de acordo conosco, ou não; capacidade de enfrentar a mudança e empenho em melhorar continuamente enquanto organização.

2.5 - A biblioteca escolar como espaço facilitador de um processo de mudança educativa

Nos últimos decénios, as sociedades contemporâneas, têm sido marcadas por mudanças severas e velozes nos domínios económico, social, político, científico e tecnológico. O elemento fundamental que participa destes processos é a informação. O valor atribuído a esta temática advém da observação do papel que a comunicação social exerce na sociedade actual, facultando informações e conhecimentos e padronizando comportamentos e atitudes (Canário, e al, 1994: 13; Coimbra, 1994: 5).

Perante esta sociedade intensamente mediatizada, a escola, depara-se com a função de organizar e integrar a multiplicidade de informações a que os alunos têm acesso, centrando cada vez mais as suas práticas na cultura que lhes é próxima e significativa. Nesse sentido, Cristina Coimbra (1994: 5), reconhece a importância do estudo liderado por Rui Canário, designado *Mediatecas Escolares: Génesis e Desenvolvimento de uma inovação*, uma vez que valoriza a organização da informação mediatizada em espaços educativos adequados, facilitadores do desenvolvimento de um modelo educativo renovado, alternativo das práticas tradicionais de ensino na sala de aula.

Este espaço, “mediateca”, “centro de recursos”, “centro de media”, “centro multimédia”, “centro documental”, independentemente da pluralidade de designações que lhe é atribuída, é o novo lugar documental, susceptível de favorecer e facilitar a emergência de novas práticas pedagógicas. Permite, através da descodificação de mensagens mediáticas e do tratamento da actualidade na sua complexidade factual, desenvolver nos alunos as capacidades de análise e compreensão crítica e holística dos fenómenos, integrando-os na construção do seu próprio saber (Canário, 1994: 13; Coimbra, 1994: 5).

Para Isabel Veiga (1997: 17) este espaço deve ainda ser um lugar onde todos encontram registos de memórias da escola e do seu meio envolvente, através de documentos ali produzidos, contribuindo assim para reforçar a identidade da escola e da comunidade local. Sugere que seja percebido «como uma inovação organizacional que, potencialmente, afecta o conjunto do estabelecimento de ensino, quer no seu funcionamento interno quer na sua relação com o contexto local» (*Ibid.*: 30).

É num mundo escolar em mudança, onde abunda a informação, no qual as tradicionais bibliotecas escolares se revelaram incapazes de responder às novas necessidades que, numa política articulada entre os Ministérios da Educação e da Cultura, preceituada no Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro, visando promover os hábitos e as práticas de leitura da população, que é lançada a rede das bibliotecas escolares. Então, surge o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares encarregue da coordenação e execução de um projecto que possibilite dotar as escolas com bibliotecas entendidas como centros de recursos básicos para o processo educativo (Calçada, 1998: 189).

Assim, segundo Isabel Veiga (1997: 15), as bibliotecas escolares surgem como recursos básicos do processo educativo, com um papel central em domínios tão importantes, tais como:

- A aprendizagem da leitura;
- O domínio dessa competência (literacia);
- A criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura;
- A capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas;
- O desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma;
- O aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística;

A noção de biblioteca escolar engloba os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos, qualquer que seja a sua natureza e suporte, que constituem recursos pedagógicos quer para as actividades quotidianas educativas, quer para actividades curriculares não lectivas, quer para ocupação de tempos livres e de lazer. Então, podemos conceber a biblioteca como um verdadeiro centro de recursos educativos, como um espaço multimédia constituído por livros, software, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, filmes e CD-Rom ao dispor de toda a comunidade educativa (Ibid.: 34). Além disso, comungamos do parecer de Mónica Baró e Àlex Cosials (2003) ao afirmarem que «el cambio educativo no es posible sin poder disponer de este instrumento que llamamos biblioteca» (Baró e Cosials, 2003).

Na nossa perspectiva, após consulta a variada literatura especializada, consideramos que a biblioteca escolar há-de transformar-se num centro de recursos para a aprendizagem, não se limitando a um mero gestor de recursos informativos para a educação, mas alargará o espaço da sua missão, na implementação de uma inovadora prática pedagógica activa, interdisciplinar e adaptada à diversidade de aprendizagens, sendo um espaço gestor e organizador de saberes, não só no complemento do currículo académico, mas parte integrante dele. Neste âmbito, desejamos um centro de recursos para a aprendizagem, actualizado e a funcionar como elemento holístico e vertebrador da aprendizagem.

2.5.1 - A biblioteca escolar como recurso central da aprendizagem

A biblioteca escolar possui uma intransferível riqueza formativa no seu espaço que não pode ser ignorada. Nesse sentido, Perla Noemi Barnes, (2002: 21-24), corroborando com dados de investigações recentes, constata a inexistência de uma relação entre a biblioteca escolar e uma metodologia de ensino-aprendizagem utilizada pelos professores, justificada pela ausência de reflexão e de estudo por parte dos próprios professores. Apela à necessária transformação pedagógica convicta que o espaço e as actividades de aprendizagem que se podem concretizar na Biblioteca são muito importantes, variadas e com um caudal formativo riquíssimo. Recomenda, para que tal aconteça, profissionais «dispuestos a probar cosas nuevas y estrategias innovadoras, dispuestos a la autocrítica y a la superación de estereotipos escolarizados» (*Ibid.*: 25). Além disso, sem apontar a alternativa viável à superação da problemática conjectural do fracasso escolar, dos baixos rendimentos na compreensão da leitura e na produção escrita, propõe a necessidade de uma nova política educativa que rentabilize a função das Bibliotecas Escolares lembrando que «ahorrar en educación es pan para hoy y hambre para mañana» (*Ibid.*: 48).

Carol Kuhlthau enfatiza o papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem na escola da sociedade de informação. Constata que a tecnologia, nomeadamente os computadores conectados à Internet e o vídeo por satélite, está transformando o ambiente de aprendizagem. Logo, no seu entendimento, a escola tem

um grande desafio: não pode descurar a preparação do aluno para um mundo voltado para a tecnologia, até porque o processo de aprendizagem acontece a partir de uma multiplicidade de fontes. Neste sentido, indica que numa sociedade democrática, a educação tem três responsabilidades básicas, a saber: «preparar o estudante para o mercado de trabalho, para exercer a cidadania e para a vida quotidiana» (Kuhlthau, 1999: 9).

Todavia, as referidas responsabilidades modificaram-se na sociedade da informação, dado que a tecnologia muda a natureza do trabalho e sugere novas questões relativamente à necessidade das pessoas inovarem produtivamente na economia globalizada e em constante mutação. É preciso, também, levar em consideração que a tecnologia muda o sentido de comunidade do indivíduo e levanta questões sobre a sua participação como eleitor informado numa sociedade democrática. Além disso, a tecnologia aumenta a complexidade da vida quotidiana dado que as tarefas diárias utilizam componentes tecnológicas. Assim sendo, «cada uma dessas três responsabilidades exige que a pessoa seja alfabetizada em informação, ou seja, possua habilidade para usar a tecnologia da informação de forma inteligente e competente» (Kuhlthau, 1999: 9).

A tecnologia tem a particularidade de transformar o espaço de aprendizagem modificando um ambiente desprovido em fontes de informação num ambiente com abundância de fontes, não podendo ser subestimado o seu impacto no mundo e na aprendizagem escolar. Para ilustrar esta mudança, Carol Kuhlthau lembra que o livro deixou de ser o excelente instrumento de informação sistematizada e adaptada para estudantes. O ensino baseado unicamente no livro tornou-se inadequado e desactualizado perante a abundância de fontes de informação que caracterizam o mundo tecnológico. Ora, para a escola preparar o aluno para a vida fora dela, «torna-se necessário desenvolver formas de ensiná-lo a aprender a partir da informação, já que é esse o ambiente que ele vai encontrar em situações da vida real» (*Ibid.*: 10).

Nesta conjectura, a escola da sociedade de informação exige um novo professor cuja missão seja a «de facilitador e treinador em um processo de aprendizagem que se baseia em uma variedade de fontes de informação» (*Ibid.*).

Para Goéry Delacôte, a principal mudança que vai afectar o sistema educativo «será a transferência da responsabilidade do professor para aquele que aprende,

indivíduos ou grupos de indivíduos». Consequentemente, o papel professor ou dos professores vai evoluir, isto é, em vez de exercer a função de “fornecedor” de conhecimentos, passará a “orientador” dos alunos, pois, as suas funções deixarão de estar reduzidas ao compilar de informações de variadas fontes: «passa a ser uma espécie de modelo cognitivo em acção, capaz de manifestar, de maneira explícita, mecanismos cognitivos opacos, com os quais as pessoas não sabem geralmente que estão confrontadas, uma vez que só se apercebem dos resultados» (Delacôte, 2002: 293).

Ao considerar a importância da pluralidade de fontes de informação, longe de ser o lugar onde se guardam livros, a Biblioteca surge na escola como o espaço modelar, capaz de resolver o problema da carência de recursos já que «o desafio colocado para a escola da sociedade de informação é educar crianças para viver e aprender em um mundo tecnológico e rico em informação» (Kuhlthau, 1999: 10). Dessa vantagem, uma nova responsabilidade pesa sobre a biblioteca escolar: a de colaborar e mesmo induzir mudanças nas concepções e nas práticas educativas com especial relevo para a acção pedagógica desenvolvida pelo professor. Este novo espaço pedagógico constitui um instrumento poderoso no processo educativo, pois, potencializa as condições para que o aluno se torne competente para aprender a aprender no mundo tecnológico e rico em informação que o envolve.

Para Carol Kuhlthau, competência no uso da informação «é a habilidade de construir sentido por si mesmo, em um ambiente rico em informação» (*Ibid.*: 10). Logo, a referida autora alega a necessidade de desenvolvimento da habilidade de aprender em situações de mudança e a partir de uma abundância de informação. Realça também a necessária ampliação da habilidade básica da leitura, escrita e cálculo e o imprescindível ajustamento às novas tecnologias e aos ambientes ricos em informação. Então, para que o estudante seja competente na sociedade da informação precisa de aprender a aprender no ambiente tecnológico, o que, segundo Carol Kuhlthau (*Ibid.*), pressupõe:

- Habilidade de aprender em situações dinâmicas, onde a informação está em constante mudança;
- Habilidade para gerir grande quantidade de informação, quando a determinação do que significa informação suficiente é tão importante quanto localizar e seleccionar informação relevante;

- Habilidade de encontrar significado através da produção de sentido em mensagens diversas e numerosas que geralmente não se acham organizadas previamente em textos;

- Habilidade de construir um entendimento próprio a partir de informação incompatível e inconsistente.

Para educar o estudante da sociedade de informação, é imprescindível uma abordagem diferente, que não se restrinja ao professor transmissor de conhecimentos e que não se baseie no tradicional manual escolar. Para responder a esse desafio, Kuhlthau (*Ibid.*: 13) sugere um processo de aprendizagem adoptado em algumas escolas dos Estados Unidos da América, baseado no questionamento, podendo ser aplicado mesmo às crianças pequenas. Nesse marco, o estudante não se limita a reproduzir o livro-texto e a reempacotar a informação. Pelo contrário, está envolvido activamente no processo de construção do significado, que passa pelos seguintes estágios: iniciação, selecção, exploração, formulação, colecta, apresentação e avaliação.

A referida autora destaca o papel da Biblioteca como ambiente de aprendizagem, baseado no questionamento, uma vez que permite o acesso a recursos diferenciados para a aprendizagem em todos os domínios do currículo e advoga que «usar a biblioteca e seus recursos, não é uma actividade adicional, esporádica, e sim o próprio cerne do projecto pedagógico» (Kuhlthau, 1999: 13).

Também José Marina Torres (2003: 25), numa comunicação sobre a importância educativa das Bibliotecas Escolares realça a conveniência de um bom conhecimento linguístico porque «vivimos en una sociedad de la información y eso significa que cada día es más necesario saber navegar en el oceano informativo, cosa que no podemos hacer sin una buena formación linguística» (*Ibid.*: 25). Esta autora afirma que a nossa inteligência é estruturalmente linguística, pois aprendemos a pensar, a recordar, a dirigir o nosso comportamento mediante a palavra. Igualmente, no nosso mundo de imagens é fundamental possuir destreza linguística para aceder à informação, fixar acontecimentos no tempo. São necessárias palavras para interpretar as imagens. Mas, acima de tudo, o nosso habitat vive envolto em palavras e todas as nossas relações se configuram linguisticamente, por isso, ler é uma destreza fundamental. É neste contexto que Marina Torres defende que a Biblioteca de um centro educativo deve ter uma estrutura

integrada, com ramificações a todas as aulas, «como un sistema nervioso informativo, que tendría su cérebro en la Biblioteca» (*Ibid.*: 29).

António Viñao classifica as Bibliotecas escolares como centros de recursos e documentação implicados na mudança e na inovação pedagógica, o núcleo de onde parte e irradia a educação. Porém, alerta que os professores de qualquer nível de ensino carecem de uma formação inicial ou complementar específica sobre bibliotecas escolares, pois, aqueles que possuem algum tipo de formação nesse domínio, adquiriram-na como uma necessidade decorrente da sua responsabilidade profissional, juntamente com uma grande dose de voluntariado e autodidactismo. Advoga que «si el elemento clave de toda reforma o innovación es el profesor, su formación y destrezas constituyen uno de los aspectos fundamentales que van a determinar su mentalidad, actitudes, prácticas y cultura profesional» (Viñao, 2003: 144).

Nesse sentido, António Viñao, propõe que a formação sobre o uso, função e possibilidades das bibliotecas e centros de recursos se estenda a todos os professores, assim como aos conselhos directivos e inspectores. Além disso, perspectiva que toda a formação docente seja teórico-prática, que além de versar sobre biblioteconomia e documentação considerasse a literatura, a animação de leitura e organização de espaços de escrita e de produção de material audiovisual juntando formação específica sobre o desenho, elaboração e realização de projectos curriculares, bem como sobre estratégias e dificuldades da inovação e melhoria no ensino. Mais, afirma que «as bibliotecas y centros de recursos deberían constituir el eje del currículo de dicha enseñanza» (*Ibid.*: 146).

António Viñao (2003: 135) acredita que as culturas escolares mudam e reitera que

«la innovación y el cambio solo pueden originarse y producirse en el seno de las mismas, y tomando consciencia al mismo tiempo, quienes las promueven, de cuáles son los rasgos y elementos que caracterizan dichas culturas, y de cómo estos rasgos y elementos pueden originar resistencias y obstáculos o, por el contrario, apoyos y soportes en los que asentar los procesos de cambio».

Decorre daí a importância de uma concepção das escolas, de uma formação de professores e dos dirigentes e de uma política de descentralização que favoreça a cultura do estabelecimento escolar propícia à mudança.

Na verdade, as escolas classificadas eficientes, quando procuram soluções para enfrentarem a complexidade e a incerteza com as quais coexistem e se confrontam num ambiente complexo e mutante, de acordo com Mónica Thurler, revelam-se mais favoráveis à mudança. Pois, para a referida autora, «toda ideia inovadora justifica-se apenas se contribui para melhor alcançar as finalidades estabelecidas e garantir eficiência óptima do sistema educativo» (Thurler, 2001: 97).

Deste modo, realçamos o pensamento de Mónica Thurler (*Ibid.*: 182), por advogar que o processo de mudança na escola está centrado no seu interior e na habilidade dos seus actores, pois, defende que nenhuma mudança durável advirá se a escola não for capaz de, deliberadamente, por iniciativa própria, empreender a mudança, de ajustar o seu projecto, de rever as suas estratégias e de mudar as suas práticas.

2.5.2 - A Biblioteca e a transversalidade

Numa visão prospectiva sobre a missão da educação para o século XXI, Jacques Delors, (1998: 77) aponta a necessidade da educação se organizar à volta de quatro pilares fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim sendo, o processo pedagógico visa, concomitantemente, o sucesso educativo e formativo de cada aprendiz.

Neste sentido, Jacques Delors recomenda que «à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele» (*Ibid.*:77). Na verdade, da sua concepção depreendemos uma apologia ao desenvolvimento educacional holístico que potencie as capacidades individuais e eleve o nível de realização pessoal e social que, em última análise, é o objecto da educação e da educação integral.

A escola encontra-se, assim, perante o desafio prioritário de educar as novas gerações para que possam enfrentar as incertezas da sociedade em mudança. Uma das

suas responsabilidades fundamentais é a de preparar a mudança, apesar da insegurança crescente que nos questiona e desestabiliza. Impõe-se, por isso, uma atitude existencial da humanidade se tornar capaz de lidar de forma activa e consciente com a dúvida, a incerteza, a instabilidade, a imprevisibilidade e também com o risco. De facto, a escola enfrenta o desafio de formar os seus alunos para lidarem com estas realidades e para aprenderem a aprender ao longo de toda a vida dentro e fora da escola. Assim sendo, torna-se necessário um esforço do pensamento complexo, pois, até saberes das disciplinas tradicionalmente consideradas exactas têm se revelado obsoletos.

Tal panorama exige da escola muito empenho e esforço do pensamento criativo para produzir e fazer circular os saberes não disciplinares e as competências solicitadas pela caótica e híbrida realidade contemporânea.

Além disso, no parecer de Toffler (1970: 403), o programa actual e a sua divisão em compartimentos estanques não se baseia em qualquer concepção bem estudada das necessidades humanas contemporâneas. A este respeito Maria do Céu Roldão lembra-nos que o ser humano construiu historicamente todos os conhecimentos de que dispomos, a partir de abordagens holísticas, do questionamento do real e do perguntar global sobre as coisas. No seu entender «é à medida que o grau de questionamento e a capacidade de encontrar respostas vai crescendo, que se vai desenvolvendo a necessidade analítica» (Roldão, 2002: 7).

Porém, os modernos processos de produção do saber exigem uma racionalidade operativa analítica, isto é, que funcionem pela divisão temática em subtemas, e que podem ser apreendidos e representados. Portanto, a ciência moderna constituiu-se no contexto desta racionalidade operativa, por isso, a disciplinarização deve-se a ela.

Por sua vez, Edgar Morin (2002: 13-15) ajuda à compreensão desta questão. Reitera a existência da inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os nossos saberes separados, partidos, compartimentados entre disciplinas e por outro lado as realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, globais, planetários, isto é, extremamente complexas. Este sociólogo e pensador preconiza que, separar o complexo do mundo em fragmentos separados, fracciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional, atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão e aumenta a incapacidade de pensar a crise, pois, o conhecimento pertinente é

aquele capaz de situar toda a informação no seu contexto e, se possível, no conjunto em que se inscreve.

Efectivamente, este desafio transporta para além de um conhecimento fragmentado, o qual, ocultando as interacções entre o todo e as suas partes, quebra o complexo e oculta os problemas essenciais; transporta para além de um conhecimento que, apenas vendo globalidades, perde a ligação com o particular, o singular e o concreto.

Daí a necessidade de se pensar o problema do ensino,

«por um lado a partir das considerações dos efeitos, cada vez mais graves, da compartimentação dos saberes e da incapacidade de os articular uns aos outros, por um lado, a partir da consideração que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental do espírito humano, que trata mais de desenvolver do que atrofiar» (Morin, 2002: 16).

Neste sentido, Edgar Morin (2002: 61) defende que a convergência de vários ensinamentos e a mobilização das várias ciências e disciplinas convergem para aprender a enfrentar a incerteza, o que pressupõe um novo paradigma da aprendizagem. Logo, se assumirmos tais perspectivas, o próprio conceito de escola muda totalmente porque qualquer espaço social pode ser lugar de aprendizagem, de acesso ao saber, da sua propagação e partilha. No entanto, o domínio de uma cultura estritamente não disciplinar configura um dos maiores desafios metodológicos e epistemológicos: a transdisciplinaridade. Pois, a fragmentação do conhecimento na pós-modernidade é temática e não disciplinar, sendo que os temas são galerias onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros (Santos, 1998: 47).

Por sua vez, Jean-François Lyotard (2003: 12) considera que o saber pós-moderno, além de instrumento de poderes, refina a nossa sensibilidade para as diferenças e reforça a nossa capacidade de suportar o incomensurável. Daí que, face à possibilidade dos conhecimentos serem traduzíveis em linguagem informática e o ensino tradicional ser assimilável a uma memória, na sua perspectiva, «a didáctica pode ser confiada a máquinas que liguem as memórias clássicas (bibliotecas, etc.), bem como os bancos de dados, a terminais inteligentes postos à disposição dos estudantes» (*Ibid.*).

Nesse sentido, Lyotard advoga que a pedagogia não sofrerá por isso necessariamente, já que será preciso, de qualquer forma, ensinar algo aos estudantes:

não os conteúdos, mas o uso dos terminais, ou seja, novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manuseamento mais refinado desse jogo de linguagem que é a interrogação: para onde dirigir a questão, ou seja, qual é a memória pertinente para o que se quer saber? (*Ibid.*: 104). Além disso, realça que «a enciclopédia de amanhã serão os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada utilizador e são a “natureza” para o homem pós-moderno (*Ibid.*: 105).

Note-se, todavia, que a didáctica não consiste apenas na transmissão de informação e que a competência, mesmo performativa, entendida como a eficiência do desempenho, não se resume à posse de uma boa memória de dados ou de uma boa capacidade de acesso às memórias-máquinas. Logo, de acordo com o pensamento do Lyotard «é uma banalidade sublinhar a importância da capacidade de actualizar os dados pertinentes para o problema a resolver “aqui e agora” e de ordená-los numa estratégia eficiente» (*Ibid.*). Pois, se o ensino deve garantir além da reprodução das competências o seu progresso, a transmissão do saber não se deve restringir às informações. Por isso, Lyotard (1999: 106) sugere um ensino que englobe a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional do saber isola.

Ao referir-se à metáfora «ver a árvore ou ver o bosque», Maria do Céu Roldão, sublinha que se trata de ensinar não só a ver a árvore, mas a saber ver o bosque que é feito dessas árvores, mas que não é igual a uma soma de árvores. Do mesmo modo, na sua reflexão, realça que importa não ensinar a saber ver o bosque, mas a discriminar as árvores que constituem o bosque e fazem dele aquele e não outro bosque... pois, só se compreende a árvore se se compreender o bosque, e só se compreende o bosque se se conhecer bem cada árvore. Nesta reflexão Roldão (2002: 10) ilustra bem a necessária articulação para que aconteça transversalidade nas aprendizagens. Com efeito, na sua perspectiva, é reforçando a singularidade da análise, mas sendo capaz de depois articular o olhar, que se pode entender o bosque na sua complexidade e apropriá-lo no nosso conhecimento global.

Esse argumento obriga à reflexão sobre a necessidade de mudança na educação e na função da escola. Daí invocarmos um dos maiores pensadores do século passado que trabalhou o conceito de *continuum* de experiência. Este pensamento de *continuum* de experiência proposto por Dewey sugere o princípio de continuidade do conhecimento.

Por isso, podemos inferir que, à escola compete reconstruir a experiência e o conhecimento característico da comunidade onde está integrada. Nesse sentido, Dewey afirma que «os factos e as verdades que entram na experiência presente da criança e aqueles contidos nos assuntos-matérias dos estudos, são os termos inicial e final de uma mesma realidade» (Dewey, 2002: 163).

Por sua vez, Jurjo Santomé propõe na sua tese, relativa à globalização e interdisciplinariedade, um currículo organizado por núcleos que ultrapassem os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc. Exemplifica, até, que os alunos teriam de «manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos» (Santomé, 1998: 25).

De facto, em conformidade com (Yus Ramos, 2001) existem temas cujo estudo exige uma abordagem vasta e diversificada, que foram designados por transversais. Estes tratam de procedimentos que estão sendo experimentados pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e professores no seu quotidiano. São debatidos em distintos espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à actuação individual. São questões prementes que interpelam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que disputam transformações macro-sociais e também atitudes pessoais, reivindicando, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdo respeitantes a essas duas dimensões.

Estes temas compreendem um aprender sobre a realidade e da realidade, tendendo também a intervir para transformá-la. Na verdade, pensamos que os temas transversais se prestam de maneira muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa.

Yus Ramos (2001) afirma que a imagem de uma transversalidade na educação aparece em todo o mundo, na qual o currículo está estruturado por uma série de disciplinas escolares e independentes entre si. Pelo seu carácter interdisciplinar, os temas transversais não se enquadram em nenhuma matéria escolar isolada, podendo atravessar todas as disciplinas ou pelo menos um grupo delas. Assim, uma abordagem sistémica das situações acrescenta complexidade à prática pedagógica porque «agora

não devemos nos contentar com transmitir uma cultura acadêmica básica, mas temos de informar e fomentar atitudes positivas diante desses “temas transversais” (Yus Ramos, 2001). Também, a respeito de transversalidade, a UNESCO expressa que «todos os níveis do sistema são atravessados por todos outros níveis – mesmo se tendem a constituir totalidades independentes» (UNESCO, 1980: 35).

Nesta sequência, destacamos o estudo de Fernando Hernández (1998), por este abordar a organização do currículo por projectos de trabalho, como forma facilitadora da travessia que é a aventura social e intelectual da aprendizagem. O argumento do autor está vinculado à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional.

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organização da actividade pedagógica e implica ter em consideração que tais conhecimentos não se dispõem de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou da homogeneidade dos alunos. Assim, para os alunos, Fernando Hernandez (1998: 58), preconiza as seguintes estratégias de aprendizagem:

- Questionar toda a forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita e questionar a realidade;
- Reconhecer, diante de qualquer fenómeno que se estude as concepções que o regem, a realidade que representam e as representações que tratam de influir nela;
- Incorporar uma visão crítica;
- Introduzir, diante do estudo de qualquer fenómeno, opiniões diferentes, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói a partir de pontos de vista diferentes e que alguns se impõem diante de outros;
- Colocar-se na perspectiva de um “certo relativismo”, no sentido de que toda a realidade responde a uma interpretação.

Segundo Fernando Hernández (*Ibid.*: 2), aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar acções, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem. Esta visão fundamentada na perspectiva construtivista de Vygotsky, apresenta-se como um grande desafio à escola na planificação da acção pedagógica, na medida em que é imprimida relevância ao papel das relações sociais para o desenvolvimento das actividades mentais complexas e à função que os marcos de internalização, de

transferência e da zona de desenvolvimento proximal ocupam no processo de construção do conhecimento (*Ibid.*: 74).

Fernando Hernández coloca o enfoque na perspectiva da cognição distribuída. Refere que o conhecimento não é possuído simplesmente pelo indivíduo, mas existe num intercâmbio entre indivíduos, além dos contextos nos quais estes se encontram. Prossegue afirmando que os grupos sociais e os materiais disponíveis – por exemplo, computadores e livros – fazem parte dos recursos cognitivos de um indivíduo. Neste sentido, delineia uma mudança de paradigma ao sublinhar que, dessa forma, o aluno entra num processo de significado sobre o qual pode aprender, e o professor, além de intérprete desse processo, é facilitador de novas experiências que “levam” os alunos a outras situações e problemas (*Ibid.*: 75).

Neste sentido, afigura-se-nos inevitável que a escola rompa com o modelo organizacional vigente, onde o tempo possa ser planeado por períodos de trabalho semanal ou quinzenal, onde o aluno vá aprendendo a organizar e a orientar o seu processo de aprendizagem, num espaço onde o professor não representa o único recurso.

Em Portugal, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, novas áreas, de natureza transversal e integradora, constituem o currículo. São elas: a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica. Além destas, consideramos que as actividades de enriquecimento curricular, sendo facultativas, integram o currículo dos alunos, correspondendo a oportunidades de aprendizagem no percurso ao longo do ensino básico.

Os temas transversais, segundo Paulo Abrantes (2001: 11),

«devem ser trabalhados em duas perspectivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas»

Nesse sentido, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* preconiza que todas as áreas curriculares actuem em convergência numa operacionalização de carácter transversal.

Apraz-nos dizer, por isso, que, vemos nas bibliotecas escolares os espaços de conhecimento possíveis e desejáveis uma vez que, acreditamos que, as actividades ali desenvolvidas podem facilitar a transversalidade das aprendizagens.

Em suma, pensamos que, a biblioteca, como organização cultural, oferece imagens ricas de um mundo de significados abstractos, técnicos, sociais e estéticos; tem potencial para se tornar um modelo de escola multicultural e pluralística, podendo transformar-se num espaço propício à transversalidade da educação, num espaço de inovação pedagógica. Pois, num mundo em mudança, onde um dos principais motores parece ser a inovação, a acção pedagógica requer uma atenção especial na compreensão da educação como um todo.

2.5.3 - O futuro da escola: Uma biblioteca?

Sabemos que a antecipação do futuro seja pela construção de cenários ou de projectos, continua inacessível. As próprias utopias focalizadas no progresso da ciência, da técnica, da economia e da indústria que prenunciavam um futuro feliz estão hoje muito debilitadas. Neste sentido, Edgar Morin é peremptório ao afirmar que «nada nos permite prever o futuro: as possibilidades criadoras, principalmente, são-nos antecipadamente desconhecidas» (Morin, 2002: 72).

Acontece que, para dar resposta atempada aos desafios que se apresentam num mundo cada vez mais incerto, difícil de decifrar e ambíguo, é preciso preparar o futuro. Toffler (1970: 398) aconselha que num mundo assim, o ponto de partida é o futuro. É necessariamente o trabalho da prospectiva, da antecipação e da visão a longo prazo. Então, o futuro constrói-se, antecipa-se. Mas não é tarefa fácil traçar cenários consistentes, com vista à antecipação de um futuro incerto e totalmente imprevisível porque as mudanças são muito rápidas. Por isso, é que os prospectivistas, especialistas do futuro, declaram que não fazem previsões mas sim que estudam cenários alternativos. Não estão suficientemente orientados para as soluções, antes pelo contrário, privilegiam a análise, a avaliação do presente e do futuro e a discrição de diferentes cenários, uma vez que «é na procura de soluções concretas para os problemas actuais que podemos construir o futuro» (Valaskakis, 2002: 55).

Assim, sendo o futuro da escola incerto, ninguém o pode prever. Contudo é possível construir hipóteses úteis, embora, o seu valor possa ter, ou não, alguma incidência positiva na tomada de decisão. Nesse âmbito, João Pedro Ponte é de parecer

que «a escola tal como existe hoje, vai ter de desaparecer. No entanto, a escola como instituição não vai desaparecer» (Ponte, 2002: 68). Este autor recomenda que a didáctica terá de assumir a mudança no papel curricular das disciplinas. Sugere que estas deixem de ser campos isolados pois será necessário que as didácticas prestem atenção às interacções interdisciplinares e às dimensões transversais. Aliás, as didácticas terão de assumir a contextualização dos fenómenos educativos.

