



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***BIBLIOTECAS ESCOLARES NA ERA DA INFORMAÇÃO.
RUTURAS DE DISCURSIVIDADE.***

Paula Maria Osório de Araújo Correia

Relatório de Atividade Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ciências
Documentais

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Alexandra de Brito Mariano

2012

*Bibliotecas Escolares na Era da Informação.
Ruturas de discursividade.*

“Declaração de autoria de trabalho”

“Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.”

«Copyright»

“A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.”

“Tenho em minha frente uma página manuscrita: algo que participa ao mesmo tempo da percepção, do intelecto, da associação – mas também da memória e da fruição - que se chama leitura e inicia um movimento. Onde me leva essa leitura, onde poderei parar? Percebo, certamente, de que espaço parte o meu olho; mas para onde? Em que espaço se acomoda? Consegue ver o que está por detrás do papel? (Mas atrás do papel está a mesa). Quais são os planos que toda a leitura descobre? Como é construída a cosmogonia que o simples olhar postula? Como um cosmonauta solitário, atravesso vários mundos, sem nunca parar em nenhum deles: a brancura do papel, a forma dos signos, a figura das palavras, as regras da língua, os constrangimentos da mensagem, a profusão dos sentidos associados. A mesma viagem infinita noutra sentido para aquele que escreve: da palavra escrita, poderia subir à mão, ao músculo, ao sangue, ao impulso, à cultura do corpo, ao seu prazer. De qualquer um dos lados, a escrita-leitura expande-se infinitamente, compromete todos os homens, o seu corpo e a sua história; é um ato de pânico, cuja única definição acertada é *que não para em lado nenhum.*”

(Barthes, 2009, p. 87)

AGRADECIMENTOS

Expresso o meu agradecimento e apreço à minha orientadora pelos seus comentários e pela confiança que em mim sempre depositou.

Agradeço às Instituições que ao longo do meu desenvolvimento profissional contribuíram para o enriquecimento do meu conhecimento, assim como aos meus colegas de profissão pela gratificante partilha de ideias.

Expresso destacadamente uma profunda gratidão à minha família e amigos pelo apoio, pela afeto, pela enorme paciência, compreensão e incentivo permanentes.

RESUMO

Bibliotecas Escolares na Era da Informação. Ruturas de discursividade.

O presente trabalho situa-se no âmbito da obtenção do grau de mestre para licenciados pré-Bolonha.

Tomando como objeto de análise o tema das literacias, tem como fio condutor a seguinte questão de investigação: como podem as bibliotecas escolares contribuir para uma nova cultura de cidadania e aprendizagem? Conclui-se que a biblioteca se apresentará como um lugar privilegiado na escola se assumir um papel interventivo na reestruturação de práticas educativas, ao participar ativamente nas dinâmicas de aprendizagem e na apresentação de propostas didáticas para o ensino das literacias da informação.

Analisa-se, ainda, o processo de construção de uma identidade profissional, no confronto entre teorias (formação) e práticas (experiência profissional), constrangimentos e possibilidades.

Privilegiou-se, na produção deste trabalho, uma abordagem de natureza reflexiva, sustentada numa revisão de literatura e na análise crítica de comunicações, particularmente de especialistas na área específica das bibliotecas e das tecnologias de informação.

Numa vontade firme em pensar-se a educação nos seus fundamentos e propósitos analisam-se os desafios que são atualmente colocados à escola em geral e às bibliotecas escolares em particular, sublinhando-se nesse contexto a importância do papel do professor bibliotecário e sendo discutidas questões como: haverá um debate sustentado nas escolas em Portugal a propósito das suas próprias práticas? Que representa, na escola, a nova figura de professor bibliotecário? Que papel tem a biblioteca escolar nas aprendizagens dos alunos e na dinamização dos currículos escolares?

Conclui-se ser necessário desenvolver: novas expectativas sociais relativamente às aprendizagens a realizar na escola; novos conhecimentos a promover pelos currículos de educação escolar; melhores propostas didáticas para o ensino; um compromisso de projetos de trabalho entre os docentes e as bibliotecas escolares; trabalho em rede e uma

formação de professores adequada que funcione como um meio eficaz para uma análise mais rigorosa da realidade educativa, num mundo marcado pela complexidade e acelerada mudança de matriz tecnocientífica.

TERMOS CHAVE

Bibliotecas escolares; literacia; docência; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

School Libraries in the Information Age. Discursive Ruptures.

The present paper has as an objective getting the Masters Degree for pre-Bologne graduates.

Taking as an object of analysis the theme of literacies, it aims to answer the following question: How can school libraries contribute to both a new culture of learning and citizenship?

We can conclude that the library is in itself a privileged place at school if it takes an active role in restructuring educational practices and, actively, participate in the dynamics of learning and teaching proposals for the teaching of information literacy.

It also analyzes the process of building a professional identity in the confrontation between theories (training) and practice (experience), constraints and possibilities.

In doing this project work the emphasis was put on an approach of reflexive nature, supported on a literature revision and a critical analysis of communication, particularly those of specialists in the specific area of library and information technology.

In a firm will of thinking education in its foundations and purposes we analyze the challenges that are currently placed at school in general, and to school libraries in particular, stressing, in this context, the importance of the role of the teacher librarian and discussing issues such as: Is there a sustainable debate at schools in Portugal regarding their own practices? What does this the new figure of the teacher librarian represent at schools? What role does the school library has in students' learning and in the promotion of school curricula?

The conclusion is that there is a need to develop new social expectations concerning learning taking place at school, new knowledge to be acquired by the curriculum of school education; better didactic proposals for education, a commitment for work projects between teachers and school libraries; network promotion and an adequate training of teachers, that works as an effective means for a more rigorous analysis of the

educational reality, in a world marked by a complex and quick change of a techno scientific matrix.