Também Rui Canário afirma que «não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino» (Canário, 2005: 87). Reportando-se a um diagnóstico sombrio sobre o estado actual da escola, sucintamente, o referido autor problematiza a obsoleta configuração histórica da escola assente num saber cumulativo e revelado, ausente de sentido para alunos e professores que nela actuam e é marcada, também, por uma ausência de validade social, na medida em que faz o inverso daquilo que preconiza ao reproduzir e acentuar desigualdades e ao produzir exclusão relativa. É neste contexto de crítica ao que existe que pode ser pertinente e fecundo imaginar uma “outra” escola. Neste pressuposto, a construção da escola do futuro, prospectivada por Rui Canário (2005: 87-88), deverá orientar-se por três finalidades fundamentais. São:

- A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho;
- A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo;
- A de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

O cenário delineado por Rui Canário pressupõe a transformação da escola actual. Isso implica actuar de forma a pensá-la a partir do não escolar, pois a experiência revela que a maioria das aprendizagens significativas se realizam fora dela e de modo informal. Daí interrogarmo-nos relativamente ao seu futuro.

Além disso, entendemos que o século XX assistiu a importantes mudanças nos paradigmas do conhecimento científico. Mudou a visão que os saberes fazem sobre si

próprios. As ciências exactas aproximaram-se das naturais e estas das ciências sociais e humanas. Tudo isso tem os seus reflexos na escola.

Por sua vez, João Pedro da Ponte (2002: 71) acredita na continuidade de uma nova escola. Além disso, defende que, as disciplinas, também, não irão desaparecer mas serão provavelmente chamadas a desempenhar um novo papel. Por isso, podemos conjecturar que as didácticas terão sobretudo de assumir a mudança nos saberes disciplinares.

Creemos, ainda, que as temáticas, híbridas, transversais, desenvolvidas nas escolas serão mais importantes do que as disciplinas e abrangerão um saber mais equilibrado. Desse modo as pessoas ficarão mais estreitamente ligadas à construção do saber e à participação na aprendizagem que as habilitará para aprender a aprender ao longo de toda a vida. Por tudo isso, admitimos que a escola terá o seu futuro no espaço da Biblioteca. Contudo, o futuro terá que ser construído, antecipado, mas, para se poder influenciar o caminho do futuro, não podemos deixar de o pensar.

TERCEIRA PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1 - Opções e procedimentos metodológicos

Após a contextualização e enquadramento teórico expostos nos capítulos anteriores, na busca de uma fundamentação para a questão condutora deste estudo empírico, neste capítulo reflectimos sobre o dispositivo de investigação utilizado, dentro da opção por uma abordagem qualitativa para esclarecer as questões teóricas e epistemológicas que fazem emergir as suas possibilidades e limitações.

Procuramos realçar as características da metodologia e dos instrumentos de recolha de dados utilizados. Descrevemos os procedimentos utilizados para a escolha dos locais de estudo e para a construção dos instrumentos de pesquisa. Por fim, apresentamos os temas de análise construídos a partir dos conteúdos dos testemunhos recolhidos e dos dados observados, seguidos das conclusões do estudo.

Neste pressuposto, concordamos com Rui Canário (2005: 55) quando assevera que,

«A consideração da escola como objecto de estudo, ao permitir uma outra "visibilidade" da dimensão formativa dos contextos organizacionais e das situações de trabalho, abre caminho à reconsideração e ao enriquecimento dos estudos sobre a formação de professores».

2 - Fundamentos do estudo de caso

A partir da problemática que despoletou a nossa curiosidade, face aos objectivos pretendidos, seleccionamos os autores e dentro destes algumas obras.

No caso em concreto, começamos por colocar a questão fundamental: que instrumentos utilizar para observar a realidade? Isto porque qualquer esforço de objectividade e de rigor científico incide forçosamente sobre como agir depois de colocadas as questões de investigação. Tal condição é sempre inquietante em relação às potencialidades e à legitimidade dos dispositivos escolhidos.

Posicionamo-nos numa abordagem qualitativa, na qual é importante apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e da experiência humana, na qual os elementos quantitativos têm um papel meramente acessório. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994: 70) esclarecem que:

«O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à investigação empírica por considerarem que é, em função de instâncias concretas do comportamento humano, que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana».

Colocamo-nos numa abordagem cuja natureza do problema de investigação se encontra no âmbito educacional. Pois, como actividade humana, a educação assume-se como um campo de estudos no qual se cruzam e interpenetram múltiplos olhares dos diversos campos do saber, e tem-se construído numa lógica de miscigenação epistemológica e metodológica, gerando uma comunidade científica com a sua própria cultura.

Neste sentido, Afonso (2005: 53) sublinha que «a natureza de um problema de investigação consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão *O que é que não sabemos e queremos saber?*». Neste registo, podemos dizer que o estudo das ciências humanas é muito complexo, pois nele interagem, em simultâneo, múltiplas dimensões que contribuem para dificultar a tentativa de compreensão dessa realidade.

A observação da realidade pode fazer-se de modo directo através da recolha de informação pelo investigador, sem intervenção dos sujeitos estudados, e indirecto, existindo diversos instrumentos metodológicos para proceder a essa observação. Na observação indirecta «o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 164).

Assim, em articulação com o quadro conceptual dos anteriores capítulos, ao olharmos sobre a Biblioteca como espaço integrante das actividades de enriquecimento do currículo nas escolas a tempo inteiro, bem como às motivações que levaram à existência deste modelo de escola e adentro da abordagem qualitativa em que nos

situamos, optamos por utilizar diversos instrumentos de pesquisa. A interpretação dos dados colhidos materializa-se através da produção de verbalizações descritivas e narrativas, articuladas numa lógica explicativa e argumentativa (Afonso, 2005: 64-65), pois, a investigação sobre as práticas docentes tem permitido saber como os professores se podem apropriar dos resultados e facultado os meios para um novo olhar sobre a sua actividade.

Sendo o foco central deste trabalho a descrição, análise e compreensão das acções que conduziram à génese, à implementação e ao funcionamento da escola a tempo inteiro, além da cultura imanente da prática da actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca como espaço potenciador de inovação pedagógica, pareceu apropriada a preferência pela metodologia de investigação qualitativa.

Os dados foram recolhidos através de diversas fontes, sendo elas, a observação não participante e não sistemática, os inquéritos por entrevista e por questionário, a análise documental, as fotografias e a análise de trabalhos produzidos pelos alunos. A análise dos dados compreende interpretação de significado e usa uma forma descritiva e interpretativa tendo a reduzida quantificação um papel simplesmente acessório. Este novo texto constitui, portanto, uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, de quem investiga (Afonso, 2005: 118).

Neste âmbito, Judith Bell afirma que «nenhuma abordagem depende unicamente de um só método (...) Algumas abordagens dependem muito do tipo de recolha de dados» (Bell, 1997: 85). Assim, a metodologia utilizada aproveita os dados quantitativos mas realça predominantemente os dados qualitativos, pois, para compreender ou explicar os fenómenos procura estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar. Além disso, a metodologia qualitativa tem o ponto de partida nos seus próprios dados, e não nas teorias preconcebidas (Almeida e Freire, 2003:101-102).

Nessa acepção, o investigador não sabe o que vai encontrar no terreno. Inicialmente o seu trabalho é obscuro e caótico, obrigando a um comprometimento muito intenso. Ao ser uma abordagem aberta, não predeterminada, indutiva, a teoria é construída e baseada nos dados colhidos. Assim, a adopção do modelo de investigação qualitativa emerge como o campo privilegiado para o investigador buscar a

fundamentação e os instrumentos necessários para aceder ao conhecimento dos variados mundos culturais que contracenam no quotidiano escolar.

O estudo baseia-se na análise dos dados colhidos, através do uso das técnicas de observação no local, entrevistas, inquéritos, fotografias, trabalhos produzidos pelos alunos e análise documental.

2.1 - O acesso às escolas

Uma vez delineado o nosso caminho, impunha-se partir para o terreno. Então, para podermos materializar o estudo era necessário rentabilizar os recursos e encurtar as distâncias, por isso, a selecção das duas escolas verificou-se mediante os pressupostos seguintes:

Estarem situadas em diferentes municípios da zona oeste da Ilha da Madeira, funcionarem a tempo inteiro e disponibilizarem no seu Projecto de Escola a actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca. A escolha incidiu sobre a escola que designaremos por escola A, localizada no município da Calheta, e sobre a escola B, situada no município da Ponta do Sol.

Uma vez seleccionadas as escolas, estabelecemos contactos telefónicos com as respectivas directoras e com os docentes dinamizadores da actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca. Tanto as directoras dos referidos estabelecimentos escolares como os docentes acolheram este propósito e manifestaram-se receptivos e cooperantes ao longo de todo o trabalho de campo, acreditando que as escolas também aprendem, quando se abrem à investigação educacional.

Também a Secretaria Regional de Educação, entidade que tutela as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deu a sua anuência para a realização deste estudo bem como para o acesso a diversa documentação (Anexos 1 e 2).

2.2 - As Questões éticas

As questões éticas não se resumem a um conjunto de prescrições normativas. No entanto, vale expor a perspectiva de diversos autores de referência que abordam esta questão.

Robert Feldman (2001: 51) advoga que a investigação potencialmente pode violar os direitos dos participantes. Nessa acepção propõe a adesão ao conjunto das regras éticas que observem a protecção dos participantes relativamente a danos físicos ou mentais, assegurem o direito à privacidade do seu comportamento, garantam que a participação na investigação é integralmente voluntária e que proporcionem a necessária informação prévia dos participantes relativamente à natureza dos procedimentos a utilizar no estudo.

Também Bogdan e Biklen (1994: 77) consideram a protecção da identidade dos sujeitos, o respeito e o direito à informação sobre os objectivos da informação, ser claro e explícito nas informações prestadas e ser fiel aos dados obtidos, como princípios éticos essenciais que devem orientar o investigador. Para mais, os referidos autores consideram que são duas as questões que dominam a panorâmica da ética relativa à investigação com participantes humanos. São elas, «o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos» (Bogdan e Biklen, 1994: 75).

Por sua vez, Tuckman (2005: 20-21), aponta o direito à privacidade, ou à não participação, o direito a permanecer no anonimato, o direito à confidencialidade e o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador como exigência ética do processo de investigação.

Procuramos, nesta investigação, cumprir as recomendações éticas supra mencionadas, garantindo o anonimato aos participantes, não existindo qualquer referência aos nomes que os relacionassem aos inquéritos realizados. A participação neste estudo foi voluntária e revelou a adesão, o interesse e o envolvimento de todo o corpo docente em exercício nas duas escolas, como podemos inferir pela participação da totalidade dos docentes na resposta aos questionários.

Todos os participantes foram informados sobre os objectivos do estudo, deram a sua anuência e revelaram muito interesse em tomar conhecimento sobre os resultados do mesmo.

Por fim, os dados são apresentados e analisados com base nas informações recebidas, não tendo existido qualquer distorção. Garantiu-se, assim, a fidelidade dos mesmos, conforme recomendam as questões éticas assumidas pelos autores de referência para estudos desta natureza.

2.3 - A recolha de dados

As técnicas, anteriormente referidas, usadas na obtenção da informação foram desenvolvidas directamente por nós, em conformidade com a metodologia de investigação qualitativa, recomendada por Bogdan & Biklen (1994). Neste pressuposto, o objectivo da investigação qualitativa é melhor compreender de forma interpretativa o comportamento e experiência humanos, perceber o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.

No desenvolvimento desta pesquisa, procedemos, portanto, à recolha dos dados considerados úteis e necessários para a análise, construção e descrição da realidade que aqui apresentamos.

2.3.1 - A Observação

Num primeiro momento, recorreremos à observação de forma a verificar a veracidade das questões levantadas, não interferindo na situação (Feldman, 2001: 39). Depois elaboramos um quadro resumo de cada visita feita à escola (Anexo 6). A estratégia da observação, inicialmente, visava o registo tão completo quanto possível das interacções sociais, características físicas, factos e incidentes críticos presenciados nas escolas, bem como as reflexões geradas por tais observações. As observações centraram-se na descrição das acções dos actores num contexto específico, como os professores dinamizadores da actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, reconstrução selectiva de diálogos, comentários pontuais ou interacções verbais e descrição de actividades, como as rotinas dos professores no seu desempenho. Nesta perspectiva também se enquadra Sabirón Sierra (1996: 118) quando afirma que «a

observação das interacções simbólicas permite esclarecer e interpretar os rituais, as cerimónias, os mitos, etc., que regulam o comportamento, seguindo as normas culturais do microsistema social de todos os membros» (*Ibid.*: 118). No entanto, a nossa reduzida disponibilidade não permitiu a permanência no terreno tanto quanto seria desejável. Por isso, o contributo da observação para este estudo foi diminuto. Daí a necessidade emergente de optarmos pela utilização de um conjunto variado de instrumentos de recolha de dados.

2.3.2 - As entrevistas

As entrevistas foram previamente estruturadas e realizadas individualmente, relevando a experiência profissional ou política de cada entrevistado. Tendo em consideração o tema em estudo vimos no ex-secretário regional de Educação, na ex-directora regional de Inovação e Gestão Pedagógica e no ex-presidente duma edilidade madeirense, pioneira na implementação das escolas a tempo inteiro, os respondentes mais adequados para, com a sua prática, retratarem as linhas orientadoras que, no passado, conduziram a Região Autónoma da Madeira à opção por este modelo de escola. As directoras das escolas e o professor e a professora dinamizadores da actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca em exercício também foram entrevistados por considerarmos serem os interlocutores que iriam facultar os seus testemunhos e as suas interpretações sobre o sentido que, no quotidiano, dão às suas práticas. Pois, acreditamos que, as suas percepções «permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados» (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192). Daí que as entrevistas não tenham sido consideradas como tendo um formato comum. Foram delineados os conteúdos dirigidos aos diferentes entrevistados (Anexo 3). A redacção destes tópicos variou dependendo da função de cada entrevistado, embora, no geral, estivessem organizados em torno dos seguintes temas:

- Génese e criação da Escola a Tempo Inteiro;
- O funcionamento da Escola a Tempo Inteiro;
- As Actividades de Enriquecimento do Currículo;

- A receptividade dos professores à mudança;
- A actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca;
- O futuro da educação.

As linhas orientadoras foram esboçadas como um enquadramento operacional global para conduzir as entrevistas. Na prática, a maior parte desviou-se deste formato inicialmente desenhado. Todas foram gravadas com o consentimento explícito dos participantes, e decorreram no respectivo local de trabalho. Posteriormente, foram transcritas com rigor, pausas, bordões de fala e outros elementos característicos do código oral. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994: 135) afirmam que as entrevistas consistem numa conversa intencional, com o intuito de obter informação, algo que se pretende com o nosso estudo.

2.3.3 - A análise documental

A análise aos dados dos documentos foi organizada em duas categorias distintas, de acordo com a própria natureza dos documentos considerados: documentos produzidos e publicados pela Secretaria Regional de Educação ou pelo Ministério de Educação e documentos produzidos pelas escolas. Tivemos, ainda, a oportunidade de analisar documentos cedidos pelos professores dinamizadores da actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca, documentos que Bogdan e Biklen (1994: 180) designam de «documentos oficiais».

A análise dos documentos legais, emanados da Secretaria Regional de Educação ou Ministério de Educação, centrou-se nas referências às actividades de enriquecimento do currículo, enquanto que, no respeitante aos documentos produzidos pelas escolas, incluiu essencialmente as alusões à actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, não incluindo neles qualquer fundamentação, reflexão ou justificação.

A recolha de documentos no arquivo da escola centrou-se sobre o projecto da escola a tempo inteiro, o projecto curricular de escola, o projecto da actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca e as actas do Conselho Escolar. Contudo, de acordo com Robert Feldman (2001: 39), em muitos casos a investigação arquivada é inadequada, dado que não existem registos com a informação necessária. No nosso

estudo observamos que os registos alusivos à actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca se restringiam, unicamente, à distribuição da actividade ao docente e respectivos horários de funcionamento.

Ainda, relativamente à credibilidade dos relatos escritos Bruce Tuckman adverte que, «em caso algum, o investigador pode estar confiante na exactidão das informações. Para chegar a tais conclusões são necessárias muitas justificações» (Tuckman, 2005: 523).

2.3.4 - O Questionário

Aplicamos um questionário aos docentes em exercício nas duas escolas, uma vez que acreditamos poder reunir as percepções de um maior número de respondentes. Neste particular, todos os docentes em exercício nas duas escolas, num total de trinta, responderam ao questionário.

O questionário foi estruturado em dois eixos de análise, sendo um relativo à história pessoal e profissional, à formação docente e à actividade docente e outro referente à escola a tempo inteiro, à receptividade dos professores à mudança, às actividades de enriquecimento do currículo, à actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca e ao futuro da escola (Anexo 4).

O questionário, para Bruce Tuckman (2005: 307), pode ser usado para transformar em dados a informação comunicada directamente pelos inquiridos. Podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um e o que, em determinado momento, está a decorrer. Igualmente, em conformidade com Quivy e Campenhoudt (1998: 188), o questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação às opções, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Com este questionário, procuramos que os docentes revelassem os seus pontos de vista sobre as questões do estudo. Para tal, na sua estrutura recorreremos a questões directas e específicas e a questões de final aberto, o que facultou aos inquiridos

liberdade para expressarem os seus pensamentos. Tendo este formato, o produto do questionário revelou-se muito enriquecedor, isto porque as respostas dadas concederam-nos a possibilidade de aceder às preocupações, às crenças, às realidades, às atitudes e aos sentimentos dos professores.

2.3.5 - A Fotografia

As fotografias, como ferramenta de pesquisa, estão intimamente ligadas à investigação qualitativa e «são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente» (Bogdan e Biklen, 1994: 183). Mas, apesar de não provarem nada de forma conclusiva, podem contribuir para amplificar os dados de provas. Por isso, usamos a fotografia como meio de simplificar a recolha de informação sobre a localização da escola e sobre o espaço circundante. Os registos fotográficos constituíram-se um recurso de suma importância, pois, a partir deles, procuramos reproduzir e representar textualmente o território de investigação. Neste pressuposto Bogdan e Biklen (1994: 191) lembram que «na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas».

Contudo, por uma questão ética, optamos pela não reprodução das fotografias.

2.3.6 - Os trabalhos dos alunos

Os trabalhos dos alunos foram recolhidos para complemento e enriquecimento da informação obtida com os múltiplos instrumentos utilizados (Anexo 5). Espelham, não só, a identidade do lugar onde os alunos interagem, mas também as práticas pedagógicas diferenciadas promovidas por diversos professores em diferentes contextos. A este respeito pudemos observar que as produções textuais e/ou desenhos produzidos na actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca, bem como os recursos utilizados pelos alunos diferem substancialmente nas duas escolas estudadas.

É de suma importância a análise das produções dos alunos, pois, através delas podemos descortinar as suas representações das coisas, a própria imagem que possuem do local onde vivem e que são construções sociais e históricas, isto é, são as suas manifestações culturais.

2.4 - A Análise de conteúdo

A multiplicidade de dados resultantes das recolhas efectuadas, através dos instrumentos referidos anteriormente, constitui o corpo de análise do nosso trabalho empírico. Os nossos dados são, portanto, estudados recorrendo à análise de conteúdo como técnica principal.

A análise de conteúdo é uma das técnicas de tratamento de informação mais usadas na investigação empírica ao nível das ciências humanas e sociais.

Laurence Bardin (1995: 43-44) descreve que o objecto da análise de conteúdo é:

«a palavra, isto é, o aspecto individual e actual (em acto) da linguagem (...) a prática da língua realizada por emissores identificáveis (...) tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis (...) toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (...). A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça»

Neste sentido, a referida autora posiciona-se na óptica da análise de conteúdo vista como inferência, na qual nos incluimos, e define-a como uma

«hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem» (Bardin, 1995: 9).

Procuramos fazer a análise temática, conforme defende Laurence Bardin (*Ibid.*: 105-106) na tentativa de encontrar núcleos de sentido cuja presença ou frequência pudessem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.

Assim, num registo interpretativo, em que «a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significados» (Afonso, 2005: 116), procuramos ir construindo sentidos e identificando implicações que os dados colhidos não sustentam. Esse trabalho de tratamento da informação qualitativa é um processo muito ambíguo, moroso, reflexivo, por isso recorremos à utilização do software informático NUD*IST VIVO por ser considerado por Herreras, uma ferramenta didáctica adequada. Neste pressuposto, a referida autora deseja que o professorado «encuentre en las nuevas tecnologías un mayor perfeccionamiento profesional, contribuyendo al desarrollo e innovación educativa» (Herreras, 2004: 23).

Depois, procedeu-se também a uma triangulação dos dados. Desse processo procurámos encontrar padrões observados a partir dos diferentes instrumentos de recolha de dados.

A estratégia da metodologia da triangulação de dados na investigação compreende a avaliação do material empírico recolhido, assente numa pluralidade de técnicas e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido. Esse processo representa um escudo protector contra a confiança cega numa única fonte, que nos poderia conduzir a uma análise pouco fidedigna, facultando-nos, portanto, em contrapartida, um olhar multireferencial sobre os temas em estudo.

2.5 – As categorias de codificação

Segundo os procedimentos sugeridos por Bogdan e Biklen (1994: 221) foi desenvolvida uma extensa lista de categorias de codificação após a leitura completa de todos os relatórios de observação, dos questionários e das transcrições das entrevistas. A primeira fase produziu um grande número de categorias que foram integradas e transformadas posteriormente para as reduzir a um número mais fácil de gerir. Este processo produziu trinta e sete subcategorias incluídas nas seguintes seis categorias principais: As razões que deram lugar à criação da escola a tempo inteiro; A

implementação da escola a tempo inteiro; A receptividade docente à atribuição de novos papéis; A receptividade docente à mudança e à inovação pedagógica; A actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, - um espaço de inovação pedagógica; O futuro da escola: uma biblioteca?

Depois agregamos os elementos de significação do material empírico recolhido, efectuamos uma análise compreensiva e quantificamos as unidades de sentido obtidas conforme podemos observar nos quadros relativos à apresentação e análise dos dados.

3 – Apresentação e análise dos dados

3.1 - Estudo sobre a Biblioteca: uma actividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro

Como referimos no capítulo sobre metodologia, a análise baseia-se na compreensão e na interpretação da informação qualitativa recolhida. Neste sentido, partilhamos da perspectiva de Bogdan e Biklen por sugerirem que, «ao redigir uma investigação qualitativa deverá apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, a sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam» (Bogdan e Biklen, 1994: 255).

Assim, na tentativa de compreendermos as diferentes problemáticas em estudo, apresentamos os dados que consideramos relevantes ilustrados pela respectiva contabilização das unidades de sentido, seguidos da análise e interpretação dos mesmos. Por fim, aduzimos as nossas reflexões e conclusões.

3.1.1 - A Escola a Tempo Inteiro

A génese e implementação das Escolas a Tempo Inteiro, na Região Autónoma da Madeira, despontou como medida política e como resposta às problemáticas do contexto local. Para analisar as crenças respeitantes à criação da Escola a Tempo Inteiro

transcrevemos algumas unidades de sentido ilustradoras das perspectivas dos entrevistados que estiveram ou não envolvidos no processo iniciado na década de noventa do século XX, incluídos em diferentes contextos da hierarquia institucional. Logo, pesquisamos sobre os seguintes temas:

- As razões que deram lugar à criação da Escola a Tempo Inteiro;
- A implementação da escola a tempo inteiro.

3.1.1.1 – Problemática A1: As razões que deram lugar à criação da Escola a Tempo Inteiro

Passamos a apresentar e a analisar as representações dos inquiridos sobre os motivos que conduziram ao nascimento da escola a tempo inteiro. Assim, perante o testemunho dos entrevistados que protagonizaram a génese deste modelo de escola, procuramos compreender os sentimentos e as percepções que os mesmos detêm acerca da mudança implementada na escola. Além disso, buscamos a opinião dos inquiridos através dos questionários aplicados nas duas escolas intervenientes neste estudo.

a) Insucesso escolar evidente

Quadro 1: Responsáveis pelo insucesso escolar

Insucesso escolar	
Família (2)	«Os avós eram os responsáveis pelo insucesso escolar (...) Os pais estavam emigrados em Inglaterra (...) E os avós punham esses miúdos a tratar de coelhos e de cabras» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).
Desmotivação (1)	«Depois de meia hora de caminho ir exercer, ainda mais com alunos altamente desmotivados» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Da análise global do quadro n.º 1 verificamos que, os factores condicionantes do insucesso escolar, de acordo com o entrevistado, residem na família e na desmotivação dos alunos. É curioso que, não encontramos nenhum registo que atribuisse ao sistema

educativo as causas do insucesso escolar. Efectivamente, só o ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente mencionou a existência de insucesso escolar, o que certamente, denota o conhecimento que detém sobre a realidade educativa do seu concelho. Na verdade, a proximidade do entrevistado com as populações facilitava a imersão na realidade das vivências diárias daquelas crianças que, muitas delas, separadas dos pais, achavam-se entregues aos avós, idosos e desinteressados em relação às aprendizagens escolares, essenciais e imprescindíveis para a inserção das pessoas no mundo.

b) Notório absentismo docente

Quadro 2: Ausência ao serviço

Absentismo docente	
Ausências ao serviço (2)	«...faltavam a maior parte do tempo» (Entrevista - ex-Secretário Regional de Educação).
Doença (2)	«...iam lá normalmente um mês, (...) e depois metiam atestados médicos e ficavam os alunos, vá lá, deixados a um deus-dará...» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Um dado complementar, que consideramos associado ao anterior, conforme o depoimento dos entrevistados referidos no quadro n.º 2, é o absentismo docente. Estes, recordam, também que, os professores, insatisfeitos, faltavam a maior parte do tempo, e justificavam as suas ausências por motivo de doença. Obviamente que esta situação é-lhes possibilitada pela lei vigente. Aliás, os docentes, colocados em localidades isoladas e de difícil acesso, com reduzido número de habitantes, segundo o ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente, não se adaptavam, desmotivavam-se e abandonavam o lugar. Esta situação que afectava directamente os alunos contribui para, em parte, esclarecer o histórico atraso educativo da região.

c) Necessidade de alargamento da rede social da criança

Quadro 3: Importância do alargamento da rede social da criança

Necessidade de alargamento da rede social da criança	
Socialização (1)	<i>«...um outro factor intrínseco muito claro para nós, era a questão da socialização»</i> (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).
Trabalho em equipa (1)	<i>«Sabe-se hoje, que o factor de socialização é o factor primário para que os jovens sejam treinados a constituir as chamadas redes network (...), as redes de contacto para desenvolverem a sua actividade, serem capazes de trabalhar em equipa...»</i> (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).

O isolamento a que estavam votadas muitas crianças, nalguns casos, segundo os testemunhos expressos no quadro n.º 3, constituía à partida, um restringir da sua capacidade para se relacionarem com pessoas de outros meios e para desenvolverem competências sociais como treino essencial de preparação para as exigências da vida futura. Assim, a apologia à importância da socialização como factor determinante para os alunos estabelecerem redes de contacto alargadas, demonstra visão sobre as necessidades do mundo laboral que, cada vez mais, valoriza o trabalho em equipa.

As transcrições acima apresentadas deixam transparecer que a escola passou a ser vislumbrada como o local primordial para a ampliação das experiências culturais e das competências relacionais das crianças.

d) Alimentação e consumo de bebidas alcoólicas

Quadro 4: Problemas no campo alimentar e hábito de consumo de bebidas alcoólicas

Questões alimentares e dependência do álcool	
Fome (3)	<p>«Muita criança vinha para a escola sem comer absolutamente nada. Olhei para o senhor Secretário e pedi-lhe que olhasse para aquela criança e que se interrogasse a si próprio se não era melhor dar um prato de sopa àquela criança antes de lhe enfiar letras na cabeça?» (Entrevista – Directora da Escola A).</p> <p>«A escola a tempo inteiro matou a fome a muita criança» (Entrevista – Directora da Escola B).</p> <p>«Se um indivíduo está com fome, está a pensar que está sempre com fome! Ninguém venha lhe ensinar matemática que ele não aprende» (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).</p>
Alcoolismo (1)	<p>«E, com muitos deles já cheios de álcool...» (Entrevista – Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).</p>

As visitas às escolas, operacionalizadas e lideradas pelo próprio Secretário Regional de Educação, iniciadas em 1994, levantaram o véu que cobria e encobria a realidade madeirense. Nos seus testemunhos, os entrevistados relatam a existência de carências e erros alimentares na população escolar. Depreendemos, também, que algumas crianças compareciam na escola, alcoolizadas, desnutridas, sem as necessidades básicas supridas e desajustadas da realidade escolar. Compreendemos que, por isso, a escola tenha assumido responsabilidades no domínio da alimentação, para que, as crianças pudessem efectuar e melhorar as suas aprendizagens.

Os depoimentos dos entrevistados revelam o papel que a escola pode ter na nutrição dos alunos mais desfavorecidos em particular e na educação alimentar dos alunos em geral.

e) Alterações na sociedade

Quadro 5: A realidade social

Questões sociais	
Realidade social e económica (2)	«...o elevado custo de vida obrigou os dois cônjuges a irem procurar trabalho» (Entrevista – Directora da Escola A). «Foi de encontro às necessidades dos pais, à sociedade actual, em que os pais precisam de trabalhar e não tinham onde deixar os meninos. É assim: dizem que será um depósito das crianças, (...) é muito bom que eles mesmos tenham um processo de ensino-aprendizagem mais alargado. (...) A maior parte dos pais nunca está em casa» (Entrevista – Professora da Escola B).
Emigração (1)	«Os pais estavam emigrados em Inglaterra» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).
Trabalho infantil (2)	«E os avós punham esses miúdos a tratar de coelhos e de cabras (...) Trabalho agrícola. Trabalho infantil! (...) ...não queriam que os meninos fossem para a escola a tempo inteiro» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente). «De certa forma, também para apoiar as crianças que, (...) uma vez que as escolas funcionavam num só turno, iam para os trabalhos rurais e de certa forma permitir que eles tivessem outro tipo de actividades» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação).

No quadro n.º 5 podemos observar algumas referências alusivas à realidade social e económica da região. Neste sentido, notamos que, as modificações nos processos produtivos e o aumento do custo de vida exigiram a mobilidade e a ausência dos pais trabalhadores, sendo que, muitos emigravam, deixando os filhos aos cuidados de familiares. Por sua vez, depois das aulas, os alunos participavam na realização dos trabalhos agrícolas, contribuindo, assim, para o acréscimo da economia doméstico-familiar. Consciente desta realidade, a escola intervém, no intuito de melhorar o sucesso educativo dos alunos e também como medida que pretende acabar com o trabalho infantil.

Por conseguinte, as alterações sociais verificadas acarretaram novas problemáticas para a escola gerir, pois, o mundo actual retirou à família trabalhadora tempo e capacidade material para custodiar os filhos e transfigurou as escolas num

espaço para a vida das crianças. A escola a tempo inteiro, irrompe, assim, como a instituição que tem a função primordial e inevitável da custódia da infância e é intitulada por alguns docentes, como adiante veremos, um “depósito de crianças”.

f) Parque escolar desadequado.

Quadro 6: Degradação do parque escolar

Parque escolar degradado	
Encerramento de instalações (2)	«Encerrar escolas, isso é um drama! É preciso falar muito com as pessoas, dialogar e a terceira fase executar (...) Escola a tempo inteiro, subentendia que fechava escolas» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S.Vicente).
Escassez de espaço (2)	«Havia falta de espaço e nós mesmo com os espaços existentes, (...) começámos o que a actual ministra da Educação está a fazer no Continente» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).
Melhoria do espaço circundante (1)	«...não havia estrada, não havia electricidade, nem havia água! (...) Não foi fácil, compensando-os também com outras actividades. Prometemos e cumprimos que electrificaríamos o sítio, arranjamós-lhe estrada» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S.Vicente).
Investimento (1)	«Era a questão do investimento que era necessário fazer. As escolas estavam todas degradadas e era necessário fazer-se um investimento sério, no sentido de garantir às escolas mais e melhor equipamento, permitir que os professores também pudessem interagir» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).

Os entrevistados relembram que se debateram com alguma contestação relativamente ao encerramento de escolas e consequente mobilização dos alunos para estabelecimentos escolares sedeados em localidades mais populosas. Logo, a execução desse processo teve de ser mediado através do diálogo e do contacto directo com as populações. Porém, o encerramento de pequenos núcleos escolares, no início, levou as escolas receptoras de alunos a se confrontarem com a insuficiência de espaço. Neste âmbito, o ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente relaciona as medidas tomadas, pela Região Autónoma da Madeira, na década de noventa do século XX, com as disposições assumidas pela actual Ministra da Educação.

A negociação sobre o processo de encerramento de escolas e a deslocação dos alunos do seu ambiente teve contrapartidas em benefício directo das populações, nomeadamente na melhoria do espaço envolvente. Assim, foi inevitável o investimento para a melhoria ou o redimensionamento do parque escolar que se encontrava degradado, bem como a atribuição de novos equipamentos que facilitassem a interacção entre os docentes. Houve, ainda, o compromisso com as populações das localidades isoladas, no sentido do melhoramento do sítio através da electrificação, distribuição de água potável e construção ou beneficiação da rede viária.

g) Motivos de ordem pedagógica

Quadro 7: Razões pedagógicas

Questões pedagógicas	
Número Reduzido de alunos por aula (2)	«Havia a consciência clara de que, o afastamento, a existência de núcleos educativos com crianças, com pouco número de alunos por aula, tinha efeitos pedagógicos nefastos quer à intervenção do professor em termos de processo de ensino» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).
Escola de lugar único (2)	«...a ideia, como disse uma vez uma professora, era de que se sentia um cata-vento porque ora abordava questões do primeiro ano de escolaridade, ora do segundo, ora do terceiro, ora do quarto» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação). «Já viu um professor isolado no Lombo do Urzal, sozinho, com todas as classes. Primeira, segunda, terceira e quarta» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).

Aspectos como o isolamento do docente e sobrecarga didáctica, nas escolas com reduzido número de alunos por aula, na qual incluía crianças em anos de escolaridade, níveis de aprendizagem e escalões etários diferenciados, constituíram-se factores intrínsecos consideráveis para o encerramento do núcleo escolar e encaminhamento do pessoal docente, não docente e discente para estabelecimentos com maiores dimensões. Os argumentos sinalizados pelos entrevistados perfilham questões de ordem pedagógica cujos efeitos, considerados nefastos, se repercutiam nos alunos.

O testemunho dos intervenientes, decisores na implementação deste processo, indicia uma visão abrangente, reflexão e sensibilidade ao consciencializarem a necessidade de mudança tendo em vista a melhoria na qualidade da educação que é proporcionada aos alunos.

h) A Escola a tempo Inteiro: Uma resposta inovadora?

Quadro 8: Um novo paradigma de escola

Uma resposta inovadora	
Positivo (27)	<p>«A criação das escolas a tempo inteiro foi uma resposta inovadora. Tal como foi idealizada» (Questionário – 30).</p> <p>«Na medida em que houve uma grande mudança em toda a organização educacional» (Questionário - 11).</p> <p>«Embora não conheça a realidade antes das ETI considero que é uma resposta inovadora porque veio trazer oportunidades às crianças...» (Questionário 22).</p> <p>«Temos encontrado pessoas que, de facto, assumiram o aproveitamento daquilo que já lhes tinha sido fornecido, como um estádio de organização da escola melhor do que já existia anteriormente, e assumiram que então deveriam dar o melhor de si... Têm sido encontradas soluções muito interessantes» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).</p>
Negativo (2)	<p>«...após dez anos de existência verificámos que não será uma resposta viável financeiramente e em termos de resultados obtidos, têm ficado um pouco aquém das expectativas» (Questionário – 30).</p>
Suspeita (6)	<p>«Foi inovadora, ninguém pode dizer o contrário. Agora se foi a melhor, não sei» Entrevista – Directora da Escola B).</p> <p>«Foi de encontro às necessidades dos pais, à sociedade actual... (...) Dizem que será um depósito das crianças» (Entrevista – Professora da Escola B).</p> <p>«Foi inovadora porque introduziu novidades. Mas seriam elas mesmo necessárias? Para todos os contextos acho que não» (Questionário – 1).</p>

No que concerne à questão colocada aos participantes, ao longo das entrevistas e dos questionários, relativamente à mudança implementada com a criação da escola a tempo inteiro como sendo uma resposta inovadora, deparamo-nos com perspectivas

diversificadas. Vários inquiridos apresentam um ponto de vista positivo ao considerarem que a escola a tempo inteiro, como organização, foi uma medida inovadora, dado que, veio permitir aos intervenientes, no respectivo contexto, encontrarem as soluções mais adequadas à resolução de cada problemática. Em contrapartida, defrontamo-nos com concepções negativas advogando que o projecto é inviável financeiramente uma vez que os resultados alcançados pelos alunos não correspondem às expectativas criadas. Também, diversos docentes, quer nas entrevistas, quer nos inquéritos lançaram a suspeita quanto à validade e à exequibilidade deste modelo de escola. Aceitam que a criação da escola a tempo inteiro foi uma medida inovadora mas duvidam se esta foi a melhor opção para todos os contextos. Vêem que a escola é uma resposta para as necessidades dos pais e da sociedade actual e que se transformou num “depósito de crianças”.

Reflexão sobre a Problemática A1: Através dos testemunhos dos inquiridos, podemos concluir que a escola a tempo inteiro nasceu num tempo de crise e incerteza, numa região de poucos recursos, com um atraso cultural significativo e que planeia, estrategicamente, investir nos seus recursos humanos.

Na verdade, conforme salientamos no referencial teórico, nas últimas décadas, os debates sobre as mudanças que ocorrem nas sociedades desenvolvidas e que abrangem os diversos campos de actividade humana põem em evidência a importância do conhecimento e da informação e realçam que a transição para a era actual implica a deslocação do centro nevrálgico da vida em sociedade de um sistema assente no fabrico de bens materiais para um mais centrado na informação (Fernandes, 2000; Giddens, 2002: 1; Toffler, 1970).

Por sua vez, o desenvolvimento das tecnologias de informação e consequente globalização da informação e da comunicação, acrescidas pela aceleração das descobertas científicas e técnicas, bem como os efeitos da mundialização da economia considerados como “choques motores” da nossa época têm, também, exercido uma significativa pressão sobre a escola. É nessa conjuntura que a sociedade espera que a escola intervenha na construção dos alunos como pessoas (Carvalho, 2002: 7; Fernandes, 2000: 32; Patrício, 2002: 83). Pois, conforme vimos, de acordo com Patrício (2002: 45), as potencialidades da sociedade global passam pela formação do indivíduo

no respeito pela sua dimensão cultural sendo que a diversidade é incontornável em educação.

Porém, conforme salientamos, João Pedro da Ponte (1997: 54) alerta que uma nova sociedade precisa de um novo tipo de escola para cumprir novos objectivos da educação. Este olhar sobre a escola remete-nos para o pensamento de Toffler (1970) quando advoga que as novas gerações precisam de uma nova escola capaz de as preparar para a sociedade na qual impera o caos, a incerteza e a transitoriedade.

Ao referir-se às tensões que constituem o cerne da sociedade actual, também Delors (1998: 14-15) apela à inevitabilidade de aquisição de uma cultura de consciência da contemporaneidade. Neste sentido, de acordo com Gimeno Sacristan (2003), perante o fenómeno da globalização que afecta as sociedades, nos envolve culturalmente e gera no nosso mundo interior subjectividades híbridas, a escola defronta-se com a inevitabilidade de se adaptar às mudanças. Daí a necessidade premente de uma nova escola e dos seus professores desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras.

Por outro lado, a necessidade de definir um projecto claro para a educação regional, que minimizasse as desigualdades subjacentes às populações residentes em contextos sociais e geográficos diferentes, levou a Secretaria Regional de Educação a efectuar visitas a todas as escolas do ensino oficial. O próprio Secretário Regional de Educação, Dr. Francisco Santos, liderou e participou nesta iniciativa para se inteirar da realidade da educação e subsequentemente tomar medidas, na tentativa de minorar as problemáticas evidentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A leitura da realidade observada veio, posteriormente a se reflectir nas orientações gerais para o sistema educativo regional, na sua organização, nos seus conteúdos e nas formas de entender a escola.

Para tentarmos reconstruir as razões que levaram a administração escolar a criar a escola a tempo inteiro, procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos e verificamos que a cultura familiar e a desmotivação dos alunos, entregues aos cuidados de familiares durante os períodos de trabalho sazonais dos pais, resultavam em insucesso escolar. Esta situação ilustra o grande atraso educativo de que Nuno Vicente (2004) nos fala. Por outro lado, a necessidade de equilíbrio económico levou a que muitos cônjuges emigrassem à procura de maiores rendimentos noutros países. As crianças ficavam à guarda de familiares, principalmente, dos avós, com quem partilhavam as lides agrícolas, contribuindo como fonte de rendimento. A escola a

tempo inteiro visava, assim, pôr cobro ao trabalho infantil e permitir que as crianças tivessem acesso a outras actividades.

Além disso, os docentes insatisfeitos, após trabalharem durante um mês, numa localidade isolada e numa escola sem condições dignas, desmotivavam-se e faltavam ao serviço por motivo de doença.

Também, o número reduzido de alunos por classe não facilitava o trabalho de equipa e a sua socialização, traduzindo-se numa grande desvantagem a diminuta rede social estabelecida. Na perspectiva de Gimeno Sacristan (2003: 53) essas relações de redes constituem a fonte principal de aquisição de significados, através das quais a partilha de experiências ocorrem e graças a elas acontece a obtenção de um importante capital cultural decisivo para o desenvolvimento do indivíduo.

Ainda, ficamos a saber que, na região subsistiam problemas alimentares, particularmente, desnutrição e existia alcoolismo da parte de alguns alunos. Obviamente que, juntando às problemáticas já invocadas, qualquer acção pedagógica desenvolvida junto de alunos com fome e alcoolizados, dificilmente resultaria em sucesso educativo.

Mais, o parque escolar encontrava-se, na sua maioria, degradado, com espaços exíguos, o que levou ao encerramento de pequenos núcleos. O investimento tendo em vista a melhoria das instalações escolares contemplou também a melhoria das condições no espaço circundante.

As questões de ordem pedagógica não foram apontadas pelos docentes inquiridos. No entanto, o realce dado à existência de um número reduzido de alunos por turma, englobando os quatro anos de escolaridade em escolas de lugar único leva-nos a crer que os inquiridos não docentes estavam a considerar questões fundamentais em educação.

A alteração provocada no sistema educativo vigente reúne, da parte dos inquiridos, pontos de vista diferenciados. Isto é, deparamo-nos, ainda, com testemunhos a sustentarem que a reforma implementada foi inovadora, outros a duvidarem da eficácia dos resultados obtidos, e ainda, o questionamento sobre a pertinência da generalização do modelo de escola a tempo inteiro em diferentes contextos.

Pelos dados apresentados podemos inferir que, na última década, o parque escolar não reunia as condições mínimas indispensáveis nem os equipamentos essenciais para que os docentes pudessem exercer a sua actividade e atendessem todos

os alunos de acordo com as suas necessidades e com as suas diferenças. Este pressuposto remete-nos para Gimeno Sacristan (2001: 95), pois, segundo este autor, a escola pública é uma aposta a favor da igualdade, porque possibilita o acesso à educação àqueles que não têm recursos. Contudo, pelos dados observados, podemos concluir que a realidade vivida nas escolas não se coadunava com o postulado do paradigma da pós-modernidade.

É, assim, na argumentação dos dirigentes políticos, em relação à escola real que se vislumbra a necessária intervenção posta em curso, tanto a nível da estrutura do edifício escolar, no seu encerramento ou redimensionamento como no âmbito das melhorias de condições no espaço circundante. Isto é, a educação como factor estratégico do desenvolvimento (Caraça, 1995: 11) veio a revelar-se objecto de estudo, de reflexão e de procura de processos e caminhos de inovação que a transição para a pós-modernidade exige.

Mas, efectivamente, deparamo-nos com pontos de vista negativos e até de suspeição sobre o modelo de escola a tempo inteiro. A referência a «uma década de existência», o questionamento sobre «*a viabilidade financeira*», «*se foi a melhor opção*» e se «*seria mesmo necessário*» permite-nos inferir que, na verdade, este modelo de escola enquanto domínio de intervenção social e local de promoção, organização e realização da educação dos educandos (Patrício, 2002: 83) apesar das melhorias estruturantes desenvolvidas não acabou com as problemáticas a que se propunha aquando da sua criação.

No entanto, retomando a perspectiva de Teresa Vilhena (1999: 163) consideramos que a componente extracurricular, possível com o funcionamento da escola a tempo inteiro, ao permitir o desenvolvimento de diversas actividades de enriquecimento do currículo, pode fornecer vários contributos educacionais. A exemplificar tínhamos referido a sinalização de profundos problemas educativos resultantes do distanciamento da escola em relação ao seu contexto e a resolução de problemas da heterogénea população estudantil. Além disso, pode colocar em evidência a dimensão oculta da escola. Nesse sentido, a referida autora acredita que o surgimento da componente extra lectiva nas escolas produz efeitos positivos no clima de escola ao motivar atitudes novas através do desenvolvimento, nos discentes e nos docentes, de um sentimento de pertença.

3.1.1.2 - Problemática A2: A implementação da escola a tempo inteiro

Nesta secção analisamos as perspectivas dos participantes no estudo a fim de procurarmos encontrar respostas para a nossa dúvida. Sendo do nosso interesse apurar a forma como os inquiridos percebem os resultados da criação e implementação da escola a tempo inteiro, conduzimos as nossas questões no sentido de os levar a recordar os obstáculos que ousaram ultrapassar no desenrolar do processo ao nível da sua concepção e execução, bem como os impactos visíveis da implementação da medida.

a) Obstáculos à implementação da escola a tempo inteiro

Quadro 9: Obstáculos à implementação da escola a tempo inteiro

Factores obstaculizantes	
Família (2)	<p>«Inicialmente não aceitaram a ideia porque temos aqui um problema que não são os pais. Isto não foi um problema de pais, foi um problema de avós!» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).</p> <p>«...os primeiros obstáculos foram os pais (...) porque achavam que as crianças não deviam estar na escola o dia todo. (...) As mães eram domésticas ou trabalhavam nas hortas, nas fazendas e queriam o acompanhamento dos filhos. Foi uma reacção bastante grande no primeiro ano» (Entrevista –ex-Directora Regional de Educação).</p>
Professores (1)	<p>«Olhe, a percepção inicial é que eles não gostaram muito da ideia. A reacção primeira é que ia prejudicá-los em termos de tempos livres» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).</p>

Os entrevistados situaram os obstáculos à implementação da escola a tempo inteiro, nos avós e nos pais, isto é, nas famílias. Na verdade, podemos inferir das transcrições apresentadas no quadro 9 que as famílias reclamavam a permanência das crianças, durante todo o dia, na escola, porque estavam habituadas a desenvolverem as suas actividades domésticas e agrícolas, na companhia dos filhos, a quem transmitiam

os seus valores, costumes, tradições e práticas laborais. Além disso, realçam que, as crianças faziam companhia e contribuíam para minorar a solidão das pessoas. Porém, com o passar do tempo, as famílias mudaram a sua atitude, deixando de se constituírem um obstáculo e acabando por exigir que as suas crianças beneficiassem de todas as potencialidades que a escola a tempo inteiro pudesse disponibilizar.

Outro indicador relevante, e que se reporta à fase inicial do processo, foi a fraca receptividade dos professores à execução da medida. A redução dos tempos livres dos professores é, aqui, percebida como factor de resistência, tendo vindo, posteriormente, a se dirimir.

b) A construção da escola a tempo inteiro

Quadro 10: Preparando a mudança na escola

A concepção do projecto	
Secretaria Regional de Educação (1)	<i>«...o senhor engenheiro Gonçalo Nuno Araújo que foi o impulsionador, se assim se pode dizer, deste grande evento, desta inovação, mas, no entanto, não deixa de ser um desafio a meu ver bastante arrojado»</i> (Entrevista – Directora da Escola A).
Envolvimento de parceiros (4)	<i>«Os directores regionais da Secretaria Regional da Educação e eu próprio, em conjunto com os professores, com as Delegações Escolares, com os párocos, organizámos sessões um bocado dispersas pela Ilha toda, não é? (...) Houve um envolvimento global de todas as estruturas da sociedade, quer associativas, quer governamentais, autárquicas»</i> (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).
Coordenação (2)	<i>«Um processo, que eu diria estratégico, que foi coordenado pelo Secretário, que era eu. Um processo mais pedagógico, que foi coordenado mais pela Dr.ª Ângela Borges. Um processo mais logístico, que foi pelo Engenheiro Nuno Araújo e um processo de docência, que foi mais pelo Dr. Jorge Morgado»</i> (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).

A Directora da Escola A, no seu depoimento, recorda que o impulsionador, o rosto visível, presente ao longo da reestruturação da escola foi o engenheiro Gonçalo Nuno Araújo. Contudo, segundo o ex-Secretário Regional de Educação, este processo

implicou a participação de vários parceiros sociais das diversas estruturas da sociedade, nomeadamente associativas, governamentais e autárquicas. Inicialmente, por toda a ilha, desenrolaram-se reuniões com a população, nas quais participaram elementos da comunidade local, como os delegados escolares, os párocos e os professores. Além disso, a construção deste projecto envolveu as direcções regionais da Secretaria Regional de Educação com competência em matéria educativa e na área de recursos humanos e o gabinete de estudos e planeamento com responsabilidades no campo da logística, tendo sido coordenado, a nível estratégico, pelo próprio secretário.

c) Operacionalizando a mudança

Quadro 11: A elaboração do projecto educativo

A construção do projecto	
Comunidade educativa (21)	«...todos os docentes, todas as pessoas que trabalham na escola devem intervir na elaboração desse projecto. (...) Principalmente da Liga de Pais e também os parceiros sociais que colaboram connosco. (...) É através de reuniões, de reflexões» (Entrevista – Directora da Escola A). «Na minha escola é assim: toda a gente que faz parte da educação intervém» (Entrevista – Directora da Escola B).
Liderança (2)	«O grande papel é o Director ou a Directora de escola que poderá influenciar e exigir» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação). «A maior desgraça de uma organização é não saber quem manda. E um dos males do ensino em Portugal, do que me apercebo e das escolas que visito, é quando não há um corpo forte de direcção» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).
Outro (1)	«A Direcção Regional de Educação e a Escola» (Questionário – 18).
Não sabem (6)	«Estou na Região há quatro anos. Nunca assisti a tal escolha» (Questionário – 15). «Não tenho conhecimento sobre o assunto» (Questionário – 10). «Não sei» (Questionário – 24).

A maioria dos docentes inquiridos assegura que a elaboração do projecto educativo, efectuada mediante reuniões e reflexões, interessa a toda a comunidade

educativa, e sublinha que, além dos diversos parceiros sociais, a Liga de Pais deve ser a principal interventora. Todavia, a dinâmica incutida na elaboração e execução do projecto no estabelecimento escolar, conforme podemos observar no quadro n.º 11, depende do papel interventor desenvolvido pelo director ou directora do estabelecimento escolar. Neste contexto, dois dos entrevistados deixam sobressair que a liderança, independentemente do formato adoptado, é imprescindível no desenvolvimento duma organização.

Um docente, porém, atribui à Direcção Regional de Educação e à Direcção do estabelecimento escolar, em conjunto a feitura do projecto. Surpreendentemente, vários docentes, apesar de se encontrarem a leccionar em escolas da região, desde há alguns anos, manifestam desconhecimento em relação ao assunto.

Como podemos depreender, nenhum dos docentes participantes no preenchimento do questionário fez qualquer alegação ao cumprimento dos normativos legais, nomeadamente o preceituado na Portaria n.º 110/2002, relativamente às directrizes inerentes às actividades de enriquecimento do currículo e à ocupação dos tempos livres dos alunos, incluídas, necessariamente, no projecto de escola a tempo inteiro.

Em seguida, passamos a apresentar as representações dos inquiridos no que concerne às mudanças implementadas na escola e o seu impacto ao nível das crianças, das famílias, dos docentes e da comunidade educativa.

a) Alterações no espaço físico das escolas

Quadro 12: Encerramento de edifícios e sobrelocação de espaços

Espaço escolar	
Edifícios encerrados (7)	«Houve escolas que foram encerradas de pequena dimensão, como por exemplo: quatro anos de escolaridade dentro da mesma sala» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação). «...melhores condições do estabelecimento» (Questionário – 26).
Espaço insuficiente (1)	«Nós começámos a Escola a Tempo Inteiro com o que havia, com os espaços que havia, lutámos muito com a falta de espaços» (Entrevista – Directora da Escola A).

Das medidas tomadas inicialmente, avulta o encerramento de pequenos núcleos escolares e o encaminhamento das crianças e dos docentes para estabelecimentos que reunissem melhores condições. No entanto, podemos depreender, no testemunho dos entrevistados que, em algumas situações, os espaços eram diminutos, tendo a gestão dos mesmos, vindo a se traduzir num grande desafio.

b) Acréscimo de recursos

Quadro 13: Recursos humanos e materiais

Recursos atribuídos à escola a tempo inteiro	
Recursos humanos (2)	«Temos cinco turmas neste momento, automaticamente são precisos cinco professores para as actividades curriculares, mais cinco professores para as actividades de enriquecimento. (...) Tem que haver um professor de substituição. (...) Antes, não havia cozinheiros na escola, e actualmente há três cozinheiras» (Entrevista – Directora da Escola A). «...maior número de professores, mais funcionários, cozinheiras e um funcionário para o serviço administrativo, um docente de apoio a crianças com deficiência» (Questionário – 18).

Os estabelecimentos escolares com maiores dimensões viram o número de alunos acrescido. Por isso, além de incluírem novas categorias profissionais no seu elenco, como cozinheiras e administrativos, beneficiaram de um aumento substancial na dotação dos seus recursos humanos, nomeadamente, na duplicação do número de professores que pudessem garantir o funcionamento das actividades curriculares e das actividades de enriquecimento do currículo e ocupação dos tempos livres.

Apesar de ter sido apetrechada com material diverso, designadamente, telefone, utensílios de cozinha, televisão, fotocopiadora, computador, entre outros, patentes nas escolas, não registámos quaisquer referências alusivas ao fornecimento dos mesmos, o que nos leva a crer que os docentes já se habituaram a, no seu dia-a-dia, lidarem com a indispensabilidade destes artefactos.

c) Nova dinâmica organizacional

Quadro 14: Nova dinâmica organizacional ligada às pessoas

Interacção entre as pessoas	
Apoio aos alunos (8)	«Existe um maior acompanhamento dos alunos, apoiando-os nas suas dificuldades através do estudo...» (Questionário – 10).
Trabalho em equipa (2)	«Há uma troca de experiências entre os docentes, até às vezes entre os auxiliares de educação» (Entrevista – Professora da Escola B). «Houve grandes mudanças sobretudo aumentar o intercâmbio entre os professores...» (Questionário – 8).
Participação dos pais (1)	«...os pais tornam-se mais participantes» (Questionário – 26).

As dinâmicas de trabalho implementadas pelos docentes de cada escola sofreram diversas alterações, sobretudo, no acompanhamento e no apoio prestado aos alunos, sobretudo, na tentativa de os ajudar a superar dificuldades de aprendizagem, ou ajudando-os a potenciarem os seus conhecimentos, substituindo, assim, uma responsabilidade que, durante muito tempo, esteve adstrita aos pais.

A operacionalização da escola a tempo inteiro obrigou, deste modo, à implicação de toda a comunidade educativa, despertou, ainda, uma mudança de atitude do professor, que, habituado à monodocência sentiu-se na obrigação de se envolver no trabalho em equipa e facilitou uma maior participação dos pais nas decisões tomadas na escola.

Quadro 15: Nova dinâmica organizacional ligada à gestão escolar

Organização escolar	
Horários alargados (3)	«Alargamento do horário escolar desde as 8:30 até às 18:30» (Questionário – 18).
Actividades de enriquecimento do currículo (6)	«Portanto, temos um leque bastante diversificado, a meu ver, de actividades de enriquecimento curricular. A começar pela informática que não podia ficar atrás, temos a língua estrangeira, a Expressão Plástica, Expressão Física/Motora, Expressão Musical e Dramática. Temos a Biblioteca, a Carpintaria, a Horticultura para as crianças mais crescidas, a Carpintaria é para os alunos do 4.º ano. Temos ainda os currículos funcionais onde se faz pintura» (Entrevista – Directora da Escola A).
Articulação dos projectos (6)	«Tem que ter tudo interligação porque, senão, cada um navega num barco à parte e não pode ser. (...) Foi visto o projecto educativo, o projecto curricular escola, claro o projecto curricular de turma... (...) Todos eles têm que ter os seus objectivos e todos eles devem estar interligados...» (Entrevista – Professor da Escola A).
Autonomia (3)	«As escolas ganharam mais autonomia para o desenvolvimento de novos projectos com as actividades de enriquecimento do currículo» (Questionário – 30).

Outra dinâmica de intervenção utilizada no contexto da escola a tempo inteiro, foi o alargamento do horário escolar, que passou a funcionar, desde as 8:30 até às 18:30, o qual, teve de ser gerido adentro dos espaços disponíveis. Também, um conjunto de actividades de enriquecimento do currículo diversificado e disponibilizado aos alunos, designadamente a língua estrangeira, a informática, a expressão plástica, a expressão musical e dramática, a expressão físico e motora e a biblioteca, entre outras, vêm enriquecer o currículo dos alunos.

De acordo com os testemunhos acima transcritos, no quadro 15, os propósitos da escola a tempo inteiro impelem os recursos humanos para necessidade de uma interacção permanente, no sentido de se verificar articulação entre as diferentes actividades e os diversos projectos existentes na escola. Há, também, a acrescentar que, com o novo modelo, segundo os dados obtidos, as escolas conquistaram maior autonomia para desenvolverem os seus projectos.

d) Impactos positivos para as crianças

Quadro 16: Mais educação

Mais educação	
<p>Maior e melhor oferta educativa (6)</p>	<p>«Os jovens que foram envolvidos nesse processo vão ser, indiscutivelmente, jovens mais e melhor preparados que os que antes saíam da escola porque as condições são melhores» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação). «Maior oferta educativa...» (Questionário – 30).</p>
<p>Valorização curricular (9)</p>	<p>«Há uma partilha de ideias, de trabalhos e isso só traz enriquecimento e conhecimentos para as próprias crianças» (Entrevista – Directora da Escola A). «Têm experiências mais alargadas, principalmente neste meio; têm acesso a coisas que não têm em casa» (Entrevista – Professora da Escola B). «As crianças falam, têm uma desenvoltura do conhecimento do mundo, que já não se sente assimetrias entre o Funchal e as outras regiões» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação).</p>
<p>Sucesso educativo (3)</p>	<p>«Temos alunos no ensino secundário do Lombo do Ursal e que nunca tivemos! É, que estamos a ter esses resultados agora ao fim de dez ou doze anos» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).</p>

Uma das implicações antevistas pelo ex-Secretário Regional de Educação reporta-se a uma maior e melhor preparação dos jovens porque, do seu ponto de vista, a escola a tempo inteiro reúne melhores condições e proporciona uma maior e melhor oferta educativa. Esta última premissa também é partilhada por diversos professores.

Consequentemente, de acordo com a informação colhida, o acesso a uma pluralidade de actividades de enriquecimento do currículo, que é permitido ao aluno, contribui para a sua valorização curricular. Segundo os inquiridos, os alunos têm

oportunidade de confrontarem ideias, viverem novas experiências que o lar familiar não lhes poderia proporcionar. Além disso, a ex-Directora Regional de Educação sublinha que, actualmente, já não sente assimetrias entre as crianças do Funchal e as crianças das zonas rurais no que concerne ao uso da linguagem e aos conhecimentos sobre o mundo.

Ainda, no contexto dos efeitos positivos, imprimidos nos alunos e produzidos pela frequência da escola a tempo inteiro, o ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente coloca em evidência o aumento do sucesso educativo. Neste sentido justifica, com satisfação, que, ao fim de dez ou doze anos, aconteceu algo de novo, isto é, alunos residentes no sítio do Lombo do Urzal, numa localidade isolada do município de S. Vicente, onde havia muito insucesso escolar, presentemente, já estão a frequentar o ensino secundário.

Quadro 17: Maior socialização

Alargamento da rede social	
Alargamento da rede social (4)	«Portanto aí já os alunos (...) conheciam mais que uma cara dentro da sala de aula e fora dela» (Entrevista – Directora da Escola A).

Apuramos, no âmbito dos efeitos produzidos pela escola a tempo inteiro que a criança deixou de conhecer e de interagir, na sala de aula, e no exterior, com um único professor. Pois, com actividades curriculares orientadas pelo professor titular da turma, com diversas actividades de enriquecimento do currículo distribuídas por variados professores, em diferentes espaços e com um número de colegas mais elevado, despontou a possibilidade dos alunos poderem constituir uma rede social mais ampla.

Quadro 18: Maior protecção das crianças

Protecção das crianças	
Apoio social (11)	«E as crianças indo para a escola têm o pequeno-almoço, têm o almoço, têm o lanche da tarde» (Entrevista – Directora da Escola A).
Protecção da criança (2)	«Estão o dia todo subordinados aos olhares do professor, do adulto. Ora do professor titular de turma, ora do professor das actividades de enriquecimento, ora da funcionária. Portanto a criança não está solta! Mas é um mal menor (...) é uma alternativa à rua» (Entrevista – Directora da Escola A).

Um dos aspectos positivos outorgados à escola a tempo inteiro foi o apoio social relevado, principalmente, pela alusão às refeições concedidas às crianças durante a sua permanência na escola.