KEYWORDS

School libraries; literacy; teaching; professional development.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	7
ÍNDICE GERAL	9
PARTE I - INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 - A formação e o conhecimento profissional	12
Capítulo 2 – Apresentação do tema, o ensino das literacias	16
Capítulo 3 - Relevância do tema, o ensino das literacias, para a prática profissional	22
3.1 - Para uma nova representação das bibliotecas escolares.....	22
3.1.1- Que representações têm os docentes da biblioteca escolar?	22
3.1.2 – O que representa para a escola, o professor bibliotecário?	24
3.1.3 - O que pensa o professor bibliotecário sobre o seu papel na escola?	28
3.2 - Literacia	35
3.3 - O Universo Web	42
PARTE II - DESCRIÇÃO DETALHADA DO CURRICULUM VITAE.....	45
Capítulo 1 – Percurso académico	46
Capítulo 2 – Reconhecimento de competências profissionais	47
Capítulo 3 – Atividade profissional	48
3.1 – Cargos mais relevantes desempenhados em contexto de trabalho	48
3.2 - Atividade profissional em contexto de formação.....	50
3.2.1 - Como formanda	50
3.2.2- Como formadora	57
Capítulo 4 – Publicações	60
4.1 - Entrevistas /Artigos /Referências /Documentos publicados	60
4.2- Comunicações /Organização de encontros	62
4.3 - Participação/Convites	64
Capítulo 5 – Outras áreas de formação	65
5.1- Competências informáticas:	65
em contexto de formação, como formanda	65

5.2- Competências artísticas.....	68
5.2.1 - Em contexto de formação, como formanda	68
5.2.2. - Em contexto de trabalho	70
5.3-Projetos	72
PARTE III - DISCUSSÃO CRÍTICA DA EVOLUÇÃO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E DA RESPECTIVA RELEVÂNCIA.....	75
Capítulo 1 – O papel da formação e da experiência na construção da identidade profissional	76
Capítulo 2 – Questões educativas emergentes	86
PARTE IV – CONCLUSÕES.....	93
Capítulo 1 – Considerações finais	94
Capítulo 2 – Perspetiva de investigação futura	98
Bibliografia	105

PARTE I - INTRODUÇÃO

Capítulo 1 - A formação e o conhecimento profissional

*O homem civilizado é aquele que,
quando não pode admirar,
aspira mais a compreender do que a reprovar.*
(Russell, 2000, p. 79)

Podem-se indicar diversos contrastes entre as lógicas da formação e as do desenvolvimento profissional. Este contraste é apresentado por João Pedro da Ponte, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa e Coordenador Científico do Centro de Investigação em Educação, quando refere:

Em primeiro lugar, a formação está muito associada à ideia de frequentar cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Em segundo lugar, na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar. Em terceiro lugar, na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades. Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao

passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada. (Ponte, 1998, pp. 27-44)

Partindo desta distinção, considera-se, portanto, que não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional, bem pelo contrário, o professor que se quer desenvolver profissionalmente tem toda a vantagem em tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos.

Na multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão é importante que o professor adquira formação em outras áreas do saber para além dos da sua especialidade. Considerando-se os desafios, constantemente renovados, que se colocam à escola pela evolução tecnológica, progresso científico e mudança social.

[...] A complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado (que inclui nos objetivos curriculares não só conhecimentos mas também capacidades, atitudes e valores), a crescente heterogeneidade dos públicos escolares (atente-se, por exemplo, na dimensão multicultural), e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (definição do projeto de escola, diagnóstico de problemas, realização de projetos de intervenção, apoio a alunos com necessidades especiais, ligação com a comunidade, dinamização da formação, participação na gestão escolar, etc.) exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional. (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 8)

Há, então, que atender, não só ao que o professor tem de saber na área da especialidade da sua função, mas também ao que é capaz de fazer na multiplicidade de outras funções e aos valores que enformam a sua *praxis*.

Todo o professor é professor de alguém ensinando alguma coisa, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica,

humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores no Decreto-Lei 344/89. (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 8)

Não obstante, a preparação profissional não se pode reduzir a um somatório de conhecimentos em diversos domínios ou de algumas experiências educativas. A *praxis* da docência, exige ao professor a capacidade de equacionar e resolver problemas, de pensar nos princípios e propósitos do que faz, de confrontar e discutir os seus próprios pressupostos ou, ainda, em questionar os meios de que dispõe para esse exercício.

Donald Schön (1983), Professor de filosofia na universidade do Kansas, um autor que muito escreveu acerca da natureza do conhecimento profissional, chama a atenção no seu livro, *The Reflective Practitioner-How Professionals Think in Action*, para a importância do processo de reflexão (tanto durante como após a ação) no desenvolvimento profissional, defendendo que a formação deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações novas e tomar decisões apropriadas em zonas de complexidade inerentes à própria realidade.

Assim, cremos que a experiência acumulada da atividade profissional, enquadrada nesta perspectiva, bem como o conhecimento que se vai adquirindo na relação com os diversos contextos de trabalho e formação, tornam-se determinantes na construção de uma identidade profissional.

Todos nós temos crenças filosóficas e a filosofia é ela própria *uma batalha contra o enfeitiçamento da nossa inteligência por meio da linguagem*, como dizia Ludwig Wittgenstein, nas *Investigações Filosóficas*. Fazer afirmações que se crê serem verdadeiras, exige capacidade de raciocínio para que se possa apoiar a própria teoria e se possa refutar a dos outros.

Numa licenciatura em Filosofia pode vivenciar-se esse gosto pela reflexão e o reconhecimento do valor que existe na fundamentação dos diferentes pontos de vista. Os caminhos ponderados e críticos asseguram modos singulares do pensar, sustentados pela análise de conceitos e que contribuem para a construção de argumentos sólidos e convincentes. Deste ponto de vista, a filosofia torna-se numa ferramenta por excelência para a apresentação e discussão de ideias, para o sentido do rigor que se põe na análise,

pelos seus efeitos nas vidas de quem a pratica ou, ainda, por permitir identificar disparates lógicos.

O gosto pela problematização potencia o estudo e abre caminho a uma compreensão mais profunda dos dados de um problema, obrigando à procura de soluções ou de passos a serem dados nessa direção. Esta atitude questionadora tem real importância nos diferentes caminhos que se percorrem no desenvolvimento profissional.

É com base nos pressupostos referidos que se desenhou a apresentação deste trabalho e onde os dados profissionais que se apresentam pretendem, apenas, ilustrar um modo particular de se pensar a profissão e de se encarar a cultura profissional.