Outro tema emergente e relacionado com as implicações da escola a tempo inteiro para as crianças remete-nos para uma das problemáticas da actualidade: a protecção à infância e à juventude. Este modelo de escola procura assegurar que, durante o horário de funcionamento, as crianças que lhe foram confiadas, possam desenvolver actividades de enriquecimento do currículo, diversificadas, tendo em vista a sua valorização curricular. Neste contexto, o depoimento expresso no quadro 18 deixa transparecer alguma mágoa em relação à permanência das crianças, hoje, na escola, durante um período tão longo, constantemente sob o olhar atento do adulto, quer seja docente, quer seja apoio educativo para, em seguida, assumir que tal facto é um mal menor.

e) Implicações negativas para as crianças

Quadro 19: Efeitos negativos para as crianças

Implicações negativas para as crianças	
Horário sobrecarregado (7)	«As crianças de hoje começam a viver cedo demais. (...) A criança da escola a tempo inteiro, a criança do século XXI, não tem tempo para ser criança. (...) Está todo o dia na escola, das oito e meia às seis e meia» (Entrevista – Directora da Escola A).
Fadiga (11)	«Do cansaço por parte dos meninos. (...) ...mas os pais, neste momento, não entendem isso; querem é que eles fiquem na escola que é, tipo, entre aspas, para não os “aturarem” em casa; nós já tivemos mães a dizer isso aqui, na escola!» (Entrevista – Professora da Escola B). «...sobrecarga de horas no mesmo ambiente e saturação em relação à escola» (Questionário – 1)
Agressividade, desmotivação e indisciplina (2)	«...as crianças estão mais agressivas e menos motivadas para aprender» (Questionário – 14). «Problemas de disciplina» (Questionário – 1).
Distanciamento da família (14)	«A maior parte dos pais nunca está em casa» (Entrevista – Professora da Escola B). «...as crianças passam o dia todo na escola; o valor família está a cair um pouquinho em desuso, porquê? Os valores que eram implementados pelos pais principalmente pela mãe que era a pessoa que era a guardiã e era a transmissora dos valores familiares, portanto teve necessidade de ir trabalhar» (Entrevista – Directora da Escola A).
Escola Guardiã (6)	«...acabam por se tornar depósito de crianças que passam o dia inteiro na escola» (Questionário – 30). «A escola passou a ser vista como um “depósito de alunos”» (Questionário - 24).

Os docentes participantes neste estudo acreditam que as crianças da escola a tempo inteiro vivem uma sobrecarga horária no ambiente escolar que se reflecte em fadiga extrema, maior agressividade e desmotivação para realizarem as aprendizagens e que, por consequência, na escola, crescem os problemas disciplinares. Também, asseveram que as crianças vivem afastadas da família, entregues aos valores e à cultura da escola. Pois, as mães, ao se ausentarem das suas casas para desenvolverem uma actividade profissional, abdicaram de serem elas próprias o elo de irradiação dos valores

familiares que, tradicionalmente lhes era imputado. Neste sentido, tornou-se inevitável que as crianças passassem a assimilar os valores culturais propalados pela escola.

Assim, perante a indisponibilidade das famílias para garantirem a guarda e o acompanhamento das crianças ao longo do dia, a escola acolhe-as.

f) Impacto da escola a tempo inteiro para as famílias

Quadro 20: Implicações positivas para as famílias

Implicações positivas para as famílias	
Disponibilidade para o trabalho (6)	«Os pais podem estar sossegados no seu trabalho e também se podem dedicar com mais empenho ao seu trabalho» (Entrevista – Directora da Escola A).
Redução das despesas (4)	«Os pais encararam a escola, bem, a tempo inteiro, porque dava oportunidade aos miúdos de estar a tempo inteiro na escola e de comer, que era uma despesa para casa» (Entrevista – Directora da Escola B).
Confiança (2)	«...os pais sabem que os seus filhos estão ocupados» (Questionário – 10). «...eram os pais quase a exigir que a escola dos filhos funcionasse a tempo inteiro» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação).

Ao nível da família, a escola a tempo inteiro trouxe diversas implicações positivas, nomeadamente, maior disponibilidade dos dois cônjuges para exercerem actividade profissional, resultante, também da confiança que passaram a imprimir na organização escolar. Além disso, a alimentação fornecida gratuitamente, veio facilitar a vida doméstica dos pais, além de contribuir para a redução das despesas na economia familiar.

Há, ainda a acrescentar que a oferta educativa que mantém as crianças ocupadas ao longo do dia, conforme referiram diversos entrevistados, induziu nos pais um sentimento de confiança em relação à escola a tempo inteiro. Portanto, a inicial resistência das famílias em encaminharem os seus filhos para a escola a tempo inteiro, com o passar do tempo, transformou-se numa exigência permanente.

Quadro 21: Implicações negativas para as famílias

Implicações negativas para as famílias	
Desresponsabilização (10)	«...para outros pais que estão todo o dia em casa é desresponsabilizar os pais, na minha opinião pessoal» (Entrevista – Directora da Escola B).

A adesão à oferta educativa diversificada e alargada e ao apoio social que a escola a tempo inteiro passou a conceder às crianças e às suas famílias, é entendida por alguns docentes como uma forma de desresponsabilização das famílias em relação aos seus deveres parentais.

g) Impacto da escola a tempo inteiro junto da comunidade educativa

Quadro 22: Impacto ao nível das parcerias

Envolvimento dos parceiros sociais	
Cedência de materiais (1)	«A Câmara simplesmente contribuiu com materiais...» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).
Disponibilização de transportes (4)	«...a grande articulação com as Autarquias foi o problema dos transportes» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação).
Constituição da Liga de Pais (1)	«Há a Liga de Pais nas escolas do 1.º Ciclo» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação).
Envolvimento (5)	«Houve um envolvimento global de todas as estruturas da sociedade, quer associativas, quer governamentais, autárquicas» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).

O funcionamento da escola a tempo inteiro, segundo os depoimentos obtidos, comprometeu e implicou diversos parceiros sociais de diferentes estruturas associativas, governamentais ou autárquicas. Essa colaboração prestada pelos parceiros sociais incidiu, sobretudo, a nível do fornecimento de material de desgaste da parte das autarquias e transportes destinados à deslocação dos alunos. Porém, durante uma visita realizada à escola A ficámos a saber que os alunos beneficiam de transporte cedido pela autarquia e efectuado por um clube, no decurso de um protocolo entre as partes.

Neste modelo de escola, os pais e encarregados de educação foram chamados a participar e, desse modo, emergiu a Liga de Pais como parceira privilegiada no interior da escola.

h) Implicações para os professores

Quadro 23: Implicações para os professores

Implicações para os professores	
Empregabilidade (1)	«Temos cinco turmas neste momento, automaticamente são precisos cinco professores para as actividades curriculares, mais cinco professores para as actividades de enriquecimento. (...) Tem que haver um professor de substituições» (Entrevista – Directora da Escola A).
Colaboração (4)	«O grupo de professores é excelente. E então toda a gente se apoia uns aos outros. (...) É uma mais valia para toda a gente. Para toda a escola, para toda a comunidade educativa, para os miúdos, para todos» (Entrevista – Directora da Escola B).
Convivência (3)	«Os professores também conseguem conviver mais uns com os outros» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação).

Como podemos observar, os entrevistados citados no quadro 23 acreditam que a escola a tempo inteiro veio aumentar o número de docentes em exercício em cada escola e facilitar a interacção e o apoio, não só entre os professores como entre toda a comunidade educativa. Também, percebem este modelo de escola como uma oportunidade para os professores poderem conviver entre si.

Contudo, não encontramos nos depoimentos dos docentes entrevistados quaisquer referências a destacar, inerentes aos melhoramentos ou aos redimensionamentos efectuados na escola, ou, ainda, à concessão de diferentes equipamentos, patentes no estabelecimento escolar, fundamentais para a melhoria das suas práticas.

i) Impactos ao nível do sistema educativo

Quadro 24: Impactos ao nível do sistema educativo

Correspondência entre o investimento e o retorno desejado	
Positivo (3)	«Uma abordagem mais ampla do ensino no 1.º Ciclo» (Questionário 9). «Pois veio proporcionar a determinadas crianças a igualdade de oportunidades» (Questionário – 29). «...um processo de ensino-aprendizagem mais alargado» (Entrevista – Professora da Escola B).
Negativo (2)	«...os professores, no fundo, embora, apresentem muito para o exterior a nível das actividades das crianças, a nível por exemplo de actividades curriculares há qualquer coisa que falha» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação). «Além de multiplicar o esforço conjunto da instituição são multiplicados os encargos financeiros» (Questionário – 3).
Incerto (1)	«Positivo, no geral positivo. Mas os resultados dos meninos, muitas vezes deixam pensar» (Entrevista – Professora da Escola B).

Verificamos que, no âmbito do processo de reflexão sobre os efeitos da escola a tempo inteiro, ressaltaram aspectos positivos que afectam directamente as crianças, a considerar: oferta de um currículo mais alargado, promoção da igualdade de oportunidades e um processo de ensino-aprendizagem mais rico.

Observamos, também, na perspectiva da ex-Directora Regional de Educação, uma concepção crítica sobre o trabalho desenrolado nas actividades de enriquecimento do currículo, na medida em que, segundo a entrevistada, os professores exteriorizam muito trabalho, mas, na prática, algo falha em relação ao sucesso educativo alcançado pelos alunos.

Alguns docentes manifestam uma percepção negativa relativamente à correspondência entre o investimento feito na escola e o retorno alcançado. Seguramente, perante o dispêndio feito, os inquiridos esperavam mais e melhores resultados, até porque, o funcionamento da escola veio exigir um esforço conjunto de todos os intervenientes no processo educativo e um agravamento das despesas públicas.

Numa perspectiva ambígua, diversos docentes reconhecem que o modelo de escola a tempo inteiro, no geral é muito positivo, mas, simultaneamente, contrapõem esta opinião face aos resultados atingidos pelos alunos.

Na verdade, apesar do investimento público aplicado no sistema educativo regional permitindo a introdução de novas dinâmicas na educação, a opinião dos inquiridos deixa transparecer que não foi possível, ainda, recuperar o tradicional atraso educativo com fundamento no sucesso educativo alcançado pelos alunos. Neste sentido, parece evidente que a incapacidade de obter resultados satisfatórios tem sido objecto de reflexão docente. Assim, pensamos que a apreciação dos professores sobre a melhoria desejada no desempenho dos alunos e na recuperação do atraso educativo regional poderá vir a se reflectir na construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Reflexão sobre a Problemática A2: Ao mesmo tempo que as mudanças aconteciam na sociedade a escola foi se transformando numa instituição notória que ocupa um tempo prolongado e um espaço relevante da vida das crianças. Mas, paradoxalmente, pelas inovações ocorridas no século XX, foi deixando de ter a exclusividade de outros tempos, isto é, a potencialidade de revelar e falar da realidade (Gimeno Sacristan, 2001: 52). Assim, a escola precisou de se apetrechar com os dispositivos capazes de cativar as crianças e de despertar nelas o gosto pelas aprendizagens além de procurar proporcionar-lhes um quotidiano de bem-estar, vontade e interesse de ali permanecer e experienciar, quer ao nível das relações com as tarefas, com as pessoas, tanto no âmbito dos valores, dos princípios e atitudes, bem como dos saberes académicos.

Na verdade, como bem diz Gimeno Sacristan (2003) a escola como protótipo da instituição moderna desenvolve meios singulares de adquirir experiências que podem relacionar os materiais culturais de todos os ambientes envolventes. Assim, a sua missão consiste em tornar disponível ao educando todo um mundo não abarcado pela experiência que ele, abandonado aos seus próprios meios, jamais poderia obter. Pois, na sociedade global, o sujeito constrói-se num processo contínuo que se desenvolve recebendo significados trazidos por diferentes fontes e canais de experiência. Isto ocorre porque estamos situados, como sujeitos individuais que formam parte de grupos sociais, numa complexa rede de relações com os outros.

Também, como havíamos dito, Toffler (1970: 392-393) sublinha que a escola da era industrial, simuladora de um mundo novo, já se revelou desadequada na sociedade actual. Esta situação, resultante da evolução científica e tecnológica ocorrida essencialmente no último século, levantou questões sobre o modo como a sociedade prepara os seus jovens para a idade adulta.

Voltando aos dados do nosso estudo, aferimos que, na prática, este modelo de escola, com funcionamento alargado, exigiu um acréscimo na dotação dos equipamentos e dos recursos humanos em exercício. Assim, após a análise realizada aos dados obtidos, no âmbito desta temática, percebemos que aconteceram muitas alterações na escola.

Mas, a aplicação da mudança na escola, criou a necessidade da Secretaria Regional de Educação transpor vários entraves, muitos deles situados fundamentalmente nas famílias. Isto porque, segundo os inquiridos, manter as crianças na escola, num horário alargado, inicialmente, significava reduzir uma parte da fonte de rendimento familiar e alterar as rotinas domésticas. Neste âmbito, foi necessário um trabalho de sensibilização às famílias, para que estas anuíssem sobre a deslocação e a permanência das crianças na escola a tempo inteiro. Contudo, as necessidades do mundo laboral e a oferta educativa disponibilizada pela escola conduziram as famílias a depositarem confiança no sistema educativo e a exigirem, posteriormente, na sua área geográfica, escola com funcionamento a tempo inteiro.

Conforme havíamos dito, gradualmente, os pais viram a utilidade da escolarização para os seus filhos e para eles próprios e foi-se firmando uma espécie de pacto entre as famílias e o Estado, para que, através da escola, este tome a seu cargo a educação das crianças (Gimeno Sacristan, 2001: 20). Deste modo, num tempo de insegurança consideramos que, como nos lembra Rosa Clemente (2002:47), o papel interventor da escola reúne-se no quadro das respostas sociais em defesa dos interesses e dos direitos das crianças, bem como das suas famílias.

Embora o foco dos obstáculos recaia nitidamente sobre as famílias, os testemunhos revelados, também expõem que, na fase inicial, os professores manifestaram alguma resistência à participação no processo de mudança por suspeitarem que seriam reduzidos os seus tempos de lazer, acabando, contudo, por aderir ao projecto. Neste âmbito, diversos autores citados argumentam que as intenções

reformadoras só podem concretizar-se se os professores se comprometerem com a mudança (Fernandes, 2000: 79; Giroux, 1997: 161; Grilo, 1996: 25)).

Também verificamos que corpo docente implicado, sob liderança do director ou da directora do estabelecimento escolar, através de reuniões e reflexões conjuntas, procurou encontrar respostas para as situações problemáticas emergentes, diagnosticadas no contexto local, vindo a expressá-las no projecto educativo. Questionados sobre este assunto, os inquiridos revelaram aceções antagónicas. Neste sentido, destacamos a perspectiva das directoras em exercício nas duas escolas, por asseverarem que toda a comunidade educativa intervém na elaboração do projecto educativo, enquanto diversos docentes afirmam que, em quatro anos de permanência na Região Autónoma da Madeira, nunca participaram nesse processo. Neste âmbito, conforme expusemos, Carvalho (1993: 5-7) refere que, num tempo em que se aprofunda, a todos os níveis, o sentido da autonomia da escola, a construção do respectivo projecto educativo revela-se de grande acuidade, pois, o mesmo constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e reflexo, mas que terá de assentar numa vontade própria clara, consciente e partilhada.

Deduzimos, também, que, a nível governamental, a mudança instituída envolveu diversos departamentos da Secretaria Regional de Educação, mais propriamente, na área de pessoal, no domínio pedagógico e no campo da logística e foi liderada estrategicamente pelo respectivo Secretário. Neste particular, o Secretário Regional de Educação, também requereu e obteve o apoio de parceiros das várias estruturas da sociedade.

Neste sentido, passamos a sublinhar as mudanças evidenciadas pelos participantes no estudo. Assim, verificou-se o encerramento das pequenas escolas que não reuniam as condições para o acolhimento condigno dos alunos. Por sua vez, estes foram deslocados para escolas maiores, dotadas com mais recursos físicos e humanos, vindo, por outro lado, nalgumas situações a contribuir para a sobrelotação dos espaços existentes nas escolas receptoras. Estas obtiveram equipamentos diversos, até então inexistentes nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aumentou também os recursos humanos, docentes e não docentes. No entanto, como bem advoga Carbonell Sebarroja a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação, pois, esta tem de ser pensada, gerida e realizada autonomamente pelo corpo docente.

Porém, o acréscimo de recursos, juntamente com as melhorias dos espaços físicos e o alargamento do horário de funcionamento da escola gerou, inevitavelmente, uma nova dinâmica organizacional na escola. Pois, a gestão dos espaços, a elaboração e a distribuição de diferentes horários docentes e não docentes, a programação e calendarização de actividades de enriquecimento e de ocupação dos tempos livres diversificadas e respectiva articulação com o projecto educativo, o apoio educativo aos alunos, o suprimento das necessidades básicas alimentares das crianças durante a sua permanência no estabelecimento escolar e a necessidade do trabalho em equipa modificaram a forma de viver a escola. Decorre daí que a escola passasse a usufruir de maior autonomia na tomada de decisões e na procura de soluções para as problemáticas emergentes.

Esta dinâmica, consentânea com o preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), com as estratégias indicadas por Caraça (1995) e com o estabelecido na Portaria n.º 110/2002 veio facilitar a disponibilização de uma oferta educativa mais rica. Assim, as crianças, nos escalões etários precoces, podem aceder a um leque diversificado de conhecimentos, no espaço das actividades de enriquecimento do currículo, nomeadamente no domínio da língua inglesa, da expressão artística, da expressão físico-motora, das novas tecnologias de informação e comunicação, entre outras como a biblioteca. Além disso, permite o alargamento da rede social da criança, quer a nível do seu contacto com os adultos, docentes e não docentes, quer no âmbito da sua relação com os pares.

Advém que, ao facultar um horário alargado, a escola assume a custódia das crianças ao longo do dia, preconiza facultar-lhes igualdade de oportunidades e liberta os pais e encarregados de educação para se dedicarem aos afazeres profissionais. Porém, neste aspecto, alguns docentes consideram que as crianças permanecem na escola num horário demasiado extenso e cansativo, embora, na ausência de melhores alternativas, a escola a tempo inteiro, seja compreendida como a melhor opção.

Com todas estas mudanças, na perspectiva dos inquiridos, também os pais e encarregados de educação, passaram a ter um novo olhar sobre a escola. Assim, a atitude de suspeita e de oposição à frequência da escola a tempo inteiro transformou-se numa exigência das famílias que se tornaram mais activas e participativas na vida da escola. Esta atitude, porém, é percebida por alguns docentes como uma forma de

desresponsabilização e distanciamento das famílias relativamente aos seus deveres parentais. Contudo, acreditamos que os eixos da mudança no cenário do mundo actual de que nos fala Gimeno Sacristan (2003) tem vindo a afectar as famílias com filhos com consequentes implicações no entendimento do seu papel. Mas, pensamos que é necessário passar a vê-los inseridos no novo contexto inerente à globalização e sobre o qual já articulamos no referencial teórico.

Também, observamos alguma ênfase dada pelos inquiridos ao papel de diferentes parceiros sociais no seu papel coadjuvante como as autarquias, os clubes e a Liga de Pais pela sua intervenção na prossecução dos objectivos estabelecidos no projecto educativo.

No respeitante ao corpo docente, o funcionamento da escola a tempo inteiro, veio proporcionar melhores condições de trabalho, maior convívio e cooperação entre os docentes e não docentes e uma oferta curricular aos alunos mais alargada. No entanto, alguns professores duvidam da viabilidade, eficácia e continuidade deste modelo de escola, ressaltando que, face ao sucesso dos alunos, o retorno não corresponde ao investimento aplicado.

Na verdade, com o objectivo de avaliar o sistema de ensino, realizam-se provas de aferição de Língua Portuguesa e de Matemática, organizadas pelo Ministério de Educação e que fornecem à comunidade escolar informação sobre aspectos mais e menos conseguidos das aprendizagens dos alunos, com o propósito de contribuir para uma melhoria dessas aprendizagens.

Em suma, de acordo com o pensamento exposto por Carvalho (2002: 72) referido no referencial teórico, podemos concluir que a conexão entre os espaços disciplinares e os espaços de enriquecimento do currículo proporcionados pela escola tempo inteiro foi uma forma inovadora de permitir que os estudantes se apropriem criativamente do saber e beneficiem de uma componente curricular mais enriquecida. Além disso, pensamos que estes espaços podem contribuir para facultar aos professores a oportunidade de inovarem as suas práticas.

3.2 - Inovação Pedagógica

A necessidade de inovar em educação, como resposta a realidades concretas, tem estado presente em muitas reflexões actuais. Nesse sentido, fomos auscultar o ponto de vista dos docentes em relação à inovação pedagógica e pesquisamos acerca dos seguintes temas:

- A receptividade do corpo docente em exercício na escola a tempo inteiro, relativamente ao desempenho de novos papéis;
- A receptividade docente à mudança e à inovação pedagógica.

3.2.1 – Problemática B1: A receptividade docente à atribuição de novos papéis

Relativamente à problemática da atribuição dos novos papéis, os docentes revelaram perspectivas diferenciadas conforme podemos observar no quadro abaixo apresentado.

a) Receptividade ao desempenho de novos papéis

Quadro 25: Sobre os novos papéis atribuídos aos professores

Perspectiva dos docentes sobre a atribuição de novos papéis	
Positivo (1)	«Neste sentido acho que o professor não deve limitar-se a exercer apenas o seu papel, mas sim abrir-se a novos desafios» (Questionário – 16).
Negativo (5)	«Acho que são dados muitos papéis e não lhe é dado o principal. A oportunidade do professor ser “autoritário” e “autónimo”» (Questionário – 23). «Acho que querem que o professor seja pai, mãe e a família completa. Estão a “deitar” tudo para cima do professor o que está errado. O professor deve educar mas o papel da família e da sociedade também é importante» (Questionário – 24).
Outro (1)	«Por um lado, dada a nossa função ser bastante abrangente, é normal que nos atribuam novos papéis, por outro lado, estão a vulgarizar, em certos pontos, a nossa profissão» (Questionário – 7).

No que concerne aos novos papéis atribuídos aos professores dos tempos actuais, deparamo-nos com perspectivas positivas evidentes nas manifestações de receptividade e de abertura a novos desafios. Em contrapartida, encontramos, também, visões reveladoras da discordância dos docentes em relação às múltiplas funções que lhes são incumbidas quando alegam que estas são próprias da família. Além disso, contestam a falta de oportunidade para poderem usar de autonomia e autoridade na prática pedagógica, uma problemática que tem vindo a afligir, na actualidade, a classe docente.

A este respeito, numa perspectiva divergente, podemos referir que existe uma aceitação dúbia relativamente à atribuição de novos papéis. Justificada, por um lado, na abrangência que a função docente engloba, por outro, deixando transparecer uma posição discordante devido à vulgarização e multiplicidade de papéis acometidos à profissão docente.

Reflexão sobre a Problemática B1: Como podemos depreender nos dados anteriormente expostos, os docentes inquiridos revelam perspectivas diversificadas sobre as novas atribuições que, gradualmente, lhes têm sido outorgadas e que transpõem o papel tradicional do professor. Deparamo-nos com a atitude positiva de receptividade para enfrentar novos desafios, a perspectiva negativa de rejeição em assumir deveres próprios da parentalidade e, ainda, a manifestação de alguma dúvida ou de ambiguidade em relação à vulgarização e variedade de novos papéis conferidos à classe docente.

Na verdade, o contexto social em que as escolas estão inseridas, numa era de globalização, reflectiu-se na escola a partir do momento em que esta se generalizou remetendo os professores para um mundo em mudança. As famílias também mudaram e a escola não é a única instituição educadora (Hargreaves, 2002: 95; Gimeno Sacristan, 2001: 50; Sousa, 2002: 308). Consequentemente, os professores tiveram a necessidade de inventar a sua prática.

Confrontados com o acréscimo de papéis os professores reclamam a sua perda de autoritarismo e de autonomia. Neste sentido, de acordo com Veríssimo (2007) ultimamente, surgiram notícias preocupantes sobre agressões violentas a docentes, por parte de alunos ou dos seus pais, questionando-se, com frequência, a autoridade das escolas e dos professores na sociedade actual. De facto, a complexidade das situações

hoje presentes nos espaços escolares constituem-se grandes desafios para os professores. Logo, como havíamos dito, por exigência da sociedade, a função docente continua a evoluir e a requerer dos seus membros uma adaptação a papéis cada vez mais diversificados (Postic, 1990: 117-120).

Reportando-nos a Formosinho (2001: 123-124), já anteriormente apresentado, os papéis mais visíveis e regulares da profissão docente diversificaram-se e traduziram-se num alargamento das tarefas, das actividades e no desempenho de cargos. Assim, na concepção de Carbonell Sebarroja e Marcel Postic a função do professor é criar as condições para que o aluno possa aprender e levá-lo a avançar para a emancipação e para a autonomia.

Como havíamos dito, neste âmbito, Papert (1997: 75) clarifica que o papel do professor é criar condições para a invenção em lugar do fornecimento de dados já consolidados. Esta tarefa exige do professor criatividade e mudança mediante inovação nas suas práticas pedagógicas.

Na realidade, para Cardoso (2002: 41) a inovação pode conduzir alguns professores à consternação, à indignação e até ao choque uma vez que é, frequentemente, acompanhada pela confusão, imprevisibilidade, insegurança e perda temporária de uma forma de competência. Neste sentido, a inovação pedagógica constitui um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas do professor mas que requer uma boa dose de empenhamento e até de sacrifício pessoal, para que, além da capacidade de correr riscos consiga se adaptar a novas situações.

3.2.2 - Problemática B2: A receptividade docente à mudança e à Inovação Pedagógica

Uma das opções tomadas na análise deste subtema foi, precisamente, apreender a receptividade dos docentes em relação à mudança e à inovação pedagógica. Nesse sentido, as nossas questões incidiram sobre o conceito de inovação em educação, a importância do acto de inovar, o perfil do professor inovador, e a verticalidade ou horizontalidade das inovações.

a) Conceito de inovação em educação

Quadro 26: O conceito de inovação em educação

O conceito de inovação em educação	
Novidade (8)	«...é trazer algo de novo» (Entrevista – Directora da Escola A). «É caminhar. E acho que quem gosta de inovação gosta de coisas novas, não tem medo e a inovação leva a projectos (...) a uma escola aberta» (Entrevista – Directora da Escola B).
Criatividade (9)	«Significa recriar, significa variedade, criatividade» (Entrevista – Professor da Escola A).
Reflexão (6)	«...é reflectir sobre a nossa própria acção; ver o que é que falhou e o que é que não falhou para tentar, amanhã, fazer melhor» (Entrevista – Professora da Escola B).

As respostas dos inquiridos sobre o conceito de inovação em educação flutuaram e enquadraramo-las entre novidade, criatividade e reflexão. Assim, a ideia de trazer algo de novo, de uma jornada a percorrer consubstanciada na prossecução de novos projectos, sugere o abandono de rotinas institucionalizadas e a privação dos pontos de referência estabilizadores. Foi igualmente evidenciado que a criatividade e a reedificação das práticas usuais implicam que exista uma permanente reflexão sobre as actividades pedagógicas na busca pela melhoria contínua.

b) Importância da inovação pedagógica

Quadro 27: Sobre a importância de inovar

Importância do acto de inovar	
Necessidade de mudança (14)	<p>«O mundo está em mudança, a sociedade, a família e a Escola – instituição, também tem que dar respostas inovando» (Questionário – 1).</p> <p>«Numa sociedade do conhecimento, ganha quem se antecipa à corrente dos tempos» (Questionário – 15).</p> <p>«Porque o ser humano não está estagnado no tempo e como tal também a educação deve acompanhar a evolução que se verifica em várias áreas (saúde, tecnologia, ...)» (Questionário – 6).</p> <p>«A sociedade não é a mesma. Após a Revolução Industrial as mudanças têm sido constantes» (Entrevista – Directora da Escola A).</p>

No âmbito da acção pedagógica emerge como questão importante o acto de inovar. Neste pressuposto, nas respostas dadas, notamos existir a percepção de que, as mudanças que afectam os diversos sectores da sociedade, como a saúde e a tecnologia, por exemplo, também atingem a instituição escolar. Por conseguinte, a escola, para acompanhar o progresso que gira em seu redor, também precisa inovar, sendo que, na visão de um inquirido, a antecipação é uma das premissas do sucesso de quem vive no mundo actual.

c) Perfil do professor inovador

Quadro 28: Sobre o perfil do professor inovador

Perfil do professor inovador	
Gosta de correr riscos (4)	«O professor inovador é aquele que corre risco» (Entrevista – Directora da Escola A). «Alguém que aceite os desafios como algo a atingir» (Questionário – 10).
Criativo (10)	«Não é descarregar a matéria. (...) é aquele que foge um pouco à monotonia. É um professor que consegue criar, recriar, diversificar... e de alguma forma ter sempre em conta a sua turma (...) É aquele que sensibiliza os alunos para aprender» (Entrevista – Professor da Escola A).
Orientador (6)	«Nós devemos é orientar o processo ensino-aprendizagem. (...) Nós lançamos a semente e eles têm que a procurar, saber investigar, para chegar ao conhecimento final» (Entrevista – Professora da Escola B). «...sabe orientar os alunos e lhes dá ferramentas que os levem à descoberta das suas aprendizagens» (Questionário – 12).
Procura formação (1)	«...quer aprender sempre mais para tornar a sua prática melhor» (Questionário – 16).
Dinâmico e Cumpridor (6)	«...é um professor dinâmico, que cumpre o respectivo programa» (Questionário – 9).
Reflexivo (8)	«...é aquele que reflecte sobre a sua própria acção» (Entrevista – Professora da Escola B).

Os dados recolhidos neste âmbito sugerem que o docente que se envolve em iniciativas inovadoras apresenta maior propensão para correr riscos e assumir desafios, utiliza metodologias não directivas, sensibiliza os alunos para realizarem as suas aprendizagens, tem em consideração o grupo com quem está a trabalhar e acima de tudo foge à monotonia e recorre à sua criatividade.

Os docentes inquiridos realçam, ainda, que o professor inovador orienta os alunos e facilita-lhes as ferramentas necessárias à construção das aprendizagens. Além disso, procura frequentar formação contínua, no intento de melhorar a sua prática, revela dinamismo, cumpre o programa e pondera sobre a sua acção.

d) Verticalidade ou horizontalidade das inovações?

Quadro 29: Parecer sobre a verticalidade ou horizontalidade das inovações

A quem compete as inovações?	
Compete ao Governo (6)	«O Ministério principalmente, não é? Nós estamos aqui para fazer tudo o que eles mandam, entre outras coisas» (Entrevista – Professora da Escola B).
Compete aos professores (15)	«A inovação tem de partir do professor e não do Ministério da Educação» (Entrevista – Directora da Escola A).
Outro (2)	«Nesse âmbito eu lembro-me que a Secretaria da Educação procurou envolver o corpo docente» (Entrevista – ex-Directora Regional de Educação). «Eu penso que há três níveis de dinâmica. Uma ao nível interno da Secretaria Regional de Educação, porque todo este processo obrigou a que, ao nível daquilo que era o processo logístico. (...) Há, depois ao nível de cada escola, a necessidade de reequacionar toda a sua forma de estar, porque os professores, eu confesso, sofreram o maior desafio pedagógico dos últimos anos. (...). O outro nível de dinâmica é ao nível dos próprios pais que tiveram das respostas mais diferenciadas» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).

No que diz respeito à interrogação, de onde devem partir as inovações, uma entrevistada revelou consentimento passivo relativamente às reformas verticais, promovidas pelo Governo. Com um ponto de vista discordante, podemos observar outra resposta que repudia as inovações ditadas superiormente e remete-as para o papel do professor.

Por sua vez, noutra perspectiva, a ex-Directora Regional de Educação relembra que, na realização de todo o processo de criação e implementação da escola a tempo inteiro, a Secretaria Regional de Educação procurou implicar todo o corpo docente. Mais, o ex-Secretário Regional de Educação clarifica que, existiram três níveis de dinâmica. São eles:

- Um processo de logística a nível da Secretaria Regional de Educação;
- Um desafio pedagógico lançado aos professores;
- O envolvimento dos pais.

Reflexão sobre a Problemática B2: A situação de crise nos sistemas educativos diagnosticada no final dos anos sessenta, gerada pela rápida expansão dos sistemas educativos, na ausência de mudanças qualitativas, segundo Canário (1987: 17), tendem a persistir. Então, para o referido autor, a inovação educativa surge na ordem do dia como única resposta pertinente para adequar a escola a um mundo em mudança global e acelerada.

Por sua vez, conforme vimos na segunda parte deste estudo, Toffler (1970: 40) realça a importância da educação na formação das novas gerações para que estas sejam preparadas para virem a enfrentar o choque do futuro. Assim, a instituição escolar já não pode refrear a sua acção porque a aceleração da mudança é uma das mais importantes e incompreendidas de todas as forças sociais e que requer a necessária inovação.

Contudo, da literatura científica, neste domínio, ressalta a imprecisão e ambiguidade do termo inovação, frequentemente associado ou confundido com evolução, reforma, invenção, mudança, novidade, processo, melhoria (Canário, 1987: 17; Canário, 2005: 89; Carbonell Sebarroja, 2001: 16; Cardoso, 2002: 21-22; Correia, 1991: 26). No entanto, retomamos a definição de inovação formulada por Ana Paula Cardoso (2002: 22) por considerarmos que, a mesma, procura explicitar e circunscrever o seu conceito traduzido na introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica.

Na perspectiva dos docentes inquiridos, a inovação pedagógica perfila-se como novidade, criatividade e reflexão. De facto, segundo Paulo Freire (1999: 16-17), a primeira condição para que um ser possa assumir um acto comprometido está em ser capaz de agir e reflectir. Pois, é exactamente a capacidade de agir e de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas, juntamente com a sua capacidade de reflectir que faz do homem um ser criativo.

Reportando-se às mudanças aceleradas que marcam a actualidade e afectam todas as áreas do saber e do quotidiano, os inquiridos foram unânimes quanto à necessidade de mudança na escola e à importância do acto de inovar. Neste sentido definem o professor inovador como aquele que gosta de correr riscos, procura ser

criativo, orienta os alunos, deseja aprender mais e tem uma atitude activa e reflexiva sobre a sua acção pedagógica.

A concepção revelada pelos inquiridos sobre a necessidade de mudança e a importância do acto de inovar está de acordo com o pensamento de diversos autores enunciados, nomeadamente Fernandes (2000: 79), Giroux (1997: 161) e Hargreaves, (2002: 95).

Também Paulo Freire afirma que «o homem deve ser o sujeito da sua própria acção. Não pode ser objecto dela. Por isso, ninguém educa ninguém» (Freire, 1999: 28). Nesse sentido, a perspectiva dos inquiridos sobre a função do professor como orientador enquadra-se na visão das pedagogias inovadoras.

A respeito das inovações serem superiormente determinadas, a nível vertical ou delineadas, a nível horizontal pelos professores, encontramos opiniões divergentes. Para vários docentes, as inovações competem ao governo, enquanto outros, incumbem aos professores. No entanto, os dirigentes políticos deixaram transparecer a necessidade de um esforço conjugado, que incorpora a administração e os professores, para que as inovações possam ser produzidas com qualidade.

Questionando a verticalidade e a horizontalidade das inovações, Carbonell Sebarroja (2001: 25-27) advoga que as reformas verticais, concebidas de cima para baixo, assim como os modelos de mudança baseados no saber dos especialistas e nas prescrições legais, reproduzem na escola a divisão técnica e social de trabalho entre as pessoas que pensam e planificam e as que se limitam a receber instruções e a executá-las mecânica e passivamente. Em contraponto refere que as inovações que partem de baixo, desde o próprio colectivo docente, têm mais possibilidade de êxito e continuidade do que as que emanam de cima.

Ao considerarem sobre a mudança na escola diversos autores estabelecem a distinção entre reforma e inovação partindo de critérios diferentes, centrados, por um lado, no nível institucional onde tem origem o processo de mudança e, por outro, no papel desempenhado, nesse processo pelos professores e outros actores sociais, nas escolas (Bolívar, 2003: 23; Canário, 2005: 93).

A palavra inovação na acepção de Canário (2005: 93) designa processos de mudança endógenos às escolas, em que existe coincidência ou, pelo menos, uma relação

muito próxima e directa entre os que concebem, decidem e executam, em que é dominante a lógica de mudança instituinte.

Em última análise poder-se-á afirmar que a Secretaria Regional de Educação adoptou um modelo estratégico que abre perspectivas para encarar de forma diferente o processo de inovação. Nesse sentido, teve em consideração o estabelecimento escolar como um todo, concedeu autonomia para a escola criativamente conceber, elaborar e executar o seu projecto educativo e, ainda, facultou a abertura de espaços para a inovação contínua (Grilo, 1996: 21).

Tudo isto, indo de encontro à literatura observada, conduz-nos à seguinte ilação:

- Cabe ao Estado, basicamente, tomar as medidas necessárias de política educativa e dotar as escolas com os recursos humanos e materiais para que os professores possam realizar as inovações tendo em consideração as necessárias condições de qualidade.

- Cabe aos professores pensar, gerir e realizar autonomamente as inovações para que estas sejam bem sucedidas.

- A chave da mudança encontra-se na capacidade da organização escolar inovar na inovação, procurando transferir processos e não produtos uniformizados.

- A receptividade dos professores à inovação é fulcral para a operacionalização da mudança que as problemáticas da sociedade pós-moderna solicitam à escola.

Em suma, consideramos que a inovação pedagógica, no cenário actual de crise, incerteza e de mudança acelerada, para o professor dos tempos actuais constitui uma grande aventura.

3.3 - A Biblioteca: Uma actividade de enriquecimento do currículo

Nas escolas, que acolheram este estudo, a biblioteca despontou como uma das actividades de enriquecimento do currículo, prioritárias, num contexto em que se diagnosticou a necessidade de desenvolver a motivação para a leitura e a aquisição da literacia. Tal situação acarreta, necessariamente, uma mudança de paradigma na forma de ensinar e de aprender, dado que, a disponibilização de variados recursos vem

contribuir para que a natureza do ensino e da aprendizagem se modifique. Nesse pressuposto, consideramos:

- A Biblioteca – um espaço de mudança e de inovação pedagógica;
- A Biblioteca – a escola do futuro?

3.3.1 – Problemática C1: A actividade de enriquecimento do currículo biblioteca – um espaço de mudança e de inovação pedagógica

A nova escola, com horário alargado, no âmbito da sua autonomia proporciona aos alunos diferentes actividades de enriquecimento do currículo e, perante as problemáticas diagnosticadas na sua área envolvente, procura as respostas adequadas. No caso em apreço, debruçamo-nos sobre a actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, por acreditarmos que este espaço é propício à mudança e à inovação pedagógica.

- a) A Biblioteca na dinâmica organizacional da escola a tempo inteiro

Quadro 30: A actividade de enriquecimento do currículo, Biblioteca na dinâmica organizacional da escola

A Biblioteca na dinâmica organizacional da escola a tempo inteiro	
Positivo (11)	<i>«Achamos muito importante a Biblioteca neste meio. O acesso às histórias, o acesso aos livros. Contudo, achamos muito importante porque é um meio pobre onde as crianças não têm esse acesso em casa e achamos que devíamos facilitar e dar acesso na escola»</i> (Entrevista – Professora da Escola B).
Negativo (4)	<i>«Nas escolas por onde passei, a biblioteca é um espaço onde os alunos ocupam o tempo durante mais uma hora de actividades»</i> (Questionário – 15).

Os inquiridos deixaram transparecer que a actividade de enriquecimento do currículo biblioteca é um instrumento ideal para ajudar a minorar o défice cultural da

população escolar. Porém, nalguns questionários aos docentes, encontramos sinais de desvalorização do trabalho desenvolvido na actividade de enriquecimento do currículo – biblioteca, o qual é perspectivado, meramente, como um lugar onde os alunos preenchem o seu tempo.

b) A Biblioteca – espaço de aprendizagem baseado em recursos

Quadro 31: A biblioteca – espaço de aprendizagem baseado em recursos

Espaço de aprendizagem baseado em recursos	
Positivo (27)	<p>«A Biblioteca no seu conceito, hoje mais vasto que tem a videoteca. (...) Que tem a mediateca. Eu penso que é, eu vou-lhe dizer isto com toda a franqueza, o grande foco de aprendizagem por parte dos alunos» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).</p> <p>«... para os terceiros e quartos anos que já fazem trabalhos de investigação em que escolhem os temas de acordo, outra vez, com o projecto curricular de turma, trabalhos esses que poderão acabar em livro, ou então poderão apenas ser apresentados à turma ou até a turma queira escolher para apresentação dos mesmos» (Entrevista – Professor da Escola A).</p> <p>«...as aprendizagens têm que ter algum fundamento e devem ter sempre uma fonte pois o professor não é uma enciclopédia» (Questionário – 13).</p> <p>«Visto serem artefactos que suportam as aulas, apoiam os alunos e professores são materiais que nos permitem “conhecer o mundo”» (Questionário – 3).</p> <p>«Porque interage com os colegas, com as novas tecnologias e com novas informações sobre os mais diversos temas» (Questionário – 7).</p>
Negativo (4)	<p>«As aprendizagens dos alunos devem ser mediadas por experiências. Os “artefactos” são apenas acessórios» (Questionários – 30).</p> <p>«Não são necessários artefactos para que se dinamize uma actividade dentro da AEC Biblioteca» (Questionário - 10).</p>
Organização (18)	<p>«Até o simples facto de saber consultar uma Biblioteca, saber arrumar os livrinhos no sítio onde estavam. Portanto são tudo pormenores que penso que não é preciso os miúdos já saberem ler, escrever...» (Entrevista – Professor da Escola A).</p>

Alguns dos inquiridos vêm na biblioteca, independentemente da designação que lhe é conferida, um espaço de aprendizagem assente em distintos meios, como o

livro, a enciclopédia, o vídeo, o computador, entre outros. A este propósito, a biblioteca é percebida como um espaço de aprendizagem baseada em recursos, na qual, os alunos podem interagir com os colegas, aceder às novas tecnologias de informação e de comunicação e contactar com uma multiplicidade de temas. Neste âmbito, observamos na escola A que os alunos têm ao seu dispor e utilizam autonomamente todos os instrumentos acima referidos na actividade de enriquecimento biblioteca, enquanto que na escola B os recursos estão dispersos por vários espaços.

Também, pelos depoimentos transcritos, podemos inferir, que os inquiridos valorizam o acesso às diferentes formas de armazenamento dos saberes porque o professor não é uma enciclopédia. É indicada, também, a possibilidade dos alunos divulgarem os trabalhos à turma, agregarem-nos em livro e depositá-los no acervo da biblioteca da escola. Na verdade, durante as visitas à escola A apreciamos um exemplar de uma colectânea elaborada pelos alunos na actividade de enriquecimento do currículo – biblioteca. Neste âmbito, o ex-Secretário Regional de Educação é de opinião que, o grande foco das aprendizagens por parte dos alunos reside na biblioteca.

Verificamos, ainda, neste domínio, vozes discordantes relativamente à importância da biblioteca como um espaço de aprendizagem baseado em recursos, dado que, para vários docentes, os artefactos são meros acessórios dispensáveis.

Todavia, a disposição organizativa dos livros, o modo de os utilizar para aceder ao conhecimento e de os repor nos devidos lugares, aparece indicado como parte integrante do processo educativo, mesmo para as crianças mais jovens que, ainda, não dominam a técnica da leitura e da escrita.

c) A biblioteca: espaço de leitura e de escrita

Quadro 32: Espaço propício à leitura e à escrita

Espaço de leitura e escrita	
Histórias (11)	<p>«...os mais pequeninos: ouvir e recontar histórias, dramatizar a própria história que viram ou ouviram, portanto, através de um DVD, como através de uma cassete de vídeo, como através do próprio professor que conta essa história» (Entrevista – Professor da Escola A).</p> <p>«Porque a Biblioteca não é só ler mas também ver, ouvir histórias e dramatizar as próprias histórias» (Questionário – 13).</p>
Informação (14)	<p>«saber tirar a informação necessária de uma notícia, qualquer coisa» (Entrevista – Professora da Escola B).</p> <p>«...é onde está organizada uma grande quantidade de informação, sempre que recorremos à mesma estamos a ficar mais férteis a nível informacional» (Questionário – 2).</p>
Leitura e escrita (27)	<p>«... onde as crianças vão desenvolver não só o gosto pela leitura, vão incutir em si próprios o gosto pela leitura mas também pela escrita indirectamente. Quem sabe ler sabe escrever. (...) Porque uma criança que domina a leitura é uma criança que vai captar com maior facilidade um conteúdo novo; vai ter mais facilidade para a aprendizagem, e toda a comunidade educativa vai beneficiar porque a criança vai ser mais perspicaz» (Entrevista – Directora da Escola A).</p> <p>«Sabe-se que desde que uma criança nasce, já lhe é inerente o acto de ler, ela fez a leitura visual do que a rodeia. Ao ler imagens pode perfeitamente desde muito cedo frequentar uma biblioteca» (Questionário – 6).</p> <p>«Não só favorece como é um suporte, um empurrão pois as crianças vão elaborar as suas próprias histórias, compor textos e fazer os seus “próprios livros” tornando-se assim em pequenos escritores» (Questionário – 18).</p>

Pelos depoimentos transcritos no quadro 31 compreendemos que vários docentes reconhecem a importância que a frequência da biblioteca representa para as aprendizagens das crianças mais jovens. Além disso, como podemos depreender, existe a percepção de que, a criança, desde cedo, faz a leitura do mundo que a rodeia. Logo, ao ler imagens, na perspectiva de vários docentes, a criança pode participar nas actividades desenvolvidas na Biblioteca.

De uma maneira, geral os docentes referem que as crianças podem ouvir histórias a partir do professor, de um vídeo, e, depois, recontá-las, dramatizá-las,

compor textos e até inventar novas histórias. Estas actividades foram presenciadas nas duas escolas participantes neste estudo.

Com efeito, a biblioteca é indicada, também, como o lugar que reúne grande quantidade de informação de forma organizada, e ao qual recorremos para nos documentarmos. Neste sentido, os docentes realçaram que o desenvolvimento do gosto pela leitura recai, indirectamente, na escrita, na captação de novos conteúdos, na aquisição de conhecimentos e na perspicácia da criança.

d) A biblioteca – espaço promotor de respostas pedagógicas

Quadro 33: A biblioteca como espaço promotor de respostas pedagógicas

Promove diferentes respostas pedagógicas	
<p>Espaço de pesquisa (15)</p>	<p>«A Biblioteca motiva a criança para as pesquisas, o que constitui um grande passo para a construção do conhecimento» (Questionário – 11).</p> <p>«cada vez mais precisamos de pesquisar tudo, tudo o que encontramos. (...) desenvolver a capacidade investigativa das crianças» (Entrevista – Professor da Escola A).</p>
<p>Autonomia (10)</p>	<p>«Porque acredito que ao fomentar e despertar o interesse da criança por esta área é um grande passo para a sua autonomia quer a nível da investigação quer a nível pessoal» (Questionário – 24).</p> <p>«Despertar o interesse por várias temáticas, levando à auto-descoberta» (Questionário – 10).</p> <p>«Desenvolvemos bastante também a capacidade de iniciativa e principalmente de pesquisa e investigação» (Entrevista – Professor da Escola A).</p>
<p>Inovação (6)</p>	<p>«Nesta comunidade, tudo o que seja novo é inovador, dando a sensação que se deu uma paragem temporal. A AEC Biblioteca poderá incentivar o gosto pela leitura despertando o interesse para outros temas» (Questionário – 30).</p>

Vários docentes associam a biblioteca ao lugar propício para a investigação e a construção do conhecimento. Notamos, também, que a grande maioria acredita que uma criança bem motivada para utilizar a biblioteca, interessa-se por várias temáticas, adquire iniciativa própria, aumenta a sua autonomia e amplia a sua capacidade de auto-descoberta. Desta forma, os participantes mostraram a importância do papel do

professor como motivador e cooperante no desenvolvimento de actividades pedagógicas em que o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento.

Curiosamente, na resposta de um questionário, preenchido por um docente em exercício na escola B, levou-nos a concluir que os alunos revelam adesão e receptividade à frequência da actividade de enriquecimento do currículo – biblioteca. O testemunho, que enquadrámos no quadro da inovação nas respostas pedagógicas, revela-nos o estado da cultura numa localidade que se encontra distante dos centros de decisão e dos pólos culturais. Na verdade, pelas observações realizadas nas duas escolas, embora de forma subjectiva, reconhecemos que os alunos manifestaram entusiasticamente a sua adesão à frequência e à participação activa nesta actividade.

e) A Biblioteca facilita as aprendizagens

Quadro 34: A Biblioteca como espaço facilitador de aprendizagens

Facilita as aprendizagens	
Facilitadora (11)	«Acredito que não só traz melhorias como facilita as aprendizagens» (Entrevista – Directora da Escola A). «A Biblioteca poderá ser uma “janela de aprendizagem” se for bem explorada» (Questionário – 1).
Pensamento crítico (5)	«Facilita um despertar da curiosidade e do pensamento crítico» (Questionário – 5).
Gosto pelo saber (10)	«Porque promove e estimula a pesquisa, a leitura e o gosto pelo saber» (Questionário – 24). «Porque desperta o interesse por outros assuntos, aumentando o seu conhecimento e por sua vez as suas expectativas face ao futuro» (Questionário – 30).
Auto-descoberta (10)	«Despertar o interesse por várias temáticas, levando à auto-descoberta» (Questionário – 10).
Construção do conhecimento (11)	«A perspectiva de ensino transmissiva não pode mais vigorar. O aluno tem que ser construtor do seu conhecimento» (Questionário – 1).

Segundo os inquiridos, a biblioteca não só traz melhorias, como, também, é um espaço facilitador das aprendizagens, na medida em que, se for devidamente utilizado,

poderá constituir-se num portal de acesso ao conhecimento. Realçam, também, que pode contribuir para a criança activar a sua curiosidade e desenvolver o pensamento crítico. Na perspectiva dos docentes inquiridos, a actividade de enriquecimento do currículo biblioteca, orientada pelo professor, induz à leitura e à pesquisa, impulsiona o interesse das crianças por temas diversos, conduz à autodescoberta, contribui para o enriquecimento dos saberes e ampliação das suas expectativas face ao futuro. Isto porque, a prática de metodologias de ensino centradas no professor, não se coaduna com a contemporaneidade, em que se requer que seja o aluno o construtor do seu conhecimento e desenvolva a capacidade de aprender a aprender, requisitos indispensáveis neste tempo que exige aprendizagem ao longo da vida.

f) A biblioteca facilita a abordagem de temas transversais

Quadro 35: A biblioteca como facilitadora da abordagem de temas transversais

Temas transversais	
Transporta para outras dimensões (31)	«Porque a criança começa a identificar, a compreender o que a rodeia, o que é real e o irreal quando em fábulas, histórias fantásticas» (Questionário – 25). «Conhecem outras culturas e outras formas de viver» (Questionário – 1).
Transversalidade (7)	«Tudo cabe ali e portanto, se a lógica de organização da Biblioteca for de suporte como eu dizia, à pesquisa para encontrar uma solução para um problema num projecto que a escola coloca aos seus alunos, é o grande eixo de formação dos jovens» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação). «Se dentro da sala de aula por associação entre o professor que dinamiza a biblioteca e os outros professores, se encontrar dentro da estrutura de conteúdos que é necessário abarcar, um conjunto de problemas que se colocam aos alunos para eles encontrarem a solução dentro da biblioteca, vai ser um grande espaço de aprendizagem sobre pesquisa, trabalho de equipa e de solução de problemas» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).

Um aspecto que ressalta de vários depoimentos relativamente à utilização da biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo reporta-se à oportunidade das crianças poderem alargar os seus conhecimentos sobre outros mundos, outras

culturas existentes para além do seu meio envolvente e de conviverem com o imaginário através das fábulas e das histórias fantásticas.

Por outro lado, pelo seu carácter transversal e abrangente, a biblioteca engloba todas as áreas do saber, isto é, atravessa todas as disciplinas e pode acrescentar potencialidades à acção pedagógica. Na verdade, a imagem da transversalidade na educação preconizada pela estrutura actual do sistema educativo é visível na sugestão apresentada pelo ex-Secretário Regional de Educação. Na sua perspectiva, se a biblioteca funcionar como suporte à pesquisa que o aluno terá de realizar para resolver situações problemáticas variadas e transdisciplinares colocadas pela escola, admite que é o espaço fulcral de formação dos jovens.

Reflexão sobre a Problemática C1: A humanidade tem acumulado conhecimentos úteis acerca de si e do universo num ritmo que não pára de aumentar. Com a invenção da escrita esse ritmo veio a crescer e recebeu um grande impulso a partir da invenção da tipografia, no século XV, por Gutenberg. Esta foi muito importante na divulgação e aquisição dos conhecimentos (Eco, 2003; Toffler, 1970: 36). Foi a partir da referida data que o livro conheceu uma maior difusão, assumindo-se como o centro de gravidade da transmissão e descodificação da escrita e do saber (Carvalho, 1998: 404). Nesse âmbito, conforme referimos no capítulo dedicado à revisão da literatura, na metáfora de Adalberto Dias de Carvalho, o livro alcançou na história da humanidade, um valor comparável à criação divina do mundo, o que faz da biblioteca, inicialmente guardiã de livros, de documentos e de informações, um símile do universo.

Hoje, a biblioteca, que como havíamos dito é uma das organizações mais antigas existentes no mundo (Eco, 2002: 14-16) reúne uma diversidade de instrumentos acumulados pelo homem que permitem a observação do universo invisível e distante e uma elevação espantosa no ritmo da aquisição de conhecimentos. Além disso, conforme vimos em Carvalho (1998: 407), a mudança de paradigma determinada pela necessidade de tratar a informação, cujo fluxo crescente está a tornar-se exponencial, transformou a biblioteca num espaço propício para a difusão em rede do conhecimento.

Na verdade, os debates actuais deixam transparecer que, numa era de globalização as relações sociais se verificam à escala mundial, as auto-estradas de

informação ligam localidades distantes e a educação escolarizada é uma característica antropológica das sociedades complexas (Giddens, 2002: 50; Gimeno Sacristan, 2001: 35). Por isso é imperioso o abandono das práticas pedagógicas ancoradas no passado, inovando-as. Contudo, com fundamento nos autores referenciados nesta investigação no concernente à emergência de um novo paradigma de escola, e ao professor na encruzilhada de todas as mudanças, pensamos que, efectivamente, o cerne da mudança encontra-se no professor como o produtor de inovações.

Assim, sendo o foco central do nosso estudo a actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, procuramos compreender o olhar dos participantes sobre o valor que, a mesma, poderá acrescentar à aquisição de competências pelos alunos.

Sobre esta questão depreendemos que a biblioteca é percebida, pela maioria dos inquiridos, como um lugar propício ao desenvolvimento de múltiplas competências no aluno, nomeadamente, a capacidade de investigar autonomamente ou coadjuvado pelo professor. No entanto, deparamo-nos com o testemunho de alguns docentes que conservam uma ideia depreciativa sobre a prática da actividade de enriquecimento do currículo – biblioteca na escola onde exercem funções ao perspectivá-la como mais um espaço onde os alunos preenchem o seu tempo.

No entanto, Carbonell Sebarroja (2001: 97) vê a dinamização da biblioteca escolar como uma mostra representativa da cultura pensada, sentida e vivida em diversos momentos, sendo que, daí resulta ser o instrumento estratégico prioritário para converter a informação em conhecimento, para despertar nos alunos a curiosidade cultural e a paixão pela leitura e para acompanhar melhor os processos de inovação e mudança na escola.

Mas, se fizermos uma breve incursão pelo campo da literatura inerente à biblioteconomia, os exemplos de referências sobre a biblioteca como o espaço propício ao desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, sem que todos os alunos sejam obrigados a fazer as mesmas coisas, figuram nas obras de diversos autores estrangeiros como Gimeno Sacristan (2001: 93), Kuhlthau (1999: 9) e Viñao (2003: 146). Nesse sentido, Toffler(1970: 406-410) esclarece que os educadores não devem tentar impor aos estudantes um conjunto rígido de valores, mas devem organizar sistematicamente actividades formais e informais que os ajudem a defini-los, explicá-los e pô-los à prova.

Na verdade, com o aumento da aceleração, o conhecimento será cada vez mais precível, logo, os estudantes precisam de aprender a aprender.

No campo da literatura portuguesa, lembramos o sentido de uma inovação apresentado por Rui Canário (2005: 104) quando este autor se refere à biblioteca da escola como o novo lugar documental, situado no coração do estabelecimento de ensino e susceptível de favorecer e facilitar a emergência de novas modalidades de acção educativa.

Relativamente à concepção da biblioteca como espaço de aprendizagem baseado em diversos recursos, diferentes inquiridos realçam a importância da utilização de uma variedade de artefactos como forma dos alunos acederem a uma variedade de suportes de informação, porque o professor não pode ser o detentor de todo o saber. Nesta perspectiva Lyotard (2003: 12) defende que perante o aumento exponencial dos saberes, a didáctica pode ser confiada a máquinas que liguem as memórias clássicas como as bibliotecas, bem como os bancos de dados, a terminais inteligentes postos à disposição dos estudantes.

Quatro dos auscultados consideram dispensáveis os artefactos como mediadores para os alunos realizarem as suas aprendizagens. Numa perspectiva antagónica, Fino (2000: 403-404) coloca ênfase na utilização dos artefactos pelos alunos como instrumentos que facilitam a permeabilidade entre o ambiente de trabalho e a realidade circundante. Neste sentido o referido autor diz que Cole admite que a cultura de um determinado grupo é o conjunto de artefactos historicamente acumulados por esse grupo.

Também Turkle (1995: 70) sustenta que a apropriação cultural através da manipulação de objectos específicos é um processo comum na história das ideias. As teorias apropriáveis, ideias que cativam a imaginação da cultura no seu todo, tendem a ser aquelas com as quais as pessoas se podem envolver activamente. Deste ponto de vista, o meio cultural surge como uma fonte de material cognitivo que irá ser a matéria-prima para a construção do conhecimento, não sendo portanto necessário um sistema formal de ensino, pelo que deduzimos ter na biblioteca o espaço adequado e propício à aprendizagem.

Como revelamos no ponto dedicado à biblioteca como recurso central da aprendizagem, Kuhlthau (1999: 9) enfatiza o papel da biblioteca no processo de

aprendizagem. Na verdade, os artefactos da sociedade de informação, sobretudo os computadores ligados à internet e o vídeo por satélite estão a transformar o ambiente de aprendizagem, daí considerar que o grande desafio da escola é a preparação do aluno para um mundo voltado para a tecnologia porque o processo de aprendizagem acontece a partir de uma multiplicidade de fontes.

Por sua vez, Hernández (1998: 72), apologista de uma filosofia construtivista na sala de aula, defende que o conteúdo das disciplinas necessita ser configurado e apresentado por meio de uma variedade de linguagens, verbal, escrita, gráfica e audiovisual, para abrir aos estudantes os processos de pensamento de ordem superior necessários para que compreendam e apliquem o conhecimento a outras realidades. Mediante essa conexão, num ambiente de aprendizagem dinâmico, os alunos aprendem a transferir os conceitos para outros contextos (Hernández, 1998: 72; Miranda, 2002: 107)). Ao reportar-se aos fenómenos que por influência do construtivismo se destacaram na educação escolar, Hernández (1998: 71) realça o impacto na forma de entender o ensino, a aprendizagem, as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação.

Os inquiridos indicam, ainda, que as aprendizagens dos alunos devem ser mediadas pelas experiências. Também, apuramos que o facto de o aluno participar na organização da biblioteca é, por si só, considerado parte integrante do processo pedagógico.

Igualmente, os acontecimentos e as realidades que entram na experiência dos estudantes e aqueles contidos nos temas dos estudos, conforme vimos, na perspectiva de Dewey (2002: 163) são o marco inicial e final de uma mesma realidade. Também o pedagogo Celesteine Freinet (1975: 13) concedeu-nos o seu testemunho ao sublinhar que não se deve separar a escola da vida até porque a técnica abriu-se ao ensino tal como aconteceu com outros aspectos da actividade humana.

Verificamos que diversos participantes neste estudo concordam que a biblioteca seja frequentada por crianças em idade precoce e sem o domínio da leitura e da escrita, porque já sabem ler o mundo que as rodeia. Tal perspectiva remete-nos para o pensamento de Paulo Freire (1992: 11) quando recorda que a leitura do mundo envolvente precede a leitura da escrita.

Como vimos, também Vigotsky (2003: 110) assevera que a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, na medida em que o desenvolvimento intelectual se produz a partir do social para o individual. Pois, para este pensador, a aquisição de conhecimento é um processo socialmente mediado, porque deriva das interacções que permitem à criança desenvolver o seu pensamento de uma forma contínua, podendo esse desenvolvimento variar de uma cultura para outra. Assim sendo, o mundo de significados descodificados e apreendidos pelos educandos e que alimenta a sua subjectividade advém da experiência que lhe é proporcionada pela cultura.

Neste âmbito, de entre os numerosos traços culturais, conforme referimos, Gimeno Sacristan (2003: 60-80), destaca que a leitura e por sua vez a escrita por codificar e comunicar a experiência humana facilita a criação de novos laços entre as pessoas sem que sejam necessários contactos directos, fundamentados na partilha de conhecimento, de saberes práticos, de reflexão, de desejos e até de afectos.

Os inquiridos revelam que estão conscientes de que os múltiplos instrumentos colocados à disposição dos alunos, nomeadamente os livros com imagens, os vídeos com histórias, os computadores e a realização de actividades sob a orientação do professor, nomeadamente ouvir, recontar ou dramatizar histórias é benéfico para desenvolver o gosto pela utilização da biblioteca. Nela, segundo os depoimentos dos participantes e ainda pela observação que fizemos nas duas escolas, os professores inquiridos utilizam todos os referidos artefactos, os alunos podem recorrer à leitura de diferentes histórias, extrair informação para se documentar, motivar para a leitura e, consequentemente aprimorar a escrita.

Nas observações da actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, realizadas na escola A podemos observar que as crianças, na sala de aula, tinham a oportunidade de aceder espontaneamente a variadas fontes documentais como o livro, a revista e a internet e trabalhavam em pequenos grupos os temas de pesquisa por elas escolhidos sob orientação do professor.

Em contrapartida, na escola B, a pequena dimensão da sala não permitia reunir todos os instrumentos que poderiam ser utilizados na actividade. Assim, todas as observações realizadas mostraram uma acção pedagógica baseada na leitura de histórias

tradicionais ou histórias de valor, na interpretação, continuação ou reinvenção da mesma, quer através da oralidade, da escrita ou do desenho.