Capítulo 2 – Apresentação do tema, o ensino das literacias

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura
daquele. Linguagem e realidade prendem-se dinamicamente.*

(Freire, 1991, pp. 11-12)

Neste capítulo analisa-se a questão, muito presente nos discursos atuais, do ensino das literacias.

No âmbito do ensino constata-se, por um lado, um envolvimento crescente dos alunos em aprendizagens que ultrapassam em muito o limite físico da sala de aula, relatos de experiências onde se exaltam as vantagens ou evidenciam as dificuldades vividas, num mundo cada vez mais virtual e hipertextual. É a esta realidade que a escola tem de dar uma resposta esclarecida. Por outro lado, esta situação é acompanhada por uma outra, igualmente inquietante, a ausência de discussão, no meio escolar, sobre a predominância de uma cultura imagética e mediática que dominam o espaço das aprendizagens quotidianas dos alunos. Aspeto este pouco debatido, questionado ou estudado pelas comunidades educativas, contrariamente ao que acontece no âmbito de outras Instituições em Portugal.

O Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE), na Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática, n.º 6/2011, vem chamar a atenção da urgência em tomarem-se medidas com vista a inscrever a literacia para os *media* nas prioridades da agenda pública. Preocupação repartida com outras Instituições, nomeadamente com a Entidade Reguladora para a Comunicação Social, o Gabinete de Meios de Comunicação Social, o Ministério da Educação, a Agência para a Sociedade do Conhecimento e o Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Este apelo relaciona-se com *o papel que têm, ou devem ter, os media e o ecossistema comunicativo na moderna formação dos cidadãos e numa cidadania mais esclarecida e participativa*. A escola enfrenta hoje dificuldades na compreensão de uma geração, dita *nativa digital e multimédia*, marcada pelas profundas mudanças tecnológicas. Mudanças que exigem

respostas urgentes e uma ação determinada, por parte dos diferentes serviços educativos, sob pena de perdermos a oportunidade de formar adequadamente tal geração. Ler mais e ler melhor é sempre um desiderato que os educadores não devem adiar ou abandonar e, por isso mesmo, a biblioteca escolar tem hoje uma responsabilidade acrescida nessa resposta que se aguarda.

Tal como defendemos no Projeto de Investigação, *Implementação de Práticas em Literacias pelas Bibliotecas Escolares*, realizado no curso de especialização em Ciências Documentais, na Universidade do Algarve (**ver *curriculum vitae* - projetos**), a criação dos grandes públicos, próprios da sociedade da cultura de massas, ao longo do século XX, sofreu um declínio considerável por efeitos do desenvolvimento da tecnologia, uma vez que hoje já não é possível a exclusão dos cidadãos à informação, nem a uniformização de mensagens ou de consumidores.

Encontramo-nos num momento de *neobarroquismo, de rutura de fronteiras bem definidas e equilibradas* (Torneró, 2007, p. 20) tendo-se criado a “sociedade rede” que, impulsionada pela Internet e sustentada pelos *media*, revaloriza o conhecimento expandindo as suas fronteiras à escala global. Gaetano Stuchi, produtor e consultor de Internet, afirmou que a comunicação de massas *está a chegar ao fim, cedendo o lugar a uma clara e crescente tendência para a personalização da oferta em termos televisivos e de serviços comunicativos, à elaboração de pacotes de produtos cada vez mais individualizados*. (Stuchi *apud* Torneró, 2007, p.18)

Assim, à expansão da comunicação e à multiplicação dos mecanismos de acesso à informação junta-se a tendência para a criação de produtos que atendem às necessidades de públicos específicos. Assiste-se a uma especialização na oferta de produtos e serviços feitos à medida de cada público-alvo que, face à quantidade de ofertas de que dispõe, o torna volátil e, por outro lado, graças à interatividade, o torna protagonista. Daí, que a fidelização de públicos se torne numa preocupação central para as empresas e Instituições que, o colocam como eixo estruturante das suas estratégias de marketing, criativamente exploradas. Este anseio por personalizar serviços e produtos leva à proliferação de estudos de opinião, que procuram medir coisas tais como o “paladar”, o “olfato”, o estilo ou os caprichos de cada um e a programações televisivas, ajustadas ao segundo, às audiências. Num mundo interativo e virtual, onde cada um pode ser autor no hipertexto universal e onde se experiencia a sensação de tudo ser possível, põem-se

novos desafios sociais e culturais às Instituições que já não gozam da hegemonia e do monopólio da instrução e do conhecimento, nomeadamente as escolas.

Boris Groys, filósofo contemporâneo, investigador no campo da estética e da cultura visual (como citado em Guerreiro, 2010, p.39), defende que *vivemos não na modernidade nem na pós-modernidade mas numa meta-modernidade*. Deste ponto de vista,

[...] *O nosso tempo não é aquele que se segue ao fim das grandes narrativas históricas (como foi definida a pós-modernidade), mas é o tempo em que estas existem em estado de proliferação. (...) Já não vivemos na época da massa de espectadores passivos, mas na época de artistas em massa. Se a sociedade contemporânea é ainda uma sociedade do espetáculo, então é um espetáculo sem espectadores (...) vivemos numa regra democrático - individualista em que cada pessoa é, em si mesmo, um Estado totalitário.* (Guerreiro, 2010, p. 39)

O aluvião de informação que enche o nosso quotidiano não a torna necessariamente num recurso, independentemente da nossa capacidade de a percebermos, processarmos, transformarmos e ampliarmos. É preciso ter as chaves do que lhe dá significado. Assim a questão da literacia torna-se axial para a educação de hoje, uma vez que esta é percebida como a elevação do indivíduo à sua própria consciência, na dupla condição de sujeito crítico e cidadão participativo, uma vez que a definição do termo aponta primariamente para a *capacidade para perceber e interpretar o que é lido*. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]: 2010)

Num clima de mudança cultural, a escola atual confronta-se com a indústria da cultura num jogo desproporcional de forças. O processo de “falsa-formação” ou, se se quiser, a quantidade de informação veiculada e apreendida acriticamente, baixa os níveis de exigência intelectual (observe-se a estatística de níveis de audiências dos *Reality Shows* e analisem-se os seus conteúdos), levando mesmo a uma certa aversão a conteúdos culturais mais consistentes por parte dos consumidores. Assim, a escola debate-se com a necessidade de voltar a chamar a atenção para a importância do que é relevante e consistente culturalmente e em cativar um público com uma mente já treinada para receber a redundância e a convergência, apta para a repetição do mesmo, do

conformismo, do cliché, numa lógica de passatempo (agir pela obtenção do entretenimento imediato e fácil).