Neste âmbito, Carbonell Sebarroja (2001: 98) enfatiza que a biblioteca é um espaço que cumpre muitas funções e desejos como o prazer mágico da leitura e de saber-se rodeado de tantas histórias, culturas géneros e linguagens. Permite a procura de informação, a leitura obrigatória ou voluntária, a dinamização cultural da escola e da localidade mediante exposições, publicações e ainda a função compensadora das desigualdades sociais e culturais.

Desta forma, a maioria dos inquiridos acredita que a biblioteca se tornou num espaço facilitador das aprendizagens, uma vez que proporciona o acesso a diferentes fontes do saber, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento crítico, o gosto pelo estudo, a autodescoberta e a construção do próprio conhecimento.

Essa concepção vai de encontro ao pensamento de Hernández (1998: 72) uma vez que afirma que aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planificar acções, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias e, ainda, envolver-se mais na tarefa da aprendizagem.

Conforme realçamos na revisão da literatura, Barnes (2002: 21-24) defende que a biblioteca possui uma intransferível riqueza formativa no seu espaço. Por isso, apela aos professores que estão dispostos a implementarem estratégias inovadoras a concretizarem actividades de aprendizagem no espaço da biblioteca.

Neste pressuposto, podemos deduzir que a actividade de enriquecimento, biblioteca despontou, nas escolas estudadas, como espaço promotor de respostas pedagógicas inovadoras, na medida em que os alunos podem investigar por iniciativa própria sobre os temas que lhe despertem interesse ou ainda contactar com a cultura escrita através das histórias lidas ou ouvidas.

Na resposta às nossas interrogações, os inquiridos indicaram que a biblioteca proporciona o alargamento dos saberes sobre outros mundos, outras culturas e outras realidades. Além disso, referem que, na biblioteca, os alunos podem partilhar com o real e com o imaginário. Também Gimeno Sacristan (2003: 60) sublinha que na leitura reside a possibilidade daquele que lê ultrapassar os limites da existência que o rodeia, transcender os significados imediatos mais evidentes dos factos, das situações, das experiências, transportando-o para o mundo da fantasia e da fabulação irreal criada

pelas palavras. Sabemos que a leitura nos situa perante contextos, personagens e situações. No entanto, não se esgota naquilo que podemos designar de conhecimento, porque, na verdade, lemos para saber, compreender, reflectir, partilhar e aprender a sonhar (Morais, 1997: 11-12).

Também, numa primeira abordagem feita às directoras das escolas tomamos conhecimento de que a opção pela actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca inicialmente, surgiu no projecto da escola pela necessidade de promoção da leitura e da literacia que a sociedade tanto requer. Assim, como tínhamos visto, a American Library Association, neste sentido elucida que, na actual sociedade, onde o fluxo de informação é imenso, o indivíduo com competência em informação deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente.

Neste âmbito, vimos ainda que a competência no uso da informação, segundo Kuhlthau (1999: 10) é a habilidade de construir sentido por si mesmo, em um ambiente rico em informação. Logo, relembrando o pensamento de Papert (1997: 43), admitimos encontrar na biblioteca, o espaço onde o professor pode criar as condições para levar os alunos à invenção em lugar de lhe fornecer conhecimentos já consolidados. Pois, acreditamos que a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente.

A observação realizada forneceu dados para inferirmos que a actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, também facilita o desaparecimento dos limites disciplinares, preconiza a sinergia de espaços de conhecimento, a apropriação da tecnologia como coadjuvante dos processos educativos em que o processo de construção do conhecimento é centrado no aluno.

Os inquiridos deixaram transparecer que vêm na biblioteca um espaço promotor das aprendizagens e facilitador da abordagem de temas transversais. Estes, cuja fundamentação se mostrou na opinião de Yus Ramos (2001), pelo seu carácter interdisciplinar, não se enquadram em nenhuma matéria isolada, podendo englobar todas as disciplinas ou um grupo delas. Mas, acima de tudo, por reunir todas as áreas do conhecimento, na óptica dos inquiridos, representa o espaço adequado para a transversalidade das aprendizagens. Neste âmbito, o *Currículo Nacional do Ensino*

Básico – Competências Essenciais recomenda que todas as áreas curriculares actuem em convergência numa operacionalização de carácter transversal (Abrantes, 2001: 11).

Também vários pensadores como Morin (2002: 61) e Santos (1998: 47) contribuem para a compreensão desta questão. Reiteram que a convergência de vários saberes e a mobilização das várias disciplinas concorrem para aprender a enfrentar a incerteza, pois, a fragmentação do conhecimento na pós-modernidade é temática e não disciplinar, sendo que os temas são galerias onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros.

Face ao exposto pensamos que, como espaço guardador de memórias e portal de acesso ao conhecimento, a biblioteca disponibiliza um caudal imenso de saberes que se podem traduzir num acréscimo de situações de aprendizagem para os alunos e de inovação pedagógica.

3.3.2 - Problemática C2: O futuro da escola: Será uma Biblioteca?

Ao indagarmos acerca deste subtema procuramos apreender a perspectiva dos inquiridos sobre o futuro da escola, pelo que, os cenários de futuro aqui expressos ilustram as diferentes visões dos participantes neste estudo.

a) Sobre o futuro da escola

Quadro 36: Percepção sobre o futuro da escola

O futuro da escola	
Necessidade de mudança (7)	«A escola tal como ela é, não! Ainda se ministram as aulas da mesma forma que o meu pai as recebeu e tem 60 anos. A escola tem que se ajustar à sociedade, tem que promover a educação e permitir as aprendizagens» (Questionário – 15). «Tem futuro se o professor voltar a ter autonomia dentro da sala de aula» (Questionário – 23).
Incerteza (6)	«O futuro é incerto. Vivemos um presente tão conturbado, vivemos num caos de incerteza. (...) A Educação tem que andar à frente, procurar andar à frente» (Entrevista – Directora da Escola A).
Aprendizagem por temas? (5)	«Eu diria que, o grande “klik” é passarmos de uma escola, onde se aprende a saber matemática, português, geografia e história, para uma escola onde se aprende a saber o que é preciso para ser mais saudável, o que preciso saber para ser mais produtivo, o que preciso saber para ser esteticamente mais culto» (Entrevista –ex-Secretário Regional de Educação).

Questionados sobre o que podemos antever em relação ao futuro da escola, os participantes neste estudo realçaram uma concepção de incerteza, perante a consciencialização de assistirem a um presente conturbado e confuso. Neste sentido, a Directora da Escola A advoga que, a educação deve caminhar na vanguarda.

A maioria dos participantes ainda deixou transparecer a necessidade de mudança na acção pedagógica, porque, na sua perspectiva, apesar das alterações ocorridas na sociedade, prevalece a prática tradicional. Todavia, a propósito da necessidade de mudança na escola, os docentes reclamam, para si, a vontade de exercerem a sua prática pedagógica com maior autonomia dentro da sala de aula.

Concretamente, no âmbito da mudança sobre a acção pedagógica, e na voz do ex-Secretário Regional de Educação, o cerne da mudança encontra-se na passagem de uma educação fragmentada, disciplinar, onde se aprende os conteúdos das disciplinas, isoladamente, para um modelo pedagógico que contemple interacções entre as disciplinas e as dimensões transversais de temáticas em que o aluno aprende a saber ser.

b) Prospectivas sobre o futuro da escola

Quadro 37: Construindo cenários de futuro

Cenários de futuro	
Cenário 1 (1)	«A escola vai ser encarada cada vez mais como um espaço basicamente de socialização dos jovens e em que as actividades que ali vão ocorrer são actividades de grupo, trabalho de equipa, trabalho de pesquisa, e vai-se constituir aquilo a que chamo a escola do futuro, que é uma escola de estabelecimento único, mas uma escola de redes de unidades educativas que se complementam porque se podem aprender coisas em casa, podem-se aprender coisas na paróquia, poderão se aprender coisas na escola, podem aprender coisas num clube desportivo, num conservatório de música. (...) portanto é uma escola em que basicamente, se vai voltar à exigência nas atitudes e nos valores e competências sociais por um lado, primeiro factor, uma escola onde, portanto, se vai aprender cada vez mais as metodologias de aprendizagem, de aprendizagem do conhecimento e cada vez menos do conteúdo» (Entrevista – ex-Secretário Regional de Educação).
Cenário 2 (1)	«Mas os pais, no futuro, devem se ir consciencializando que isto tem que ser pago. Nada neste mundo é de graça. (...) Eu penso que, no futuro futuro, não haverá ninguém a acompanhar ninguém. Quer dizer, os alunos. Vai haver os pais, e vai deixar de haver escolas. (...) Vai ser um ensino global em que não há escolas, as novas tecnologias vão aparecer, vai haver os centros de irradiação de conhecimento, e cada um, ligado através das novas tecnologias, vai começar a aprender através dessas redes do conhecimento. (...) Haverá depois é encontros para debates, para o desporto, para as artes, para a socialização. Mas não haverá a escola, este modelo de escola física de ensino, nem a universidade como está concebida, nada disso» (Entrevista – ex-Presidente da Câmara Municipal de S. Vicente).
Cenário 3 (14)	«Ainda sou de opinião que é na escola que está o futuro não só da educação mas também o da sociedade» (Questionário – 18).

Os inquiridos sublinham que, apesar de nunca se poder prever o futuro com segurança, é contudo possível delinear hipóteses úteis para adoptar resoluções mais sensatas no presente. O valor das previsões pode, com efeito, ter uma incidência objectiva na tomada de decisões. Assim, reacções suscitadas pela interrogação sobre o futuro da escola, colocada aos inquiridos, constantes no quadro 36 permitiram-nos identificar diferentes cenários possíveis. Aqui, apresentamos três cenários.

Do primeiro cenário sobressai que as aprendizagens efectivam-se em múltiplos espaços das diferentes organizações estruturantes da sociedade e, por isso, a escola irá reconverter-se num espaço de socialização, no qual, as actividades de pesquisa, ali desenvolvidas, ocorrerão em grupo e darão primazia ao trabalho de equipa. Neste modelo de escola do futuro, a escola será um local de unidades de redes educativas, no qual os alunos aprenderão as atitudes, os valores e as competências sociais, além das metodologias de aprendizagem do conhecimento e menos de conteúdos.

O segundo cenário admite que, no futuro, a educação tem de ser paga. Mas, num futuro mais longínquo, a escola desaparecerá e deixará de existir professores. Neste novo modelo, através das novas tecnologias de informação e comunicação, a escola irá constituir-se num pólo de irradiação do conhecimento e num “lugar” de encontros para debates sobre temas diversificados e para a socialização.

Mas, precisamente, são os professores que acreditam na continuidade da escola como alicerce da sociedade, conforme está exposto no terceiro cenário.

Reflexão sobre a Problemática C2: Vimos que não é possível antecipar nem prever o futuro mas é na busca de soluções concretas, atempadas e estratégicas para as questões actuais, num mundo cada vez mais incerto, difícil de decifrar e ambíguo que podemos construir o futuro (Morin, 2002: 72; Toffler, 1970: 398; Valaskakis, 2002: 55). No entanto, consideramos necessário o trabalho da prospectiva, da antecipação e da visão a longo prazo.

Porém, como todo o processo de mudança, o modo de transformação da escola também é incerto. Neste sentido, pelos testemunhos dos participantes inferimos reconhecerem a necessidade de imprimir mudança na acção pedagógica. Contudo, alegam que, face ao caos do tempo presente, o futuro é cada vez mais incerto, advindo daí a necessidade da escola se antecipar porque as mudanças são muito rápidas. Esta perspectiva vai de encontro ao referido pensamento de Toffler (1970) por aconselhar que, num mundo assim, o ponto de partida é o futuro.

Neste âmbito, a resposta pedagógica indicada pelos participantes remete-nos para uma escola onde se dê primazia à aprendizagem por temas em lugar da aprendizagem por conteúdos disciplinares isolados. Neste sentido, conjecturando sobre as mudanças nos paradigmas do conhecimento científico ocorridas no século XX, Ponte

(2002: 68) apresenta-nos uma antevisão relativamente à evolução da escola. Recomenda que as disciplinas deixem de ser campos isolados e estejam atentas às interacções interdisciplinares e às dimensões transversais.

Marina Torres (2003: 25) e Viñao (2003: 144), como vimos, também encontram na biblioteca um núcleo de onde parte e irradia a educação num centro educativo implicado na mudança e na inovação pedagógica.

Por sua vez, inquiridos sobre o futuro, os dirigentes políticos participantes neste estudo delinearam diferentes cenários possíveis que antevêem uma transformação na escola que a poderá converter numa rede de unidades educativas e de socialização, na qual se aprende metodologias de aprendizagem ou então, num cenário mais ousado, além de passar a ser paga, num futuro longínquo irá desaparecer.

A maioria dos docentes aposta na continuidade da escola. Porém, Ponte (2002: 68-69) considera que a escola tal como existe hoje, terá de desaparecer. Contudo, o referido autor pensa que a escola como instituição irá evoluir como tem vindo a acontecer ao longo da história.

Assim, retomando o sentido dos depoimentos facultados pelos inquiridos conjugando com a literatura consultada, consideramos que no futuro a escola poderá ser uma biblioteca dado que esta permite a mudança na actividade do professor, poderá ajudar na aprendizagem de conteúdos específicos, intervir no desenvolvimento de capacidades de pesquisa e servir de suporte ao desenvolvimento de atitudes e valores, além de proporcionar abundante material para reflexão. Além disso facilita a criação de novos espaços de interacção e de comunicação, possibilitando também inovação nos papéis do aluno e do professor.

Finalmente, como referiu Rui Canário (2005: 88) «a escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos; construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: *transformar os alunos em pessoas*».

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na parte final do nosso estudo, foi-se tornando insistente a alternância contraditória entre a sensação do trabalho inacabado e o anseio incontido de conseguir encontrar o fim definitivo para uma reflexão.

A materialização deste desejo-utopia seria a negação das análises que fomos urdindo a propósito da biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo na escola a tempo inteiro. O recurso à reflexão sobre o estudo desenvolvido permitiu que compreendêssemos, de um modo diferente, a nossa sensação de insatisfação.

Após a apresentação dos dados obtidos através da análise de conteúdo, foi nossa preocupação encontrar respostas para as questões de pesquisa, pelo que optámos por interpretar a informação e extrair dela as respectivas conclusões. Estas, assentem nos aspectos mais valorizados que resultaram da investigação e não podem ser vistas como conclusões definitivas. No entanto, assumimos o facto de esta análise representar o nosso olhar sobre a realidade que a investigação permite revelar e, por mais que se tivesse acautelado a objectividade, não podemos esquecer que esta é uma actividade humana que carrega naturalmente subjectividade. Porém, queremos sublinhar que, para levarmos avante este estudo, auscultamos os principais intervenientes, que, há mais de uma década ousaram inovar o sistema educativo na Região Autónoma da Madeira. Também tivemos oportunidade de colher as perspectivas dos docentes em exercício nas duas escolas participantes neste estudo, sendo que, alguns deles, com muito tempo de serviço, acompanharam todo o processo anterior e posterior à criação da escola a tempo inteiro, enquanto outros, mais jovens, conhecem, apenas, a situação presente.

Reconhecemos, ainda, a impossibilidade de negarmos alguma subjectividade ao longo do estudo, pois, além de termos acompanhado a concepção e a execução desse processo, admitimos ilações desses dados para o nosso contexto.

A nossa reflexão irá emergir em função dos objectivos gerais da pesquisa previamente definidos.

O primeiro objectivo foi procurar conhecer o processo de criação e de implementação da escola a tempo inteiro na Região Autónoma da Madeira. Nesse pressuposto, apuramos que o Governo Regional providenciou a realização de um estudo estratégico para fazer o levantamento e diagnóstico da situação no sector educativo. Por

sua vez, o ex-Secretário Regional de Educação também visitou todas as escolas da região e, depois disso, deliberou no sentido de programar a rede escolar em função das necessidades dos diferentes concelhos, dimensionando as instituições educativas através da remodelação, do e/ou encerramento de alguns edifícios. Como explicou a Directora da escola A, *«esta inovação de escola a tempo inteiro, eu penso que tem a ver com a tomada de consciência, com o conhecimento da realidade de cada uma das escolas da nossa região»*.

Por sua vez, a região não ficou alheia aos processos globalizantes que têm ocorrido no mundo. A sua vida social e económica também foi afectada por uma intensa transformação que se tem vindo a acentuar de modo brutal nos últimos tempos com a crescente globalização do comércio, da política, do sector financeiro e com o intercâmbio instantâneo de um caudal de informação em crescimento exponencial e de imagens por processos tecnológicos cada vez mais avançados (Giddens, 2002: 50). Na verdade, esta sociedade reclama um novo cidadão, sendo que na perspectiva de Toffler precisa de ser capacitado para enfrentar o choque do futuro.

A sociedade actual requer novos perfis educativos, logo, a formação de base foi equacionada como o factor estratégico do desenvolvimento, porque, o reconhecimento da importância crítica da educação no desenvolvimento sustentado implica que se promovam mudanças no sistema educativo com o objectivo de melhor preparar os seus estudantes para os desafios de uma economia em mutação rápida (Caraça, 1995: 12). Na verdade, o valor estratégico da educação é ainda mais importante nas sociedades onde não prosperam os recursos materiais e em que se torna, portanto, necessário valorizar os recursos humanos.

Efectivamente, os depoimentos dos participantes neste estudo forneceram indicadores qualitativos que foram utilizados para identificar os principais motivos que conduziram à mudança na escola. Assim, as causas indicadas foram: o evidente insucesso escolar, o absentismo docente, a necessidade de alargamento da rede social da criança, os distúrbios alimentares, o alcoolismo, as alterações na sociedade, a desadequação do parque escolar, as razões pedagógicas e a necessidade de mudar, inovando.

Além disso, os dados disponíveis forneceram a oportunidade para apreendermos o processo de implementação da escola. Por isso, encontramos factores que, no início,

obstaculizaram a execução da medida, sendo eles, as famílias e os professores. No entanto, depreendemos que houve a necessidade de ser desenvolvido um trabalho de liderança com vista à alteração do contexto, criando novos parâmetros favoráveis à aprendizagem e à partilha do conhecimento.

A investigação clarificou que a concepção do novo modelo de escola partiu da Secretaria Regional de Educação, a qual, por sua vez, no intuito de levar o projecto a bom termo procurou envolver vários parceiros das diferentes estruturas da sociedade, cuja coordenação, de acordo com o próprio ex-Secretário Regional de Educação, ficou a cargo do respectivo Secretário, coadjuvado pela Dr.^a Ângela Borges a nível pedagógico, pelo Eng.^o Nuno Araújo no campo da logística e pelo Dr. Jorge Morgado no respeitante aos recursos humanos.

A operacionalização da mudança, no terreno, concretizou-se com a elaboração do projecto educativo de escola. É através dele que se pode entender a autonomia da escola na definição da sua política educativa tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino (LBSE, art.º 4.º, ponto 3). Neste sentido, entendemos por projecto educativo de escola como a referência que traduz os valores, intenções, necessidades e as aspirações da comunidade educativa (Macedo, 1994: 113). No entanto, no respeitante à participação e feitura do respectivo projecto, encontramos pontos de vista diferenciados e contraditórios, entre os docentes participantes no estudo, e o testemunho das directoras nas duas escolas. Enquanto, estas afirmam que toda a comunidade educativa participa na elaboração do projecto, vários docentes revelam que o mesmo é construído pela direcção da escola ou pela direcção da escola juntamente com a Direcção Regional de Educação, enquanto outros afirmam desconhecimento total em relação ao assunto. Esta última realidade leva-nos a acreditar que alguns docentes não estão implicados na vida global da escola, pois, a participação na construção do projecto educativo da escola e o conhecimento do mesmo, é, quanto a nós, um factor importante que se reflecte no funcionamento do estabelecimento escolar.

Por outro lado, os inquiridos revelaram as suas perspectivas sobre as modificações operadas na escola. Referiram como alterações visíveis, as mudanças ocorridas no espaço físico das escolas, o acréscimo dos recursos humanos e uma nova dinâmica organizacional a nível da interacção entre todos os intervenientes no processo educativo, e a nível da organização escolar. De facto, esta escola reinventada introduziu

novidades e representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em que podemos falar de uma escolarização das actividades educativas não escolares, convertidas em actividades de enriquecimento do currículo. Pois, as mutações económicas como fenómeno supranacional e as novas questões sociais reclamam respostas educativas inovadoras com implicações importantes na instituição escolar, e, nesse campo, a escola é convidada a desempenhar um papel fulcral. (Canário, 2005: 82-83; Carvalho, 2002: 71; Patrício, 2002: 83). No entanto temos consciência de que as mudanças estruturais não são significativas para a melhoria das práticas educativas, pois, acreditamos que esse processo encontra-se no desejo e no empenhamento dos professores.

Decorrida mais de uma década sobre a implementação da escola a tempo inteiro, a pesquisa que realizamos retrata, também, a perspectiva dos inquiridos sobre os impactos sobrevividos do novo modelo de escola. Para eles veio proporcionar mais educação, maior socialização e maior protecção das crianças. Apesar disso, os inquiridos também realçam algumas implicações negativas, nomeadamente, o horário sobrecarregado, a fadiga, a agressividade, a desmotivação e a indisciplina e, ainda o distanciamento da família, uma vez que a escola assumiu o papel de guardião da infância, sendo percebida pelos docentes como «depósito de crianças».

Isso, para nós, não significa um aspecto pejorativo porque, talvez seja utopia, mas, de um ponto de vista positivo, retomando o pensamento já exposto de Gimeno Sacristan (2001: 15-50) hoje, a escola se transformou numa característica antropológica das sociedades complexas, em que a educação contribui para a aprendizagem da convivência democrática e estímulo ao desenvolvimento da personalidade dos educandos. Além disso, facilita a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral. E, ainda, corrobora para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado e em permanente mudança. Nesta perspectiva, deve-se acrescentar que, o alargamento do horário escolar, veio suprimir a missão da família, entregue aos seus afazeres profissionais ou não, passou a remeter para a escola a custódia dos mais jovens. Deste modo, a escola aparece como um exemplo relevante que intervém na promoção e na protecção das crianças e dos jovens.

De facto, as mudanças sociais deslocaram as famílias para o trabalho, fora do meio familiar, sendo que, estas ficaram sem tempo nem capacidade material para

custodiar as suas crianças. Isso tornou necessário a existência de instituições que zelassem pela segurança e educação dos filhos enquanto os pais não pudessem fazê-lo. Na perspectiva de Gimeno Sacristan (*Ibid.*: 31) o lugar que adquire o papel por conta de uma necessidade social decisiva poderia ter sido outro espaço, mas estava já inventado, e era a escola. Esta, por sua vez, marcou uma diferença entre a vida da criança e a do adulto; entre a vida em família que se vai esvaziando e a vida na escola a ser preenchida pelo poder político e pelos professores, diferenciando-se dois espaços de socialização e de culturalização.

Aliás, na opinião dos inquiridos, o novo modelo de escola veio favorecer as famílias. Estas têm maior disponibilidade para o trabalho, redução das despesas e ainda, desenvolvem uma atitude de confiança em relação ao sistema educativo, quando, segundo a ex-Directora Regional de Educação, exigem a criação da escola a tempo inteiro na sua área de residência. Por outro lado, a directora da escola B sublinha que o novo modelo de escola desresponsabiliza os pais dos seus deveres para com os filhos, enquanto a directora da escola A advoga que, com os filhos na escola, os pais podem estar tranquilos a desenvolver a sua actividade profissional.

Os pais, por sua vez, passam a ser os parceiros privilegiados da escola e da Secretaria Regional de Educação e a ter uma atitude mais interventora na vida da escola ao se constituírem em Liga de Pais. Além deles, foram envolvidos diversos parceiros da comunidade educativa local, os quais foram mobilizados a assegurarem compromissos conjunturais no âmbito da disponibilização de materiais diversos e no transporte dos alunos. No entanto, dado tratar-se de um estudo que pretende compreender o processo de inovação pedagógica em duas escolas da região, para a sua realização não observamos os pontos de vista dos pais e dos parceiros sociais, cuja perspectiva consideramos importante e complementar para a compreensão do fenómeno.

Os professores também reconhecem que a escola a tempo inteiro trouxe maior empregabilidade docente e veio facilitar a colaboração e a convivência entre eles. Contudo, não encontramos alusões feitas pelos professores em relação às melhorias nas condições de trabalho nem à atribuição de equipamentos didácticos, nomeadamente na área das novas tecnologias de informação e comunicação. Mas, embora os artefactos tecnológicos não se constituam a panaceia para os caminhos da inovação, consideramos

que os mesmos são fundamentais, dado que, no mundo social impera a tecnologia e a mudança no ensino sugerida por Toffler (1970: 395) aponta nesse sentido.

A escola a tempo inteiro, como esperança de uma qualidade acrescentada que condiciona o futuro da sociedade, é concebida pelos inquiridos, de forma positiva, dado que vem proporcionar a todas as crianças uma igualdade de oportunidades conforme indica a constituição portuguesa, mas também de forma negativa ao significar um grande esforço financeiro. Por outro lado, esta questão deixa alguma incerteza, porque a opinião sobre o sucesso educativo alcançado pelos alunos, é indicado como motivo para reflexão.

A incerteza em torno dos impactos da escola a tempo inteiro para o sistema educativo tendo por base conhecer as práticas docentes conduziu-nos a um segundo propósito: averiguar sobre a receptividade dos professores à mudança e à inovação pedagógica, pois, concordamos que os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa» (Hargreaves, 1998: 12). Aliás, cremos que, para empreender qualquer mudança no sistema educativo é necessário contar com a participação e empenho dos professores, com a sua sensibilidade e capacidade de inovar. Pois, na perspectiva de diversos autores de referência, sem os professores não há processo de inovação, nem processo de mudança, nem projecto de escola, nem funcionamento da escola (Fernandes, 2000: 79; Giroux, 1997: 161; Grilo, 1996: 25).

Contudo, nos últimos tempos, o fluxo das situações problemáticas que na vida quotidiana passam num ritmo acelerado têm vindo a se multiplicar, a diversificar o número de papéis que os docentes têm de representar e o número de escolhas que são obrigados a fazer, vindo a crise gerada a se repercutir efectivamente no estilo da relação pedagógica. (Formosinho, 2001: 123-124; Postic, 1990: 117; Toffler, 1970: 39).

Porém, apesar da singularidade de cada situação, assemelham-se muitas vezes umas às outras, o que torna possível aprender graças à experiência. Pois, na perspectiva de Toffler, se cada situação fosse inteiramente nova, sem qualquer semelhança com outras situações antes experimentadas, a nossa capacidade de enfrentar a inovação seria irremediavelmente reduzida.

No entanto, ao considerarem sobre a atribuição de novos papéis, os docentes inquiridos revelaram pontos de vista díspares, desde a abertura a novos desafios face à abrangência da formação inicial até ao repúdio total. Neste sentido, segundo Gimeno

Sacristan (2001: 31), os professores não só ilustram e cultivam os sujeitos, ajudam-nos a entender o mundo ou criam uma nova ordem social, mas também guardam em boas condições as crianças e os adolescentes e se tornam pais substitutos. Para o referido pensador, este é um pacto não explícito, embora bem real, que exige ser contemplado na definição do posto de trabalho de professor que deve ser assumido com todas as consequências e garantias, ainda que alguns docentes entendam que isso seja uma desprofissionalização.

A pesquisa proporcionou forma de identificarmos a concepção que os docentes conservam sobre inovação em educação. Nesse seguimento, enquadrámos as suas respostas em novidade, criatividade e reflexão no sentido da melhoria da prática. Esta questão remete-nos para os estudos realizados por José Correia (1991) e Ana Paula Cardoso (2002). Para o primeiro autor referido, a inovação consiste numa mudança deliberada e conscientemente assumida, visando objectivos bem precisos, tais como a melhoria do sistema e o aumento da eficácia no cumprimento dos seus objectivos. A inovação é, pois, um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com os do sistema (Correia, 1991: 31). Por sua vez, Ana Paula Cardoso define inovação em educação como a introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica (Cardoso, 2002: 22).

Questionados sobre a importância do acto de inovar, os docentes revelaram que, perante as mudanças ocorridas na sociedade, a escola não pode manter-se imutável. Esta perspectiva confere com a de Toffler bem como a de Guilherme de Oliveira Martins quando este afirma que «a escola não pode continuar a ser pensada para um mundo que já não existe (Martins, *cit in* Santos, M., 1999: 118).

Neste seguimento, os inquiridos realçaram que o professor inovador gosta de correr riscos, é criativo, orienta os alunos, procura formação contínua, é dinâmico e cumpridor e reflecte sobre a sua acção pedagógica. Na verdade, a sociedade pós-moderna caracteriza-se por caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Por isso, a necessidade de inovar continuamente, significa que a escola está em permanente mudança (Hargreaves, 2002: 120). Esta realidade em contínua mutação exige que o professor reinvente a sua prática, e que utilize as suas capacidades

cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos (Fernandes, 2000: 79).

Além disso, contrariamente à concepção bancária da educação, as teorias pedagógicas inovadoras sugerem que o professor assuma o papel de orientador, de modelo cognitivo numa acção pedagógica em que o aluno é o construtor do seu conhecimento (Delacôte, 2002: 293; Freire, 2002: 62). Também, a formação contínua torna-se numa componente da mudança, porque, para inovar é preciso conhecer e reflectir sobre a prática, sendo que, nesse âmbito, a formação contínua dos professores é da maior importância para o sucesso de qualquer política educativa, havendo, a par disso, a necessidade de constituir um corpo inovador e flexível de formadores (Delors, 1996: 53; Gadotti, 2002: 2).

De acordo com alguns referentes conceptuais disponíveis actualmente, a inovação em educação não é fruto unicamente de mudanças estruturais no sistema educativo, nem tão pouco surge de modo espontâneo do voluntarismo individual, nem é um acontecimento isolado, descontextualizado ou pontual. Os fenómenos de mudança e inovação em educação são a resultante de um conglomerado de múltiplas condições ideológicas, sociais, históricas e culturais» (Escudero e Bolívar, 1994: 105). Nesse sentido, a investigação forneceu dados pertinentes que revelam a perspectiva dos participantes.

A dinâmica da criação e implementação da escola a tempo inteiro lançou um enorme desafio pedagógico aos docentes e envolveu os diferentes departamentos da Secretaria Regional de Educação e os próprios pais (ex-Secretário Regional de Educação). Para além deste testemunho, observamos nesta pesquisa, a aceitação passiva das inovações verticalmente instituídas pelo governo e a concepção de que as inovações devem ser geridas, pensadas e realizadas pelo corpo docente. Neste âmbito Jaume Carbonell (2001: 27) sublinha que o papel do Estado ou de qualquer outro poder público, é basicamente, tomar as medidas necessárias de política educativa e dotar a escola pública com os recursos suficientes para que os professores possam levar a cabo as inovações tendo em conta as necessárias condições de qualidade.