No seminário *School Libraries and curriculum – Teaching the 21Century Learner: Some Key Challenges*, ocorrido a 1 de outubro de 2009 em Lisboa, nas Instalações da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ross Todd fez uma comunicação assente na análise de cinco desafios críticos para as bibliotecas escolares na contemporaneidade. Primeiro: transformar a informação em conhecimento, segundo: trabalhar com evidências, terceiro: construir redes, quarto: incorporar a Web 2.0 no espaço da biblioteca e quinto: “(re)imaginar” as bibliotecas escolares.

“Celebrate the understood and not the found” e “Building knowledge not finding information” foram as premissas para o debate.

Sem alunos a pensarem a informação não há razões para a existência de bibliotecas escolares. Sem evidências que sustentem o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas perdura a *doxa* (e a mera opinião não faz a diferença). Sem equipas e trabalho interdisciplinar limita-se a possibilidade de se acompanhar um mundo que já quase só vive em rede. Sem a Web 2.0 perde-se a oportunidade de situar a aprendizagem no contexto do mundo real/empírico dos jovens e, finalmente, se não se (re)imaginar a biblioteca escolar (uma biblioteca sem visão estratégica) caminha-se para a escuridão. Assim, descobrir, ler, interpretar e criar são termos centrais para a consecução da missão das bibliotecas escolares, cuja função primordial é a de estimular a construção do conhecimento através do uso de uma diversidade de recursos de que dispõe e assente numa arquitetura de participação ativa de todos os intervenientes da comunidade educativa. A biblioteca escolar deve constituir-se, portanto, como um espaço de descoberta intrigante, reflexivo e estimulante, ajudando os utilizadores a crescerem em termos de resultados de aprendizagem, pensamento crítico, informação tecnológica, leitura compreensiva e atitudes e valores positivos no uso da informação.

A gestão dos conhecimentos (Pozo, 2002) e a interpretação crítica da informação permitirão ajudar a superar o desfasamento existente entre o que a escola ensina e aquilo que hoje é exigido pela própria realidade, no quotidiano de cada um.

Assume-se a crença fundamentada na importância das bibliotecas no meio escolar e na promoção das literacias como um trabalho distintivo que esta deve desenvolver. A biblioteca escolar deve constituir-se como um espaço onde a comunidade educativa

encontra recursos e serviços (que se devem estruturar em torno da produção, gestão e comunicação da informação, afinal, o sentido da razão de ser da sua existência), possa experimentar novos processos de trabalho, possa trabalhar “novas alfabetizações” (audiovisual, tecnológica ou digital, informacional, multialfabetização,...) e, assim, formar adequadamente os alunos num molde cultural próprio e adequado à sociedade digital, uma vez que a Internet, os telemóveis, os videojogos ou os demais equipamentos estão a mudar a experiência de vida civilizacional em múltiplos aspetos: na sua relação com a comunicação, com a família, com o trabalho, com a informação e mesmo com o ócio.

Relatórios publicados por Instituições como a UNESCO ou a OCLC (Online Computer Library Center, Inc.) atestam um crescimento exponencial, por parte dos consumidores de informação, do uso da Internet e dos dispositivos móveis para acesso à informação na Web.

No relatório “Perceptions of Libraries, 2010: Context and Community” e sobre a realidade Americana, podemos ler:

- *De acordo com a Internet World Stats, em 2005, 69% dos americanos tinham acesso à Internet e hoje em dia são mais de três quartos da população (77%), ou seja, 239 milhões de americanos, estão online, o que significa um crescimento de 12% em cinco anos.* (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.10)
- *Os telemóveis estão a crescer em popularidade* (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.6)
- *A percentagem de adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos que possuem um telemóvel explodiu de 45% em 2005 para 75% em 2010.* (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.13)
- *Para além dos telemóveis, a mobilidade e o acesso à Internet sem fios (wireless) estão a mudar a maneira como o consumidor de informação acede à Internet. A taxa de adoção de dispositivos móveis está a superar as anteriores tecnologias.* (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.13)
- *Dois terços dos americanos usam redes sociais e sites de media social.* (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.92)

- *Os sites de redes sociais estão entre os recursos online mais populares. São usados por 92% dos estudantes universitários. (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.92)*
- *O Facebook teve um crescimento de 1.300% de 2005 para 2010. (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.12)*
- *A utilização de motores de busca entre os consumidores de informação aproximou-se da saturação, com 86%, muito acima dos 71% verificados em 2005. A Amazon foi o site comercial de top nos EUA e a Yahoo foi o site global de topo. (Online Computer Library Center, Inc., 2010, p.6)*

Se os resultados escolares dos alunos continuam a causar perplexidade, no âmbito nacional e internacional, tendo em conta o nível de abandono escolar, o insucesso e a falta de conhecimentos e de literacia, evidências sublinhadas em vários estudos sobre educação em Portugal (destacam-se aqui os resultados de frequência, abandono escolar, conclusão e certificação, analisados no documento *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*, elaborado pelo Conselho Nacional da Educação), então é necessário repensar o ecossistema da educação nas escolas. Neste contexto defende-se que a biblioteca escolar, dada a sua evolução nos últimos anos em território nacional, apresenta-se hoje como um espaço de socialização e de cultura que oferece serviços relacionados com a formação, com a gestão estratégica da informação, com recursos humanos qualificados e que, por isso, pode desempenhar um papel não despiciendo nas práticas da escola ao fomentar o uso crítico da informação, tendo em conta as novas formas e suportes de leitura e escrita.

Capítulo 3 - Relevância do tema, o ensino das literacias, para a prática profissional

Evidente-mente. Em educação, o que é evidente mente.

(Nóvoa, 2009, p. 134)

3.1 - Para uma nova representação das bibliotecas escolares

3.1.1- Que representações têm os docentes da biblioteca escolar?