Também, Adalberto Dias de Carvalho (1993: 5) referiu que o projecto elaborado pela escola assinala, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que uma organização institucional descendente procurava servir um

conjunto de propósitos homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças existentes entre os alunos, entre os professores e entre as escolas.

Nesta conjuntura, a escola, tendo sido convidada a desempenhar um papel fulcral na culturalização das pessoas, prefigurou um lugar que é construtor, precisamente, dos indivíduos, dos alunos e dos estudantes, como pessoas e fá-lo, principalmente na conexão dos espaços curriculares e extracurriculares. (Carvalho, 2002: 72; Patrício, 2002: 84). Porém, pelas inovações ocorridas ao longo do século XX, nomeadamente nas formas de apresentar e divulgar o saber, a escola deixava de ter, com o grau de exclusividade de certos momentos, a potencialidade de mostrar e falar da realidade. Nessa lógica, a escola, vê acrescida a função de facilitar o acesso a um mundo de significados que não estão presentes no quotidiano dos alunos e tornar a cultura acessível a amplas camadas da população (Gimeno Sacristan, 2001: 52). Assim sendo, a legislação em vigor confere legitimidade às escolas para a criação de espaços pedagógicos, tendo nas actividades de enriquecimento do currículo um factor que viabiliza a oportunidade dos docentes conceberem e gerarem uma nova escola.

É nos pressupostos descritos que, finalmente, nos propusemos reflectir sobre o valor que as actividades de enriquecimento do currículo, com ênfase no papel educativo da biblioteca, acrescentam à aquisição de competências pelos alunos.

A investigação mostrou que a disponibilização da biblioteca, na escola a tempo inteiro, é a forma dos alunos, daquele meio, poderem aceder ao mundo cultural. Contudo, alguns docentes revelam desvalorizar a actividade pedagógica desenvolvida pelos colegas nesta actividade de enriquecimento do currículo justificando que a percebem como mais um espaço aonde os alunos ocupam o tempo. As observações realizadas nas duas escolas permitiram-nos, todavia, verificar que, na biblioteca, sob orientação docente, os alunos têm acesso a múltiplos dispositivos documentais, tais como, livros, rádio, televisão e computadores com acesso à Internet que lhes permitem contactar com uma multiplicidade de informação e de saberes. Neste sentido, de acordo com o pensamento de Vygotsky que referimos na revisão da literatura, consideramos que apesar das diferenças no desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas nas escolas em estudo, a actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca, facilita a

aprendizagem dos alunos, pois as acções desenvolvidas acontecem através de um processo mediado pelos artefactos existentes e pela orientação do professor.

Acreditamos que todos esses meios contribuem para o rompimento de barreiras no acesso ao saber que tem vindo a se multiplicar exponencialmente, até porque, os tempos pós-modernos exigem uma escola que inclua a aprendizagem de todos os procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar áreas que a organização tradicional isola (Lyotard, 1999: 106). Também neste domínio, os estudos realizados por Rui Canário (1994; 1996; 2005), referem como boas práticas, inovadoras, as mediatecas escolares que vieram substituir as obsoletas bibliotecas escolares inexistentes na maioria das escolas.

Este estudo revelou que os docentes percebem a biblioteca como um espaço de leitura e de escrita. Pois, no livro, na escrita, vive a possibilidade daquele que escreveu transcender os limites da existência que o rodeia. Ler representa também poder transcender os significados imediatos mais evidentes dos factos, das situações e da experiência. Neste sentido, de acordo com Gimeno Sacrista (2003: 60) «a lectoescrita cria um modelo único de educação, uma nova forma de experiência, outra forma de relação social, um tipo diferente de sujeito».

Na verdade, ensinar, conforme nos disse Hargreaves (2004: 16), coloca inúmeros desafios à escola. Pois, o surgimento do novo analfabetismo na escola de massas, não se resume a saber ler e escrever um texto em particular mas, sim, na literacia. Isto é, segundo Calixto (2006: 2), na aplicação do conhecimento para propósitos específicos em contextos de uso específicos.

Também Ruben Alves acha que as escolas terão cumprido a sua missão se forem capazes de desenvolver nos seus alunos o gosto pela leitura, pois, para o referido autor, «quem ama ler tem nas mãos as chaves do mundo» (Alves, 2004: 26). Por sua vez, a International Federation of Library Associations (IFLA) afirma que existe uma relação directa entre o nível de leitura e o rendimento escolar. Declara, ainda, que a biblioteca escolar ajuda os alunos a desenvolver destrezas de aprendizagem de carácter vitalício, assim como a sua imaginação e ajuda-os desta forma a viver como cidadãos responsáveis.

Assim, a nova cidadania, que deve ser formada, exige desde os primeiros anos de escolaridade outro género de conhecimento e uma participação mais activa dos

alunos no processo de aprendizagem. Por isso, não se pode olhar para trás em direcção a uma escola ancorada no passado confinada a ler, a escrever, a fazer contas e a receber de forma passiva um banho de cultura geral (Carbonell, 2001: 12). Nesse âmbito, os inquiridos consideram a biblioteca como um espaço de pesquisa, autonomia e de inovação no contexto escolar em estudo. Além disso, indicaram que, sendo bem explorada, a biblioteca, poderá ser uma janela de aprendizagem e revelaram que este espaço promove o pensamento crítico, o gosto pelo saber, a auto-descoberta e a construção do conhecimento. Todas estas competências vão de encontro ao pensamento de visionários e pedagogos como por exemplo Toffler e Papert referidos ao longo deste estudo.

A sociedade actual requer que o estudante aprenda a aprender num ambiente tecnológico e rico em informação que o capacite para enfrentar o choque do futuro (Toffler, 1970). Nesta acepção, pensamos que a biblioteca surge na escola como o espaço modelar, capaz de habilitar o aluno para lidar com a dinâmica da informação, incorporar uma visão crítica, gerir a quantidade de informação que pressupões localizar e seleccionar a informação relevante, produzir sentido a partir de múltiplas informações e acima de tudo, tornar o aluno competente para construir um entendimento próprio a partir de informação incompatível e inconsistente (Hernandez, 1998: 58; Kuhlthau, 1999: 10).

O estudo revelou, ainda, que a biblioteca é um lugar privilegiado para as crianças serem transportadas para o mundo da fantasia e da fabulação irreal criado pelas palavras. Isto porque, a literatura pode colocar os leitores perante experiências, pensamentos e informações, levá-los para mundos possíveis ou impossíveis, fictícios ou reais e apresentar-lhes outras dimensões do mundo complexo das subjectividades nas quais penetra (Gimeno Sacristan, 2002: 60-61). Para além disso, de acordo com o depoimento do ex-Secretário Regional de Educação, a biblioteca, pode ser o eixo central da educação, no qual os jovens *«aprendem a ser mais saudáveis, mais produtivos e mais cultos»*. Neste sentido, enquadrámos a biblioteca num espaço propício à transversalidade das aprendizagens.

Mas, pelo seu carácter interdisciplinar, os temas transversais não se enquadram em nenhuma disciplina isolada. Isso supõe uma mudança nos currículos actuais, colocando menor ênfase nos conteúdos e centrando-se em conceitos básicos

estruturantes (Ramos, 2001). Na verdade, acreditamos que trabalhar com temas transversais acrescenta complexidade ao professor do século XXI, o que, certamente exige um novo modelo de formação de professores.

Os temas transversais têm vindo a se manifestar importantes praticamente em todo o mundo. Cada vez mais complexo e problemático, o mundo tem procurado na escola as soluções para os problemas que foram sendo gerados pela industrialização. Neste âmbito, como havíamos dito, a necessidade de se pensar a escola encontra eco na obra de pensadores da actualidade que têm contribuído para a compreensão desta problemática como vimos com Morin (2002: 16) e Santos (1998: 47). Neste sentido, os referidos autores defendem um novo paradigma para a aprendizagem, configurado na convergência de várias disciplinas porque a fragmentação do conhecimento na pós-modernidade é temática e não disciplinar. Na verdade, o domínio de uma cultura estritamente não disciplinar representa um grande desafio metodológico e epistemológico para a inovação pedagógica.

Para finalizar a nossa investigação, inquirimos os participantes neste estudo sobre o futuro da escola. Embora, o futuro seja incerto e o valor das previsões sejam questionáveis porque as mudanças são muito rápidas, estas podem ter uma incidência positiva na tomada de decisão (Blackman, 2002: 36; Valaskakis, 2002: 54). Curiosamente, a pesquisa forneceu-nos pontos de vista muito interessantes. Tal como o referencial teórico nos permitiu conhecer diferentes visões sobre o futuro da escola também os nossos inquiridos concederam-nos diferentes cenários de futuro.

O primeiro cenário que registámos indica que, no futuro, a escola irá constituir-se a partir de um único estabelecimento, numa escola de redes de unidades educativas, onde os alunos vão aprender mais as metodologias de aprendizagem e cada vez menos os conteúdos.

O segundo cenário realça que, no futuro, a educação terá de ser paga. Será uma escola global, que irradiará conhecimento a partir das novas tecnologias. Deixará de existir professores. Haverá encontro para debates e para a socialização. O futuro é encerrar as escolas.

Na verdade estes cenários futuristas remetem-nos para a concepção da biblioteca, como o cérebro de um centro de irradiação do conhecimento, como centro de recursos educativos, implicada na mudança e propício à inovação pedagógica, no qual o

aprendiz encontra o espaço adequado para ele próprio, em interacção com os pares, com os artefactos disponíveis e com o professor, construir o seu conhecimento (Fino, 2000; Marina Torres, 2003; Papert, 1997; Vygotsky, 2003; Viñao, 2003).

Também verificamos que os professores acreditam na continuidade da escola como alicerce da sociedade, o que nos deixa dúvidas em relação ao seu contributo para a evolução do sistema educativo. Neste âmbito, conforme havíamos visto, segundo Goéry Delacôte (2002: 292-293), a evolução do sistema educativo vai ser um dos principais desafios do século XXI. Para este prospectivista, a principal mudança que vai afectar o sistema educativo será a transferência da responsabilidade da aprendizagem do professor para o aprendente. Por consequência, o papel do professor vai evoluir: em vez de «fornecedor» de conhecimentos, passará a «orientador» dos alunos, isto é, passa a ser uma espécie de modelo cognitivo em acção.

Efectivamente, da reflexão que aqui terminamos, muitas questões ficaram por responder, mas acreditamos que do repensar crítico pode sempre suscitar novos projectos. No entanto, acreditamos que a biblioteca como espaço de memórias e de saberes numa pluralidade de formatos pode criar novas oportunidades de aprendizagem e de inovação pedagógica.

1 – Recomendações

Após a apresentação e discussão dos dados aqui descritos, podemos sintetizar algumas recomendações gerais que esperamos ver seguidas, como boas práticas, no âmbito da escola a tempo inteiro, no geral e na biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo em particular.

a) À política educativa

- Dotar todas as escolas de recursos físicos e materiais que permitam a utilização da biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo.

- Aferir, através de mecanismos próprios, se o projecto da biblioteca está a ser cumprido.

- Passar à prática a valorização do papel da biblioteca, para que, esse conceito atinja os professores.

- Essa valorização irá, provavelmente, implicar um maior investimento na área da formação inicial.

- Proceder à actualização do currículo, de forma a responder, principalmente, às novas concepções pedagógicas e à transversalidade das aprendizagens.

b) Às instituições de formação

- Impulsionar a formação desta área durante a formação inicial e contínua dos professores.

- Investir na fundamentação da importância da biblioteca no 1.º Ciclo do Ensino Básico para que os professores possam conhecer e valorizar as finalidades desta actividade de enriquecimento do currículo.

c) Aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Compreender que é indispensável conhecer o papel da biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo na formação dos seus alunos.

- Reconhecer que, sendo professor ou professora generalista, tem na biblioteca o espaço adequado para a transversalidade da educação e para a inovação pedagógica.

- Investir na sua formação, o que exige uma disponibilidade e predisposição muito grande.

2 - Balanço metodológico

Enquadrando-se o objecto do nosso estudo no complexo domínio das ciências humanas e sociais, onde interagem simultaneamente múltiplas dimensões, a nossa pretensão de compreender pensamentos, acções e comportamentos dos seres humanos, não é tarefa fácil. Logo, identificamos, desde já, diversas limitações ao trabalho que realizámos. Sistematizamo-las em torno dos seguintes aspectos: limitações dos instrumentos, da estratégia e do nível de pesquisa.

Adoptamos um percurso de investigação que se insere na metodologia de investigação qualitativa, considerando-a como o que melhor servia os nossos propósitos. Porém, a inexistência de literatura com instrumentos sistematizados de olhar sobre o nosso objecto de estudo, obrigou-nos à sua elaboração que, naturalmente, apresenta fragilidades.

Assim, em articulação com o quadro conceptual dos anteriores capítulos, ao olharmos a Biblioteca como espaço de Inovação Pedagógica, integrante das actividades de enriquecimento do currículo nas Escolas a Tempo Inteiro, e dentro da abordagem qualitativa em que nos situamos optamos por utilizar diversos instrumentos de pesquisa que julgamos seriam úteis como alargamento das fontes de informação.

Começamos por ir às escolas a partir do mês de Abril. Logo, uma das limitações deste estudo foi a reduzida presença nos contextos da investigação. No entanto, pelas observações realizadas foi possível verificar que cada escola, na sua prática, encontrou respostas diferenciadas para os distintos contextos que as integra.

Também, uma consulta prévia aos documentos produzidos pela escola colocou-nos perante a inexistência de informação escrita decorrente de reflexões sobre a dinâmica da actividade de enriquecimento do currículo Biblioteca, pois, neles, apenas consta a distribuição das actividades e dos horários lectivos aos docentes.

Uma outra limitação do trabalho resultou da condução das entrevistas perante o traquejo de alguns entrevistados, mas que resultaram num património de dados significativos, impossíveis de inserir a sua totalidade neste trabalho, face à necessidade de salvaguardar o percurso traçado para a análise e objecto de estudo.

Consideramos também que um questionário aos professores, prevalentemente com respostas abertas, mesmo com as debilidades de que nos apercebemos, e com o trabalho de reflexão que exige aos inquiridos, nos poderia ser útil como alargamento das fontes de informação. Consequentemente, nas respostas apresentadas deparamo-nos com numerosa informação que se fosse mais aprofundada e explorada permitiria uma melhor compreensão sobre o ponto de vista dos professores. Também, concernente à expressão “ponto de vista”, Bogdan e Biklen (1994: 54) elucidam que:

«“ponto de vista” é um construto da investigação. Entender os sujeitos com base nesta ideia pode, consequentemente, forçar a experiência que os sujeitos têm do mundo a algo que lhes é estranho. Contudo, esta forma de intrusão do investigador no mundo do sujeito é inevitável em

investigação. Para todos os efeitos o investigador faz interpretações, devendo possuir um esquema conceptual para as fazer. Os investigadores qualitativos pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos»

Esta perspectiva coloca-nos a interrogação sobre a pertinência e o uso de um somatório de respostas individuais na compreensão da complexidade da acção humana. No entanto, mesmo considerando que as práticas, os afectos e as opções dos sujeitos estão enquadradas socialmente ou são socialmente determinados, as conclusões generalizantes a partir das singularidades de um conjunto de respostas necessitam de precaução e ponderação, pois encontramos-nos, de certo modo, em condições de alguma incerteza. Deste modo, sendo alvo do nosso estudo, unicamente, duas escolas, as nossas observações, inferências e conclusões não representam as escolas da Região. Neste sentido, podem sim, ser generalizados à população em estudo.

Além disso, após a escolha do desenho da investigação, o confronto com a diminuta existência de referenciais no domínio da Biblioteca como actividade de enriquecimento do currículo, na escola a tempo inteiro, que pudessem ser guia, ou ponto de partida para um novo percurso, obrigando à necessária estruturação de todo o trajecto bem como à criação e construção de cada instrumento de pesquisa, foi inevitável. Afinal, a tomada de conhecimento da escassez de estudos nesta área foi um desafio obrigando à necessária conjugação de esforços no sentido de apreender e transferir para o foco de estudo a percepção de autores de referência no âmbito da Educação e da Biblioteconomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ADÃO, Áurea (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto. Edições ASA.
- ALMEIDA, Leandro e FREIRE, Teresa. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ALVES, Ruben (2004). *Gaiolas ou Asas. A Arte de Voo ou a busca da Alegria de Aprender*. Porto: ASA Editores, S. A.
- ARAÚJO, Etelvina (1993). A Biblioteca Escolar – no seio do projecto pedagógico. In Adalberto Dias de Carvalho (org.). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, Mário (2000). *Teses, Relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARNES, Perla (2002). *La Biblioteca Escolar como Recurso Central del Aprendizaje: Propuesta de Formación en el Centro Educativo*. Anales de Documentación, n.º 5, 2002, p. 21-49. Consultado no dia 04 de Março de 2006, em: <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0502>.
- BARÓ, Mónica et COSIALS, Alexis (2003). *El bibliotecário escolar como facilitador de un proceso de cambio educativo*. Consultado no dia 04 de Março de 2006, em: http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/038s-Baro_Cosials.pdf.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA

- BOUMARD, Patrick (1999) *O Lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas*. In PSI – REVISTA DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL. Volume 1. N.º 2. Consultado no dia 2 de Abril de 2005, em: <http://www.2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>.
- BRUCE, Christine (2003). *Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior*. In Anales de Documentación, n.º 6, Págs. 286-294. Consultado no dia 4 de Março de 2006, em: <http://www.um.es/fccd/anales/ad06/ad0619.pdf>.
- BYRNE, Alex (2005). *La alfabetización informacional desde una perspectiva global: el desastre agudiza nuestras mentes*. Anales de Documentación, n.º 8, 2005, p. 7-20. Consultado no dia 4 de Março de 2006, em: <http://www.um.es/fccd/anales/ad08/ad0801.pdf>.
- CALÇADA, Teresa (1998). Rede de Bibliotecas Escolares. In *Bibliotecas e arquivos na sociedade da informação. Estratégias para o séc. XXI*. Lisboa: BAD.
- CALIXTO, José António (2006). *Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas*. Consultado no dia 5 de Setembro de 2006, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.
- CAMPOS, Bártolo (1996). Fórum de projectos de inovação e investigação: O que é e para quê. In Bártolo Campos. *Investigação e Inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, Rui (1987). A inovação como processo permanente. *Revista de Educação*, vol. I, n.º 2, Lisboa, (pp. 17-22).
- CANÁRIO, Rui (1994). *Mediatecas Escolares. Génese e Desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, Rui (1996). A Escola, o local e a construção de redes de inovação. In Bártolo Campos. *Investigação e inovação para qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARAÇA, João (coord.)(1995). *Estudo Estratégico dos Sistemas de Educação/Formação, de Ciência e Tecnologia e de Emprego da Região*

- Autónoma da Madeira*. CISEP. (Documento disponibilizado pela Secretaria Regional de Educação).
- CARBONELL, Jaume (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, Ana Paula (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, Adalberto Dias (1998). O acesso à informação: Da problemática do ser ao conhecer. In *Bibliotecas e arquivos na sociedade da informação. Estratégias para o séc. XXI*. Lisboa: BAD.
- CARVALHO, Adalberto Dias (2002). A Escola Cultural como consciência crítica da sociedade global. In Patrício, Manuel (org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias (org.). (1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora.
- CLEMENTE, Rosa (2002). Respostas Sociais e institucionais: Recursos Disponíveis. In Oliveira (coord.). *Direito Tutelar de Menores. O Sistema em Mudança*. Coimbra: Coimbra Editora.
- COIMBRA, Cristina (1997). Nota de Apresentação. In, Rui Canário e al. *Mediatecas Escolares – Génese e Desenvolvimento de uma Inovação*. Lisboa: IIE.
- CORREIA, José Alberto (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do professor.
- CUEVAS, Aurora e VIVES, Yosep (2005). *La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información*. Anales de Documentación, n. ° 8, Págs. 51-70. Consultado no dia 4 de Março de 2006, em: <http://www.um.es/fccd/anales/ad08/ad0804>.
- DELACÔTE, Goéry (2002). Educação à distância, novas tecnologias e novos métodos de aprendizagem. In Autores vários/UNESCO. *As chaves do século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DELORS, Jacques (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DEWEY, John (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

- ECO, Umberto (1996). *From Internet To Gutenberg*. Consultado no dia 15 de Setembro de 2006, em: <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>.
- ECO, Umberto. (1995). *O nome da Rosa*. Viseu: DIFEL Difusão Editorial, S. A.
- ECO, Umberto. (2002). *A Biblioteca*. Viseu: DIFEL Difusão Editorial, S. A.
- FEALDMEN, Robert (2001). *Compreender a psicologia*. Amadora: McGraw-Hill.
- FERNANDES, Margarida (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Manuel (1984). As relações autor/leitor. In *Boletim Cultural da Fundação Gulbenkian*, VI, 2, (pp. 9-14).
- FINO, Carlos (1998). *Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor)*. In Actas do 3.º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo. Évora: Universidade de Évora.
- FINO, Carlos (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, (pp. 435).
- FONSECA, Carla (2002). A Protecção das Crianças e Jovens: Factores de Legitimação e Objectivos. In Oliveira, G. (coord.). *Direito Tutelar de Menores. O Sistema em Mudança*. Coimbra: Coimbra Editora.
- FORMOSINHO, João (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In Teodoro (org.). *Educar, promover, emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda.
- FREINET, Celestin (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. S. Paulo: Editorial Estampa.
- FREIRE, Paulo (1992). *A importância do acto de ler*. São Paulo: CORTEZ Editora.
- FREIRE, Paulo (1999). *Educação e mudança*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, Michael (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editores, S. A.

- FURTADO, José (1998). Bibliotecas na era digital. In *Bibliotecas e arquivos na sociedade da informação. Estratégias para o séc. XXI*. Lisboa: BAD.
- GADOTTI, Moacir (2002). *Atualidade de Paulo Freire. Continuando e reinventando um legado*. Consultado no dia 8 de Abril de 2007, em: [http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Feire/Atualidade PF 2002.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Feire/Atualidade_PF_2002.pdf).
- GIDDENS, Anthony (2002). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO SACRISTAN, José (2001). *A Educação Obrigatória: Seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- GIMENO SACRISTAN, José (2003). *Educar e Conviver na cultura global*. Porto: Asa Editores, S. A.
- GIROUX, Henry (1997). *Os Professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOUVEIA, Jorge Bacelar (1997). *Constituição da República Portuguesa e Legislação Complementar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira – Volume IV*. Lisboa; Rio de Janeiro. Editorial Enciclopédia, Limitada.
- GRILO, Marçal (1996). A construção da inovação nas escolas. In Bártolo Campos. *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, Andy (2002). *Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. S. Paulo: ArtMed Editora.
- HARGREAVES, Andy (2004). Ser professor na era da insegurança. In Áurea Adão e Martins (2004). *Os Professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projectos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- HERRERAS, Esperanza (2004). *Una Herramienta al servicio de perfeccionamiento docente: NUD*IST VIVO*. Revista de Informática Educativa Y Medios Audiovisuales. Vol. 1 (3). Consultado no dia 8 de Outubro de 2006, em: <http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/revista/Articulos/010103/A2oct2004.pdf>.

- IFLA/UNESCO (2002). *School Library Guidelines*. Consultado no dia 3 de Fevereiro de 2006, em: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>.
- KUHLTHAU, Carol (1999). *O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem*. Consultado no dia 4 de Março de 2006, em: <http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/103.pdf>.
- KUHN, Thomas (1989). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.
- LAVE, Jean (1991). *La cognicion en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LÉVY, Pierre (1993). *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LYOTARD, Jean-François (2003). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MACEDO, Berta (1995). *A construção do Projecto Educativo de Escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARINA TORRES, José António (2003). La importância educativa de las Bibliotecas Escolares. In *Seminário Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación. Ponencias e intervenciones*. Madrid: Consultado no dia 3 de Fevereiro de 2006, em: <http://w3.cnice.mec.es/recursos2bibliotecas/html/seminario/anele1.pdf>.
- MARQUES, Ramiro (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portugal (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Consultado no dia 30 de Setembro de 2006, em: <http://www.gave.pt/pisa>.
- MIRANDA, Guilhermina (2002). Balanços e Perspectivas: Ensinar a Aprender. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional: Aprendizagem da leitura*. Lisboa: Universidade Católica, I, (pp. 99-114).
- MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MORIN, Edgar (1990). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- MORIN, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORIN, Edgar (2002). *Reformar o pensamento. A cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PAPERT, Seymour (1994). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PAPERT, Seymour (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água, Editores.
- PATRÍCIO, Manuel (2002). A Escola Cultural. Uma Resposta à Tensão Globalização-Diversidade. In Manuel Patrício (org.) *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philip (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Plano nacional de Leitura*. Consultado no dia 5 de Setembro de 2006, em: <http://www.portugal.gov.pt>.
- PONTE, João Pedro (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa. Editora Texto.
- PONTE, João Pedro (2002). Os processos de transformação da gramática escolar. In Duarte (org.). *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- PORRE – *Plano de Ordenamento da Rede Regional Escolar*. (Documento disponibilizado pela Secretaria Regional de Educação).
- POSLANIEC, Christian (2005). *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- POSTIC, Marcel (1990). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra, Editora, Lda.
- PRATES, Maria Cristina (1998). A informação na rede de Bibliotecas Gulbenkian. In *Bibliotecas e arquivos na sociedade da informação. Estratégias para o séc. XXI*. Lisboa: BAD.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, Yus (2001). *Transversalidade: a busca por uma nova Escola*. Consultado no dia 21 de Outubro de 2006, em: <http://www.fde.sp.gov.br/subpages/RevistaAcesso/acesso15/transv.htm>.

- REBELO, Carlos Alberto. (2002). *A Difusão da leitura pública: as bibliotecas populares (1870-1910)*. Porto: Campo das Letras.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2002). Educação Básica e Currículo: Perspectivas para a sociedade do 3.º Milénio. In Duarte (org.). *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo – Como se constrói o conhecimento*. Consultado no dia 16 de Novembro em: http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf.
- SABIRÓN SIERRA, Fernando (1996). Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: A análise sócio-crítica do Fenómeno Escolar. In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998). *Globalização e Interdisciplinarietà*. São Paulo: ARTMED.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Maria Eduarda (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SEEFELDT, Jürgen e SYRÉ, Ludger. (2003). *Portais de acesso ao passado e ao futuro*. Consultado no dia 21 de Março de 2006, em: <http://www.goethe.de/Kug/pro/ifla/portugiesich.pdf>.
- SHELLEY-ROBINSON, Cherrell (1999). *Prioridades y Estratégias para el Siglo XXI: la Necesidad de Educación en Información*. Consultado no dia 4 de Março de 2006, em: <http://www.geocities.com/crachilecl/ponencia.htm>.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000). A produção Social da identidade e da diferença. In Tomaz Tadeu Silva (org.) *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SIMÕES, António (2002). Prefácio. In Ana Paula Cardoso. *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- SIM-SIM, Inês (Coord.). (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- SOUSA, Jesus Maria (2000). *O Olhar Etnográfico da Escola Perante a Diversidade Cultural*. In PSI – REVISTA DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL.

- Volume 2. N.º 1. Consultado no dia 2 de Abril de 2005, em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>.
- SOUSA, Jesus Maria (2002). O Papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. In Manuel Patrício (org.) *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural: uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, Jesus Maria (2003). *O Currículo à luz da etnografia*. In Revue Européenne d’Ethnographie de l’Education. N.º 3, (pp. 119-125).
- TEODORO, Víctor et al. (1991). *Educação e Computadores*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.
- THURLET, Mónica (2001). *Inovar no interior da escola*. São Paulo: ArtMed Editora.
- TOFFLER, Alvin (1980). *O Choque do Futuro*. Lisboa. Edição Livros do Brasil.
- TUCKMAN, Bruce (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TURKLE, Sherry (1995). *A Vida no ecrã. A Identidade na era da Internet*. Lisboa: Relógio D’Água.
- UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (2000). *As Chaves do Século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VALASKAKIS, Kimon (2002). Autocrítica da prospectiva. In Autores vários/UNESCO. *As chaves do século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VEIGA, Isabel (coord.). (1997). *Lançar a rede das Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Edição do Ministério de Educação.
- VERÍSSIMO, Nelson (2004). A autoridade da Escola e do professor. *Diário de Notícias*. Funchal, 1 de Abril de 2007.
- VICENTE, Nuno (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Edições ASA.
- VILHENA, Teresa (1999). *Avaliar o extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.
- VILLAS-BOAS, Maria Adelina (2002). O desenvolvimento da literacia: factores familiares e factores linguísticos. In Revista Portuguesa de Investigação Educacional. *Aprendizagem da leitura*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- VIÑAO, António (2003). Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: un modelo de formación docente. In *Seminário Bibliotecas*

Escolares y Calidad de la Educación. Ponencias e intervenciones. Madrid: ANELE. Consultado no dia 3 de Fevereiro de 2006, em: <http://w3.cnice.mec.es/recursos2bibliotecas/html/seminario/anele1.pdf>.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (2003). *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.* São Paulo. Martins Fontes.

WHITAKER, Patrick (1999). *Gerir a mudança nas escolas.* Porto: Edições ASA.

WOODS, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar.* Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 71/87, de 11 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 111/87, de 11 de Março.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro.

Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro.

Lei n.º 1/97, de 20 de Setembro.

Portaria n.º 138/1998, de 31 de Agosto.

Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro.

Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M, de 25 de Setembro.

Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de Junho de 2006.

PROGRAMAS

1975 - Programas do ensino primário elementar

Ministério da Educação e Cultura

Direcção Geral do Ensino Básico

Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica.

1978 - Programa do Ensino Primário

Ministério da Educação e Cultura

Direcção-Geral do Ensino Básico

Secretaria de Estado de Ensino Básico e Secundário.

1980 - Programas do Ensino Primário Elementar

Ministério da Educação e Ciência

Secretaria de Estado da Educação.

1990 - Programas do 1.º Ciclo

Reforma Educativa

Ensino Básico

Ministério da Educação

Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

Algueirão: Oficinas Gráficas da Editorial do M. E.

ANEXOS

Anexo 1 - Autorização para realizar o estudo nas duas escolas

Anexo 2 - Autorização para utilizar documentos internos da Secretaria Regional de
Educação

Anexo 3 - Guiões para as entrevistas

Anexo 4 - Questionário aos docentes

Anexo 5 - Trabalhos dos alunos

Anexo 6 - Relatório de observação da actividade de enriquecimento do currículo,
biblioteca

Anexo 7 – Categorias e Subcategorias de análise

Anexo 2 – Autorização para utilizar documentos internos da Secretaria Regional de Educação



S. R.
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO REGIONAL

C/Conhecimento
→ à interessada

Exmº Senhor
Director Regional de Planeamento
e Recursos Educativos
Rua de João Tavira, nº 3
9000 - Funchal

GABINETE DO SECRETÁRIO

SAIDA

OF: 4255 Proc. 1.43.1 2005/12/19

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

...../...../.....

ASSUNTO:

PEDIDO DE DISPONIBILIDADE DE DOCUMENTOS

Pelo presente, encarrega-me o Exmo. Senhor Secretário Regional de Educação de enviar a V. Ex^a, fotocópia do ofício nº 1292, datado de 05/12/13, da Delegação Escolar da Calheta, subordinado ao assunto mencionado em epígrafe, com a nossa indicação de que deverá dentro do admitidamente possível serem facultados os elementos até pelo âmbito do trabalho e sua relevância para o Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira.

Com os melhores cumprimentos,

O Chefe de Gabinete

(José Eduardo Magalhães Alves)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar-se de um assunto.

7147 2132 05
/CT

Anexo 3 – Guiões para as entrevistas

Anexo 3.1 – Guião para a Entrevista ao Ex-Secretário Regional de Educação e à Ex-Directora Regional de Inovação e Gestão Educativa

I – A perspectiva histórica sobre a criação das ETI

1 - Foi durante o seu mandato que decidiram criar as ETI. Pode lembrar quais foram os acontecimentos e as problemáticas constatadas que desencadearam a criação das ETI e toda a reestruturação da rede regional escolar?

2 - Foi no município de S. Vicente que nasceu a primeira ETI na região. Fale-me um pouco dessa realidade e dos seus efeitos no meio local.

3 - Considera que esse modelo de escola veio responder às necessidades do contexto local? E regional?

4 - Qual foi o seu papel na implementação das ETI?

5 - Quem coordenou e acompanhou todo o processo de criação e implementação das ETI?

6 - Que mudanças estruturais foram necessárias implementar para operacionalizar as ETI?

7 - Ao longo deste processo, como se desenrolou a articulação entre o poder regional e o poder local?

8 - Qual foi o contributo dos professores na concepção e aplicação deste projecto?

9 - Considera que é importante o envolvimento dos professores na concretização deste projecto?

10 - O projecto ETI baseou-se nalgum modelo preexistente ou foi traçado por vós?

11 - Acha que o modelo de ETI, numa região de parques recursos, foi o mais adequado às suas especificidades?

12 - Quais foram as principais dificuldades ou obstáculos à implementação das ETI?

13 - Como conseguiu ultrapassar essas dificuldades ou esses obstáculos?

II – A percepção sobre o funcionamento das ETI

- 1 - Qual é o seu ponto de vista sobre o funcionamento das ETI?
- 2 - O modelo ETI obrigou a outra dinâmica na organização e gestão das escolas. Quais foram as principais alterações introduzidas? Trouxeram melhorias? E desvantagens?

III – A receptividade à mudança e à inovação pedagógica

- 1 – O nascimento das ETI transformou as escolas. O que significa, para si, mudança e inovação em educação?
- 2 - No seu entender, é importante inovar? Justifique.
- 3 - Como vê a receptividade dos professores à mudança e à inovação pedagógica?
- 4 - Na sua perspectiva qual é o perfil de um professor inovador?
- 5 - Considera que a criação das ETI foi uma resposta inovadora para os problemas da sociedade actual? Justifique.
- 6 - Nota que as AEC, desenvolvidas nas ETI, podem constituir-se uma brecha para a inovação pedagógica? Fundamente a sua resposta.
- 7 - De que modo a AEC Biblioteca pode converter-se um espaço promotor de mudança e de inovação pedagógica?

IV – O futuro da educação

- 1 - Considera que a RAM tem vindo a manifestar-se um laboratório para a experimentação de um sistema educativo diferente do sistema nacional? Acha que essa situação irá continuar a acontecer?
- 2 - O que pensa sobre o futuro da educação?

V – Observações

1 - Lembra-se de algum incidente crítico que gostaria de revelar? Qual? Conhece as razões que provocaram esse incidente?

2 - Recorda-se de algum episódio que lhe trouxe particular satisfação? Qual?

3 - Gostaria de aproveitar para fazer alguma observação que não tenha tido a possibilidade de expor ao longo da nossa conversa?

Anexo 3.2 – Guião para a entrevista ao ex-Presidente da Câmara de S. Vicente

I – A perspectiva histórica sobre a criação das ETI

- 1 - Foi durante o seu mandato que decidiram criar as ETI. Pode relembrar quais foram os acontecimentos e as problemáticas constatadas que desencadearam a criação das ETI e toda a reestruturação da rede regional escolar?
- 2 - Foi no município de S. Vicente que nasceu a primeira ETI na região. Fale-me um pouco dessa realidade e dos seus efeitos no meio local.
- 3 - Considera que esse modelo de Escola veio responder às necessidades do contexto local? E regional?
- 4 - Qual foi o seu papel na implementação das ETI?
- 5 - Quem coordenou e acompanhou todo o processo de criação e implementação das ETI?
- 6 - Que mudanças estruturais foram necessárias implementar ou desenvolver para operacionalizar as ETI?
- 7 - Ao longo deste processo, como se desenrolou a articulação entre o poder regional e o poder local?
- 8 - Qual foi o contributo dos professores na concepção e aplicação deste projecto?
- 9 - Considera que é importante o envolvimento dos professores na concretização deste projecto?
- 10 - Acha que o modelo de ETI, numa região de poucos recursos foi o mais adequado às suas especificidades?
- 11 - Quais foram as principais dificuldades ou obstáculos à implementação das ETI?
- 12 - Como conseguiu ultrapassar essas dificuldades ou esses obstáculos?

II – A percepção sobre o funcionamento das ETI

- 1 - Qual é o seu ponto de vista sobre o funcionamento das ETI?

2 - O modelo ETI obrigou a outra dinâmica na organização e gestão das Escolas. Quais foram as principais alterações introduzidas? Trouxeram melhorias? E desvantagens?

III – A receptividade à mudança e à inovação pedagógica

1 - O nascimento das ETI transformou as escolas. O que significa, para si, mudança e inovação em educação?

2 - No seu entender, é importante inovar? Justifique.

3 - Como vê a receptividade dos professores à mudança e à inovação pedagógica?

4 - Na sua perspectiva qual é o perfil de um professor inovador?

5 - Considera que a criação das ETI foi uma resposta inovadora para os problemas da sociedade actual? Justifique.

6 - Nota que as AEC, desenvolvidas nas ETI, podem constituir-se uma brecha para a inovação pedagógica? Fundamente a sua resposta.

7 - De que modo a AEC Biblioteca pode converter-se um espaço promotor de mudança e de inovação pedagógica?

IV – O futuro da educação

1 - Considera que a RAM tem vindo a manifestar-se um laboratório para a experimentação de um sistema educativo diferente do sistema nacional? Acha que essa situação irá continuar a acontecer?

2 - O que pensa sobre o futuro da educação?

V – Observações

1 - Gostaria de aproveitar para fazer alguma observação que não tenha tido a possibilidade de expor ao longo da nossa conversa?

Anexo 3.3 – Guião para a Entrevista às Directoras das Escolas

I – A perspectiva sobre a criação das ETI

- 1 - Considera que o modelo de ETI, numa região de parques recursos, foi o mais adequado às suas especificidades?
- 2 - Quais foram as principais dificuldades ou obstáculos à implementação das ETI?
Como conseguiu ultrapassar essas dificuldades ou esses obstáculos?

II – A percepção sobre o funcionamento das ETI

- 1 - Qual é o seu ponto de vista sobre o funcionamento das ETI?
- 2 - O modelo ETI obrigou a outra dinâmica na organização e gestão das Escolas. Quais foram as principais alterações introduzidas? Trouxeram melhorias? E desvantagens?

III – A intencionalidade das AEC na ETI

- 1 - Quais são as AEC oferecidas pela sua escola?
- 2 - Quais foram os motivos que vos levaram a optar por estas actividades?
- 3 - Que efeitos pretendiam obter na dinâmica da escola?
- 4 - De que modo foram contemplados os aspectos relacionados com a dinâmica da escola?
- 5 - Em que medida as AEC permitem uma diversificação de estratégias pedagógicas?
- 6 - No seu entender qual é o impacto das AEC nos alunos?

IV – A operacionalização da AEC Biblioteca

- 1 - Quais foram os critérios de distribuição das AEC pelos docentes da escola?
Concorda com esse processo? Porquê?
- 2 - Quais foram os fundamentos que levaram a escola a inserir a AEC Biblioteca no seu Projecto?
- 3 - Qual foi o preceito para a atribuição desta actividade a determinado docente e não a outro? Porquê?
- 4 - As actividades desenvolvidas na AEC Biblioteca têm conexão com os outros projectos da Escola? Como é feita essa articulação?
- 5 - Na sua opinião, esse processo traz benefícios? Para quem? Quais?
- 6 - Acredita que a AEC Biblioteca tem proporcionado melhoria das ofertas educativas? Quais?
- 7 - O que tem falhado na sua operacionalização?
- 8 - Que aspectos, no seu entender, poderiam ser melhorados?

V – A receptividade à mudança e à inovação pedagógica

- 1 - O nascimento das ETI transformou as escolas. O que significa, para si, mudança e inovação em educação?
- 2 - No seu entender, é importante inovar? Justifique.
- 3 - Como vê a receptividade dos professores à mudança e à inovação pedagógica?
- 4 - Na sua perspectiva qual é o perfil de um professor inovador?
- 5 - Considera que a criação das ETI foi uma resposta inovadora para os problemas da sociedade actual? Justifique.
- 6 - Nota que as AEC, desenvolvidas nas ETI, podem constituir-se uma brecha para a inovação pedagógica? Fundamente a sua resposta.
- 7 - De que modo a AEC Biblioteca pode converter-se num espaço promotor de mudança e de inovação pedagógica?

VI – O futuro da educação

- 1 - Considera que a RAM tem vindo a manifestar-se um laboratório para a experimentação de um sistema educativo diferente do sistema nacional? Acha que essa situação irá continuar a acontecer?
- 2 - O que pensa sobre o futuro da educação?

VII – Observações

- 1 - Lembra-se de algum incidente crítico que gostaria de revelar? Qual? Conhece as razões que provocaram esse incidente?
- 2 - Recorda-se de algum episódio que lhe trouxe particular satisfação? Qual?
- 3 - Gostaria de aproveitar para fazer alguma observação que não tenha tido a possibilidade de expor ao longo da nossa conversa?

**Anexo 3.4 – Guião para a Entrevista aos Professores dinamizadores da
Actividade de Enriquecimento do Currículo: Biblioteca**

I – A perspectiva sobre a criação das ETI

1 - Considera que o modelo de ETI, numa região de parques recursos foi o mais adequado às suas especificidades?

II – A percepção sobre o funcionamento das ETI

1 - Qual é o seu ponto de vista sobre o funcionamento das ETI?

2 - O modelo ETI obrigou a outra dinâmica na organização e gestão das Escolas. Quais foram as principais alterações introduzidas? Trouxeram melhorias? E desvantagens?

III – A operacionalização da AEC Biblioteca

1 - Quais foram os critérios de distribuição das AEC pelos docentes da escola?

2 - Concorda com esse processo? Porquê?

3 - Quais foram os fundamentos que levaram a escola a inserir a AEC Biblioteca no seu Projecto?

4 - Qual foi o preceito para a atribuição desta actividade a determinado docente e não a outro? Porquê?

5 - As actividades desenvolvidas na AEC Biblioteca têm conexão com os outros projectos da Escola? Como é feita essa articulação?

6 - Na sua opinião, esse processo traz benefícios? Para quem? Quais?

7 - Acredita que a AEC Biblioteca tem proporcionado melhoria das ofertas educativas? Quais?

8 - O que tem falhado na sua operacionalização?

9 - Que aspectos, no seu entender, poderiam ser melhorados?

IV – A prática dos professores dinamizadores da AEC Biblioteca

1 - Como dinamizador da AEC Biblioteca participou na elaboração do projecto da ETI? E no projecto da AEC Biblioteca? Porquê?

2 - Na sua concepção, como é que o professor deve ensinar? E como é que os alunos aprendem?

3 - Descreva as actividades que costuma desenvolver com os seus alunos na AEC Biblioteca?

4 - Na sua opinião, quais são as actividades que têm maior adesão dos seus alunos? Porquê?

5 - Julga que é necessário o aluno ter adquirido a competência da leitura para poder frequentar a AEC Biblioteca? Dê a sua opinião.

6 - Quais são os recursos, incluindo o fundo documental e os suportes de difusão e produção de informação, existentes na escola?

7 - Considera que estes recursos são suficientes para a sua prática pedagógica? Porquê?

8 - Na sua opinião, o que é necessário melhorar ou acrescentar aos recursos existentes?

9 - Utiliza, na AEC Biblioteca, os recursos disponíveis na escola? Porquê?

10 - O que pensa sobre a utilização das TIC na AEC Biblioteca?

11 - Costuma utilizar as TIC na AEC Biblioteca? Quais? Com que objectivos?

V – A função educativa da Biblioteca

1 - Qual é a missão da AEC Biblioteca na sua escola?

2 - Em que medida a AEC Biblioteca promove o respeito pela diferença?

3 – De que maneira a AEC Biblioteca promove o acesso a diversas culturas, a diferentes costumes e a variados saberes?

4 - De que modo a AEC Biblioteca favorece uma educação democratizante?

5 - Acredita que a AEC Biblioteca é um espaço que acrescenta competências aos alunos? Diga porquê?

VI – A receptividade à mudança e à inovação pedagógica

1 - O nascimento das ETI transformou as escolas. O que significa, para si, mudança e inovação em educação?

2 - No seu entender, é importante inovar? Justifique.

3 - Como vê a receptividade dos professores à mudança e à inovação pedagógica?

4 - Na sua perspectiva qual é o perfil de um professor inovador?

5 - Considera que a criação das ETI foi uma resposta inovadora para os problemas da sociedade actual? Justifique.

6 - Nota que as AEC, desenvolvidas nas ETI, podem constituir-se uma brecha para a inovação pedagógica? Fundamente a sua resposta.

7 - De que modo a AEC Biblioteca pode converter-se num espaço promotor de mudança e de inovação pedagógica?

VII – O futuro da educação

1 - Considera que a RAM tem vindo a manifestar-se um laboratório para a experimentação de um sistema educativo diferente do sistema nacional? Acha que essa situação irá continuar a acontecer?

2 - O que pensa sobre o futuro da educação?

VIII – Observações

1 - Lembra-se de algum incidente crítico que gostaria de revelar? Qual? Conhece as razões que provocaram esse incidente?

- 2 - Recordar-se de algum episódio que lhe trouxe particular satisfação? Qual?
- 3 - Gostaria de aproveitar para fazer alguma observação que não tenha tido a possibilidade de expor ao longo da nossa conversa?

Anexo 4 - Questionário aos docentes

Questionário

Referência - -

[Não escrever neste local]

Este questionário dirige-se aos docentes que se encontrem em exercício no ano lectivo 2005/2006 na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Ladeira e Lamaceiros, município de Calheta e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Carvalhal e Carreira, município de Ponta do Sol, Região Autónoma da Madeira.

Colega:

As escolas, hoje em dia, trabalham em contextos de múltiplas e profundas mudanças, sendo amplamente divulgado que o paradoxo organizacional reside na inovação. Neste pressuposto, acreditamos que para empreender qualquer mudança no sistema educativo é imprescindível a participação e o empenho dos docentes.

Pretende-se, assim, recolher a opinião dos docentes sobre a função educativa da Actividade de Enriquecimento – Biblioteca, na Escola a Tempo Inteiro, pelo que tomamos a liberdade de lhe solicitar um pouco do seu tempo para o preenchimento do questionário que faz parte da dissertação de Mestrado que preparamos na Universidade da Madeira.

O questionário é anónimo. Por favor, responda com toda a sinceridade indicando com um X a alternativa que melhor corresponde à sua opinião. Nas questões abertas, solicitamos respostas concisas no espaço disponível.

Obrigada pela sua colaboração.

Regina Capelo

Aluna do 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação, Área de Inovação Pedagógica UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Siglas:

AEC: Actividades de Enriquecimento do Currículo

ETI: Escola a Tempo Inteiro

1.º CEB: 1.º Ciclo do Ensino Básico

QE: Quadro de Escola

QZP: Quadro de Zona Pedagógica

I Parte

I – História Pessoal e Profissional

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Categoria Profissional:(QE/QZP/Contratado/a)

3. Idade:.....Anos

4. Formação inicial:

Bacharelato 1.º Ciclo do Ensino Básico (ou Curso do Magistério Primário)

Licenciatura 1.º CEB

Licenciatura – Variante. Qual?

Bacharelato Educação de Infância

Licenciatura Educação de Infância

5. Formação complementar:

Complemento de Formação Científica e Pedagógica

Outra licenciatura. Qual?

Curso de Pós-Graduação

Curso de Mestrado

Curso de Doutoramento

6. Instituição que lhe conferiu a sua habilitação académica:

.....

7. Tempo de serviço docente:..... Ano(s).

II – A formação docente

1. Na sua perspectiva, os professores necessitam de formação específica para desenvolverem práticas inovadoras?

Sim

Não

Não tenho opinião

Porquê?

.....
.....
.....

III – A actividade docente

1. Quais os motivos da sua escolha profissional?

.....
.....
.....

2. Qual o seu interesse pelo exercício da monodocência?

.....
.....
.....

3. Qual o seu interesse pelo exercício das Actividades de Enriquecimento do Currículo?

.....
.....
.....

4. Qual a sua visão sobre a atribuição de novos papéis aos professores?

.....
.....

2.^a Parte

I – A Escola a Tempo Inteiro

1. Considera que a criação das Escolas a Tempo Inteiro foi uma resposta inovadora para as especificidades do contexto regional?

Sim

Não

Não tenho opinião

Porquê?

.....
.....
.....

2. Entende que as inovações devem ser determinadas superiormente?

Sim

Não

Não tenho opinião

Porquê?

.....
.....
.....

3. Parece-lhe que a ETI veio obrigar a uma nova dinâmica organizacional no interior da escola?

Sim

Não

Não tenho opinião

Porquê?

.....
.....
.....

4. No seu ponto de vista que mudanças foram implementadas com a ETI?

.....
.....
.....

2. Quem participou na escolha das AEC ministradas na sua escola?

.....
.....
.....

3. Nota que as AEC contribuem para o enriquecimento do currículo?

Sim Não Não tenho opinião

Porquê?

.....
.....
.....

4. As AEC podem constituir-se uma brecha para a inovação pedagógica?

Sim Não Não tenho opinião

De que modo?

.....
.....
.....

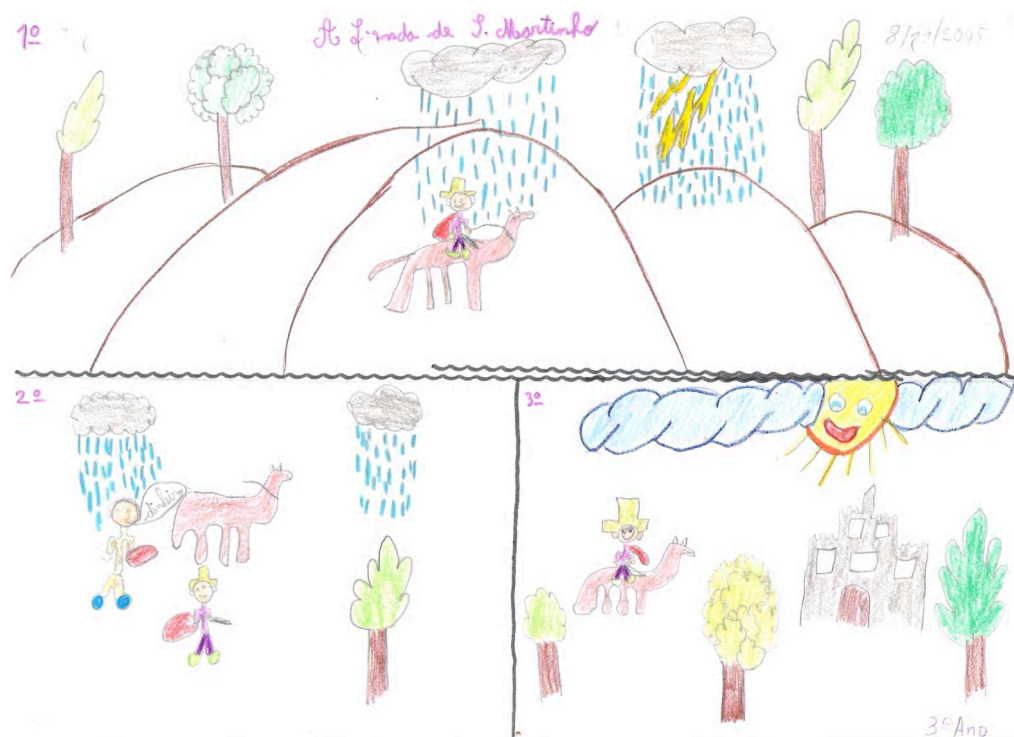
5. Tendo em conta a realidade desta escola, considera que a AEC Biblioteca é um espaço promotor de respostas educativas inovadoras?

Sim Não Não tenho opinião

Justifique.

.....
.....
.....

Anexo 5 - Trabalhos dos alunos



Trabalho de Biblioteca: Plantas

Introdução

Este trabalho é sobre as “Plantas” que é para nós e os nossos colegas sabermos mais sobre as Plantas.

Com este trabalho vamos saber alguns aspectos sobre as plantas onde se encontram? Qual é o seu aspecto? Para que servem? Se têm ou não muita importância nas nossas vidas?

Para isso pesquisámos na biblioteca escolar, na Internet, na biblioteca da Junta da Freguesia, informação importante sobre o nosso tema a qual vamos apresentar neste livro.



Trabalho realizado por:
GUILHERME e LUIS 4º ano

Anexo 6 - Relatório de observação da actividade de enriquecimento do currículo, biblioteca

<p>Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar</p> <p>26/04/2006</p> <p>4.º Ano de escolaridade</p>
--

Descrição da aula	Inferências
<p>Os alunos estão sentados nas suas secretárias. Estas encontram-se dispostas em U.</p> <p>- Professor (Falou para toda a turma): - Hoje, na Biblioteca vão aprender a inserir o número de página nos trabalhos. Vocês vão ao programa no Word... clicam inserir... número de página... vai aparecer...</p> <p>O professor explica que podiam formatar a letra (cor, negrito, itálico, sublinhado, como quiserem).</p> <p>- Professor: - Quem não tem a conclusão?</p> <p>Alguns alunos revelam ter dúvidas.</p> <p>- Professor: - O que é a conclusão, Adriana?</p> <p>- Adriana: - É o lugar onde colocamos o resumo daquilo que aprendemos.</p> <p>- Professor: - Verificar se o trabalho tem todo o mesmo tipo de letra porque não vamos apresentar o trabalho com diferentes tipos de letra.</p> <p>Posto isto, o professor explica à turma, o seguinte: justificar o texto, título ao centro, alinhado à esquerda, alinhado à direita. As explicações são registadas no quadro.</p> <p>- Professor: - Mais alguma dúvida do trabalho?</p> <p>- Alunos: - Não.</p> <p>- Professor: - Deviam ter aprendido em informática porque no 5.º ano vão precisar de apresentar trabalhos.</p> <p>- Professor: - Vão – em grupo – para o seu computador.</p>	<p>Os alunos revelam estar conscientes do andamento do seu trabalho ao referirem que não têm a conclusão elaborada.</p> <p>Trabalho mediado pelo professor.</p> <p>Alunos realizam o seu trabalho autonomamente.</p>

Os alunos levantam-se naturalmente e dirigem-se para o computador. Os grupos são constituídos por dois ou três elementos. O professor vai acompanhando e supervisionando os trabalhos de cada grupo.

- Professor: - Adriana, já podes paginar o teu trabalho.

- Octávio (solicita): - Professor, e agora?

- Outro aluno: - Professor, Professor, e agora?

Os alunos solicitam, insistentemente, ajuda do professor.

O professor pede que aguardem um pouco. Sucessivamente, vai ouvindo as suas dúvidas dos diferentes grupos e prestando apoio personalizado (dado que as dúvidas dos diferentes grupos são diversificadas).

O professor recomenda que, nas notas de rodapé, os alunos devem utilizar a letra 10.

- Alunos: - Professor, e agora?

Os alunos apelam, repetidas vezes, de forma desinibida, a presença do professor.

O professor desloca-se, continuamente, de um grupo para outro grupo a fim de acompanhar e orientar a elaboração dos trabalhos.

Entretanto, alguns alunos falam com o colega de outro grupo a fim de perceberem o que têm de fazer. Alguns alunos elaboram a conclusão do trabalho de pesquisa. Alguns grupos de alunos trabalham de forma autónoma. O Octávio levanta-se, dirige-se à prateleira e recolhe um livro. Dirige-se para o computador a folheá-lo. É um livro de Estudo do Meio – 4.º ano. Este aluno está a elaborar a bibliografia do seu trabalho.

- Aluno (enquanto folheia o livro diz ao colega de outro grupo): - Olha a bandeira de Portugal. Olha o Camões.

- Filipe (ripostou): - Perdeu um olho.

O Filipe deixa de prestar atenção ao colega e continua o seu trabalho.

- Octávio (em voz baixa): - Professor, aqui não tem nada (mas o

<p>professor não ouviu).</p> <p>O aluno (Octávio) abre o Google e pesquisa a palavra «sismos». Encontra informação.</p> <p>O professor continua a acompanhar a elaboração dos diferentes trabalhos.</p> <p>O Octávio, só no computador, com dificuldade em fazer opções e gerir tanta informação, gesticula, fala com os colegas do lado enquanto aguarda a presença do professor.</p> <p>Uma aluna levanta-se e pede ajuda ao professor na resolução da formatação e regularização dos espaços.</p> <p>- Adriana: - Professor, já acabamos. Vamos à net.</p> <p>O professor concorda.</p> <p>O Octávio levanta-se e vai observar o trabalho de outro grupo.</p> <p>- Professor (peremptoriamente): - Há trabalho. Não quero ninguém em pé.</p> <p>O professor dirige-se ao Octávio e ajuda-o na consulta e selecção da informação.</p> <p>Uma aluna levanta-se, dirige-se à sua secretária, retira uma folha de papel da sua pasta.</p> <p>Os alunos aparentam estar empenhados no trabalho.</p> <p>- De vez em quando ouve-se: - Professor, professor... (dito por diversos alunos).</p> <p>Alguns alunos lêem informação sobre os temas em estudo. Outros recolhem mais informação da Internet. Ainda outros alunos formatam o trabalho. Um grupo formata o trabalho e colabora com o colega Octávio que se encontra só no computador porque o outro elemento do grupo faltou à aula.</p> <p>- Aluna (diz de forma carinhosa): Professor, nós descobrimos sobre como nos safarmos de um incêndio.</p> <p>- Professor (recomenda): - Na conclusão é preciso dizer o que fizeram, o que gostaram mais, o que gostaram menos, as dificuldades que tiveram. Punham as cabeças a funcionar e digam</p>	<p>O professor apela à reflexão.</p>
--	--------------------------------------

aquilo que fizeram e aprenderam.

Um aluno levanta o braço e aperta, por detrás, o pescoço do colega do lado. O colega, com o pescoço apertado faz sinal a lembrar que estão a ser observados. Envergonhado desiste de apertar o pescoço ao colega.

Alguns alunos dialogam entre si. Não há barulho. Conversam num tom de voz baixo.

O professor auxilia o Octávio (que requisitou, insistentemente, a sua presença) na recolha e selecção de informação da internet.

O professor dirige-se a outro grupo e presta apoio.

O Octávio gesticula e dança na cadeira. Este aluno aparenta dificuldade de concentração e dificuldade em prosseguir autonomamente com o seu trabalho. Interpela, continuamente, o colega que está à sua direita.

Um grupo de três alunos a formatar o trabalho, conversa. Imediatamente, o professor orienta o trabalho.

Uma aluna e um aluno levantam-se e saem sem incomodar (em tempos diferentes). Regressam pouco tempo depois (supostamente, foram à casa de banho).

O Octávio, faz pesquisa na internet e encontra informação sobre o bolo-rei. Perante a imagem do bolo, faz o gesto de comer, mas de seguida, muda o site e procura informação sobre «os sismos».

Às 9h e 50m uma aluna (Laura) bate à porta e entra. Tem o cabelo molhado.

- Um aluno: - Estás cansada?

- Professor (esclarece): - A menina esteve a cantar o Espírito Santo.

- Professor: - Vamos começar a guardar os trabalhos. Encerrar os computadores todos sem barulho. Sem arrastar as cadeiras.

Gradualmente, os alunos vão encerrando os computadores e retomam os seus lugares nas respectivas secretárias.

- Professor: - Vi que a vossa maior dificuldade é quando têm que dar a vossa opinião. Por exemplo, porque é que gostam do

<p>computador?</p> <p>- Aluno: - Porque jogamos, fazemos textos...</p> <p>- Professor: Então vocês sabem dar opinião. Então quando digo que gosto do computador não é só dizer que gosto porque gosto. É porque faço textos, ouço música, faço pesquisa, jogo... Quando explicarem às pessoas têm que dizer como aprenderam. Quando vocês apresentarem o livro, vocês são os autores do livro.</p> <p>Bem, está na hora, podem ir.</p>	<p>Motivação para o trabalho que estão a fazer com o intuito de apresentarem a toda a comunidade educativa e para constar no acervo documental da escola.</p> <p>Durante toda a aula, o professor não se sentou.</p> <p>Prestou apoio personalizado aos diferentes grupos.</p>
--	--

Anexo 7 – Categorias e subcategorias (geradas a partir do material empírico recolhido)

Categorias	Subcategorias
1. As razões que deram lugar à criação da escola a tempo inteiro	1. Insucesso escolar 2. Absentismo docente 3. Necessidade de alargamento da rede social da criança 4. Questões alimentares e dependência do álcool 5. Questões sociais 6. Parque escolar degradado 7. Questões pedagógicas 8. Um novo paradigma de escola
2. A implementação da escola a tempo inteiro	9. Factores obstaculizantes 10. Concepção do projecto 11. Construção do projecto 12. Espaço escolar 13. Recursos atribuídos à escola a tempo inteiro 14. Interação entre as pessoas 15. Organização escolar 16. Mais educação 17. Alargamento da rede social 18. Protecção das crianças 19. Implicações negativas para as crianças 20. Implicações positivas para as famílias 21. Implicações negativas para as famílias 22. Envolvimento dos parceiros sociais 23. Implicações para os professores 24. Correspondência entre o investimento realizado e o retorno desejado

Categorias	Subcategorias
3. A receptividade docente à atribuição de novos papéis	25. Perspectiva dos docentes sobre a atribuição de novos papéis
4. A receptividade docente à mudança e à inovação pedagógica	26. O conceito de inovação em educação 27. Importância do acto de inovar 28. Perfil do professor inovador 29. A verticalidade ou a horizontalidade das inovações
5. A AEC, biblioteca – um espaço de mudança e de inovação pedagógica	30. A AEC - biblioteca na dinâmica organizacional da escola 31. A biblioteca – espaço de aprendizagem baseado em recursos 32. A biblioteca – espaço de leitura e de escrita 33. A biblioteca – espaço promotor de respostas pedagógicas 34. A biblioteca – espaço facilitador das aprendizagens 35. A biblioteca facilita a abordagem de temas transversais
6. O futuro da escola	36. Percepção dos inquiridos sobre o futuro da escola 37. Construindo cenários de futuro