As grandes mudanças acontecem a partir de pequenos passos mas para que estes possam ser dados ainda é necessário discutir hoje, *in loco*, as representações que os docentes têm sobre o papel e a importância da existência de uma biblioteca na escola. A atividade, ainda considerada como mais prioritária e substantiva pelos docentes, continua a ser aquela que é aprendida no espaço restrito da sala de aula, apoiada no uso quase exclusivo do manual escolar, no estrito cumprimento dos programas curriculares. Projetos desenvolvidos em rede, entre docentes e em articulação curricular, com as bases sólidas que a investigação e a reflexão proporcionam, são ainda e apenas um desafio. Não há muitos relatos sobre a existência de comunidades de investigação nas escolas em Portugal, nem de estudos aprofundados feitos por escolas sobre as suas próprias práticas de ensino e aprendizagem. Este autoquestionamento não acontece como deveria. Ser considerado natural e inseparável das práticas quotidianas dos profissionais que aí trabalham. Em Portugal não há uma cultura de prestação de contas muito consistente e a cultura profissional é mais próxima do individualismo que da colaboração, aspetos sustentados em relatórios publicados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação e que serão discutidos no capítulo intitulado questões emergentes.

Apesar deste contexto, as bibliotecas escolares possuem linhas estratégicas, definidas pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, muito orientadas para uma atuação mais proactiva e que visam superar os constrangimentos referidos.

No portal da Rede de Bibliotecas Escolares (Rede de Bibliotecas Escolares) podemos não só aceder ao seu programa, linhas estratégicas de atuação, aos seus documentos orientadores e estruturantes do trabalho a ser desenvolvido pelas bibliotecas escolares em Portugal, como ainda, aos resultados no seu âmbito de atuação (Quem e quantas são? Quanto custam? Que recursos documentais? O que fazem? Como avaliam? Sobre o que formam?), às parcerias nacionais e internacionais que desenvolve, para além do destaque atualizado que dá sobre acontecimentos que envolvem a leitura, enfim, àquilo que podemos considerar como o desiderato decisivo para a existência de todas as bibliotecas na defesa da sua missão, parafraseando Gustave Flaubert na Carta a Mlle. De Chantepie em junho de 1857, *Ler para Viver*.

3.1.2 – O que representa para a escola, o professor bibliotecário?

Como é que a comunidade educativa incorporou, nas suas práticas efetivas, a nova figura do professor bibliotecário?

No Projeto de Investigação, *Implementação de Práticas em Literacias pelas Bibliotecas Escolares*, já citado, refere-se que o programa da Rede de Bibliotecas Escolares, iniciado em 1996 com a publicação do relatório *Lançar a rede de bibliotecas escolares*, teve como principal finalidade dotar as bibliotecas de espaços, equipamentos, gestão e pessoal adequado às suas funções, obedecendo a critérios reconhecidos de qualidade e alinhados com padrões internacionais, presentes em documentos estruturantes como o Manifesto da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas escolares (UNESCO, 1999) ou como a declaração da IASL. (IASL, 1993)

Hoje, em mais de duas mil escolas portuguesas, existem bibliotecas escolares que se enquadram no conceito de verdadeiros “centros de recursos educativos”. Aptas para o trabalho com a informação e disponibilização de atividades educativas, pedagógicas e culturais, constituem-se, desta forma, como instrumentos essenciais ao desenvolvimento do currículo escolar. Houve claramente uma especialização funcional dos espaços que culminou com o enquadramento legal da designação de docentes para a função de professor bibliotecário nos agrupamentos ou escolas não agrupadas. (Portaria 756/2009 de 14 de julho, 2009)

O Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, por sua iniciativa, veio trazer uma oportunidade às escolas, ao dotá-las com novos meios, de acompanharem os desafios de uma sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Não se trata apenas da preocupação com a requalificação dos espaços (hoje mais atrativos, mais atualizados, mais equipados,...), mas de uma clara aposta na criação de um serviço realmente técnico-pedagógico que orienta a sua atividade para as aprendizagens, e que, por sua vez, são condição para o exercício de uma cidadania crítica.

A investigação levada a cabo em diversos países estabeleceu relações significativas entre a existência de bibliotecas escolares, devidamente equipadas e geridas, com o sucesso educativo dos alunos. Assim, também o aparecimento de recursos humanos qualificados, personificado no professor bibliotecário, para a implementação de um

serviço e de um programa adequados ao desenvolvimento das literacias, vai ao encontro das necessidades dos utilizadores, das sociedades e do principal objetivo das próprias comunidades escolares que é o sucesso educativo.

Qualquer organização, quando torna pública a sua missão (quem é e o que quer fazer), define o terreno no qual vai trabalhar e o tipo de práticas intencionais para o seu próprio percurso. Ao pretender-se, que a investigação e o investimento no campo educacional, contribuam para um avanço na compreensão do conhecimento e na forma como ele se desenvolve, é fundamental aceder-se, aos significados que, professores e escolas, atribuem às situações que vivem no seu dia a dia profissional, aos processos que seguem para interpretá-las e às justificações que dão para as suas opções, ou seja, como é que a situação é percebida, como é interpretada e as razões das escolhas que fazem.

Pode questionar-se então, como é que as escolas integram a ideia central de um paradigma que atribui um valor acrescido à informação, ao conhecimento e à aprendizagem? O que é que os agentes dessa Instituição pensam sobre o ensino, a aprendizagem, a construção do conhecimento? Como são elaborados os Projetos Educativos e Projetos Curriculares nas escolas? Corresponderão a uma visão global da comunidade educativa? Terão em conta os resultados de uma análise criteriosa da sua realidade educativa? Tais resultados serão assumidos coletivamente?

Ora, uma escola, que no seu Projeto Educativo (documento estruturante onde se define a política educativa naquele contexto) se represente a si mesma como um espaço de aprendizagem, focalizada nos processos e objetos de aprendizagem, onde, princípios e resultados (pedagógicos, educativos e didáticos) aí subjacentes são discutidos e coletivamente assumidos, irá apresentar-se, de forma substancialmente diferente de uma outra que tem, apenas, para apresentar à comunidade um programa estereotipado, com percursos pré-determinados, onde os princípios e os resultados alcançados não são discutidos criticamente, decorrendo daí um modelo de comportamento igual para todos os atores do processo educativo, independentemente destes poderem não se reconhecer nem nos princípios que aí se defendem nem no tipo de práticas daí decorrentes, numa espécie de “navegação à vista”, sem rota nem método.

Num tempo de profundas mudanças, em que se espera que um profissional de educação desenvolva um trabalho rigoroso e exigente, em ambiente colaborativo, torna-se premente a reflexão em torno da questão do redimensionamento do papel do professor e

da escola, da reorganização dos seus modos de trabalho, do desenvolvimento de “novas alfabetizações” e de um olhar avaliativo sobre as suas próprias representações (sobre o que deve ser a escola e o que e como ensinar?)

O editorial do jornal Lura afirma que [...] *se um serviço educativo serve apenas para criar públicos concretamente os públicos da Instituição onde existe, serve para pouco* (Centro Cultural de Vila Flor, 2010, p. 1). Esta afirmação remete-nos para questões substantivas às quais devemos dar uma resposta e ter uma posição clara: a escola serve o seu público apenas para “manter a porta aberta”, garantindo a acessibilidade dos alunos à educação obrigatória?

Pese embora o trabalho dos professores envolva diferentes aspetos, certo é, que a sala de aula tem sido identificada como o local de prática pedagógica efetiva nas escolas. O trabalho de preparação e o trabalho subsequente não têm sido considerados, porque não são visíveis. É neste campo, menos visível, que se tem processado grande parte do trabalho do professor bibliotecário. Colocar a ênfase não apenas no trabalho em sala de aula, mas também no trabalho anterior, posterior e complementar ao que aí acontece ainda é um desafio.

Resta saber se a escola realmente integra ou não a biblioteca, de uma forma orgânica na sua política educativa, se lhe reconhece a importância devida. Reconhecer o valor da biblioteca escolar consistirá em assumi-la coletivamente como um espaço de mediação e construção partilhada de conhecimentos, de prazer pelo conhecimento e pela leitura, de experiências significativas em interação educativa, de confronto de ideias, de articulação curricular, de abertura ao exterior em projetos de parceria e de investigação, num esforço conjunto para que a comunidade educativa alcance níveis mais elevados de literacia e aprendizagem.

O professor bibliotecário, sendo o elemento do corpo docente habilitado para o planeamento e a gestão da biblioteca escolar, tem uma responsabilidade acrescida na criação de condições para que essa mudança possa ocorrer, comprometendo-se efetivamente com tais fins educativos. Nas palavras de Usher, *a construção e desenvolvimento do eu advêm da escrita da experiência, ou seja, através de uma aprendizagem significativa, ou nas de tantos outros* (Usher, 1993, p. 174). O pôr em comum e uma intencionalidade direcionada, são dois indicativos indispensáveis no quadro de uma educação que se quer para todos.

Para que o professor bibliotecário possa cumprir tais fins educativos exige-se uma maior clarividência sobre o lugar que a biblioteca ocupa na escola, sobre o processo educativo e conseqüentemente a corresponsabilização de todos os intervenientes na construção de um projeto educativo que por natureza deve ser uma aspiração comum.

3.1.3 - O que pensa o professor bibliotecário sobre o seu papel na escola?

Apesar de ser uma profissão recente a de professor bibliotecário e quando confrontado com o que pensa sobre o seu papel na escola, observa-se uma espécie de zona de “desconforto” que se manifesta no interior do seu próprio discurso. Estas observações não são fundamentadas em qualquer estudo de investigação sobre a questão, até porque estes ainda não existem, decorrem do *feedback* efetuado em contexto da atividade profissional, tendo em conta a proximidade de trabalho que desenvolvemos com este público específico, e que, por isso mesmo, merece a nossa reflexão.

Face ao contexto em que vivem hoje as escolas, tendo em conta uma sociedade mais tecnológica, com contornos educacionais mais complexos e massificados, registam-se aqui alguns dos aspetos que são apontados, pelos próprios professores bibliotecários, como condicionadores da sua atividade profissional e, portanto, limitadores do exercício do seu papel na escola. Os aspetos mais sublinhados são: “o não reconhecimento por parte da escola da importância do papel da biblioteca”; “a falta de tempo para o desempenho das inúmeras tarefas da sua função”; “a incapacidade de realizarem tudo o que gostariam”; “a enorme dificuldade em fazerem-se ouvir e em passarem a sua mensagem”; serem considerados “professores de uma segunda condição”; “necessitarem de possuir capacidades especiais e múltiplas”; “sentirem a pressão social, política e até económica que exigem respostas rápidas e satisfatórias para os problemas que têm origem fora da escola”; “a falta de confiança na escola e nos professores”; “o desinteresse pelos livros, leituras e estudo, por parte dos alunos”; ou ainda, a questão da “falta de apoio por parte de alguns órgãos da escola”.

Por outro lado, também se presencia, no discurso dos professores bibliotecários, a defesa da tese de que é essencial à comunidade escolar conhecer a sua própria cultura de escola, despir-se de preconceitos, debater questões educativas emergentes, procurar práticas de excelência, avaliar a sua própria capacidade produtiva e adaptativa face à mudança, particularmente no uso de ferramentas e ambientes digitais, e definir com clareza, o que se pretende da educação em termos de futuro.

Como análise desta situação, pode-se dizer que parece haver implícita, no discurso dos professores bibliotecários, uma espécie de “perda de sentido” de um mundo comum e

que se projeta numa desilusão mais ou menos geral. Evidencia-se aquilo a que Marcel Gauchet, o autor do *Désenchantement du monde*, chamou de *patologia da despertença* ou o *eu desvinculado*. O indivíduo puro que nada deve à sociedade mas que dela tudo exige. Este sentimento, perceptível nas entrelinhas do discurso dos professores bibliotecários, reflete a coexistência de algumas crenças. Por um lado, surge a imagem de uma biblioteca solitária e entregue a si própria, uma vez que a escola não a valoriza nem a integra devidamente nas suas práticas. À mesma escala, vemos uma escola fragmentada em instâncias díspares, abandonada a uma espécie de inércia administrativa, já que aquilo que é urgente e importa conhecer sobre si própria não acontece e, finalmente, é lícito inferir que a resolução das grandes questões da educação a ser encontrada, talvez surja através de uma qualquer disposição normativa vinda de instâncias superiores e exteriores à escola, já que a comunidade escolar parece estar esvaziada de debate sobre aspetos capitais da realidade envolvente e alheada das mudanças que aí acontecem. Dito de outro modo, emerge a imagem do tal *indivíduo puro que nada deve à sociedade mas que dela tudo exige*, como se a procura de solução dos problemas sociais não fosse também de sua responsabilidade e tivesse que fazer parte do seu cardápio ético.

Marcel Gauchet no seu blogue sublinha que [...] *Cette tension entre deux phénomènes que sont la massification, qui répond à une demande sociale, et l'excellence, les deux forment un arc électrique qui exige qu'on y prête attention, ça ne marche pas tout seul. Il faut à la fois une prise de conscience collective de ce qu'on veut et la nécessité de répondre à ces deux exigences.* (Gauchet)

O ritmo alucinado que domina hoje a relação com o trabalho, onde se verifica sempre

[...] *mais exigência de resultados a curto prazo, produzir mais no mínimo tempo possível, agir sem demora: a corrida da competição faz com que se faça primeiro o que é urgente e só depois o que é importante, a ação imediata e só depois a reflexão, o acessório e só mais tarde o essencial. Leva também a criar uma atmosfera de dramatização, de stress permanente, assim como todo um conjunto de distúrbios psicossomáticos. Donde a ideia de que a hipermodernidade se caracteriza pela ideologização e pela generalização do reino da urgência.* (Lipovetsky, 2011, pp. 81-82)

Com pode um indivíduo ser simultaneamente *empreendedor, hiperativo, que tira partido da velocidade e da intensidade do tempo* (Lipovetsky, 2011, p. 82) e sincronizar as suas atividades profissionais com os padrões exigentes da reflexão e do substantivo? Não são fáceis, portanto, os caminhos que o professor bibliotecário tem de percorrer. As dificuldades são muitas. Realça-se, no entanto, que a manifesta consciência dos professores bibliotecários sobre a necessidade de uma avaliação e renovação de práticas nas escolas, adequadas ao contexto de uma sociedade da informação, representa já, do nosso ponto de vista, um avanço no que diz respeito à recriação dos vínculos entre a biblioteca e a escola, à recolocação de questões que verdadeiramente importam à escola, ao estabelecimento de um sentido para as práticas educativas (saber porque se faz aquilo que se faz), e à necessidade se quebrarem as resistências e os modos habituais de se pensar e fazer a educação.

A tentativa de resgate de um sentimento de pertença, em torno de um propósito comum, (a escola na sua unidade poder contribuir para a formação de leitores críticos e cidadãos esclarecidos enraizados num mundo em aprendizagem permanente e cada vez mais massificada) pode ser a força motriz para uma efetiva mudança de práticas no universo escolar. Até porque,

[...] a cultura hipermoderna caracteriza-se pelo enfraquecimento do poder regulador das instituições coletivas e pela autonomização correlativa dos interventores sociais face às imposições de grupo, sejam elas da família, da religião, dos partidos políticos, das culturas de classes. Pelo que o indivíduo se mostra cada vez mais aberto e móvel, fluido e socialmente independente. Mas esta volatilidade significa muito mais a desestabilização do Eu do que a afirmação triunfante de um sujeito que é senhor de si mesmo. (Lipovetsky, 2011, p. 88)

Ao pensar-se a escola como um espaço público, exige-se, então, que se comece por reexaminar, desde logo, as formas substantivas da sua relação com o conhecimento. Este aspeto (uma espécie de epistemologia da prática) já mostra, em si mesmo, força motriz e é um desafio determinante para a conquista de uma legibilidade mais rigorosa da situação em que se encontra o ensino nas nossas escolas.

Os aspetos essenciais a uma mudança efetiva de atitude e de práticas, por parte da escola e da biblioteca, centram-se essencialmente na indicação de ações estratégicas que professores bibliotecários e estruturas intermédias da escola devem ter na prossecução de objetivos comuns: gestão e planificação estratégica comum; preparação dos alunos para o sucesso educativo; lideranças competentes; relacionamento com as aprendizagens e desenvolvimento curricular e, ainda, conceitos implicados na melhoria da prestação de serviços de qualidade, onde a recolha de evidências do trabalho quotidiano se torna fundamental (a implementação do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolas a nível nacional apresenta-se como uma ferramenta muito útil neste sentido). Enfim, a escola pensar-se a si própria. Naturalmente que todas estas mudanças são fortemente condicionadas por uma política educativa geral, que deve ser adequada aos desafios que a sociedade enfrenta e onde as escolas têm uma palavra a dizer, e pelo grau de envolvência do social (pais; encarregados de educação; universidades; centros de investigação e de formação; fundações; etc.) no combate à iliteracia.

Aplauda-se a existência de projetos que evidenciam uma boa apropriação dos recursos disponíveis na biblioteca pela comunidade educativa e favorecem práticas cada vez mais centradas no uso da informação e no desenvolvimento de competências leitoras e de escrita. Como exemplo de projetos desta natureza destacamos os que são apoiados pela Candidatura *Ideias com Mérito*, lançada em 2005 pelo Gabinete de Rede de Bibliotecas Escolares, disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/108.html>, e os projetos que são promovidos pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares em parcerias nacionais e internacionais, acessíveis a partir de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/conteudos/?tag=projetos>.

Como contribuem os professores bibliotecários para o uso de recursos de informação da biblioteca escolar e para a sua integração nas práticas letivas? Que conhecimentos facultam aos alunos na obtenção, interação e uso da informação? Que resultado objetivo tem para divulgar à escola? Etc... Uma resposta consciente, a perguntas como estas, é determinante para fomentar uma outra forma de pensar e de enformar as práticas, que se querem mais ajustadas aos desafios quotidianos. Contributo que pode confluír para uma reestruturação de práticas nas escolas uma vez que induz à parceria, à reflexão, ao conhecimento e promove mudanças.

No domínio de uma ecologia educativa (alunos/professores/leitura/literacias) espera-se que as bibliotecas: ofereçam atividades relacionadas ao desenvolvimento de competências literárias; possuam indicadores capazes de avaliar o impacto de tais aprendizagens; criem serviços específicos de formação e apoio, no que diz respeito à integração do indivíduo numa sociedade de informação; possuam instrumentos de avaliação sobre o conhecimento dos alunos e que integrem as capacidades de uso da informação e comunicação previstas nos objetivos curriculares; proponham experiências de aprendizagem sérias e inovadoras em contexto curricular e, ainda, divulguem os resultados obtidos de acordo com as finalidades do Projeto Educativo e currículo da escola. Sublinha-se, aqui, que o trabalho com este tipo de indicadores já se encontra previsto no Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, disponibilizado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

Deve, ser considerada, no entanto, a relação sistémica e de dependência relacional que a biblioteca escolar tem com a escola e que deve ser perspectivada em todas as fases do seu funcionamento. Os processos de planeamento estratégico e operacional, assim como a gestão pedagógica da biblioteca escolar, têm de estar relacionados em primeiro lugar com as políticas, objetivos, planos e projetos em desenvolvimento na escola, devendo, também, por outro lado, a avaliação feita sobre a biblioteca escolar acompanhar e integrar a avaliação interna da escola.

Há ainda a considerar, que a existência de uma avaliação séria, independentemente dos resultados obtidos, se apresenta como uma oportunidade para dar-se diagnosticar a realidade, conhecê-la portanto, validar a ação e corrigir a trajetória.

Celebra aquilo que compreendes, não aquilo que descobres. Esta frase de Ross Todd, já citada anteriormente, adquire, neste contexto reflexivo, particular importância dado que nos remete para uma outra questão decisiva, a de demonstrar como é que a biblioteca escolar pode ajudar os alunos a aprenderem a gerir a informação, a compreendê-la, a dar-lhe significado e qual o impacto real no cumprimento dos objetivos de tal aprendizagem.

A biblioteca terá de trabalhar a dois níveis. Ensinar o aluno a procurar, selecionar, organizar e utilizar a informação e, por outro lado, ensiná-lo a ler compreensivamente a informação a que acede.

A informação não é o mesmo que o conhecimento. Aquela constitui-se como algo externo e informe e este como algo interiorizado e estruturado pelo sujeito. Assim, o conhecimento resulta da interpretação e análise da informação. Não é por acaso que hoje se fala, cada vez mais, numa *sociedade do conhecimento* e não apenas numa *sociedade da informação*.

Desta forma, a leitura compreensiva, a leitura competente e profunda, deve naturalmente ser o núcleo central do ensino a ser proporcionado pela biblioteca escolar. Entendida assim, integrando meios e tecnologias, fundos documentais e fontes plurais, suportes e linguagens múltiplas, apresenta-se como o lugar apropriado onde se pode converter a informação em conhecimento.

Os objetivos de aprendizagem podem ser planeados em termos de processos (qual é o trabalho realizado e como?), resultados (como é que o trabalho, da e com a biblioteca escolar, concorre para os objetivos curriculares?) e impactos (como é que os serviços estão a corresponder às necessidades dos utilizadores? como é que a ação da biblioteca escolar exerce influência sobre as atividades de docentes e alunos? como é que a biblioteca escolar ajuda a atingir determinados objetivos do projeto educativo da escola? Como ajuda a integrar-se na sociedade de informação?).

Questões como a das literacias da informação, o domínio da informação mediadas tecnologicamente e em rede, a leitura, o domínio de conteúdos curriculares, o desenvolvimento de opiniões, argumentos e perspetivas pessoais, a mudança de atitudes e valores ou o trabalho realizado ao nível da autopercepção e da capacidade individual de ação dos alunos, devem fazer parte de um plano de ação das bibliotecas escolares.

No contexto atual estas questões não só são centrais como desafiam as bibliotecas escolares a darem uma resposta determinada. Podendo, desta forma, contribuir para que a informação e o conhecimento estejam disponíveis e sejam alcançáveis por todos os elementos da comunidade a que servem, conscientes que devem estar do “para quem, para que fim e para quê?”.

Assim, o professor bibliotecário deve ser conhecedor da força do seu papel educativo na escola, e agir proactivamente, contribuindo, de forma colaborativa e articulada com os outros docentes, para o desenvolvimento de competências que suportam as aprendizagens e para a valorização da informação e do conhecimento.

Como nos diz Todd,

[...] Num papel único que concentra as funções de especialista em informação, professor e consultor de estratégias educativas, o professor bibliotecário participa ativamente no planeamento e implementação do ensino orientado para os resultados (...) o destino final da viagem não é um aluno ou uma comunidade proficiente em literacias da informação, mas sim o desenvolvimento de indivíduos e comunidades educativas com capacidade crítica e abertos ao conhecimento. Alunos e comunidade educativas capazes de interagir facilmente com um mundo de informação rico e complexo, mas também capazes de construir sentido, compreender o que está em redor e avançar ideias. (Todd, 2003, pp. 24-29)

É desta forma que, ainda segundo Todd,

[...] Impacto, intervenção pedagógica e transformação constituem o núcleo dos problemas fundamentais que se colocam hoje às bibliotecas escolares. (...) Os programas de bibliotecas escolares de sucesso são aqueles que estabelecem expectativas claras e objetivos viáveis, estabelecem cronogramas realistas e recolhem um feedback significativo e sistemático de alunos e professores sobre os impactos desses programas. (Todd, 2003, pp. 24-29)

3.2 - Literacia

Não há hierarquias nestas redes sem teto nem fundo

(Coover, 1999)

A questão da literacia tem sido percebida, desde a segunda metade do século XX, por organizações internacionais como a UNESCO, a IFLA ou a União Europeia, como uma dimensão relevante para as políticas públicas multissetoriais. Recebendo designações diversas, por vezes associadas a diferentes abordagens. Tem uma preocupação comum, visa promover o exercício de uma cidadania participativa e prevenir e combater os riscos de exclusão.

Ser capaz de ler não define a literacia no complexo mundo de hoje. O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual. Por outras palavras, os adultos letrados devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender. (Stripling & Eric, 1992)

A globalização obriga os cidadãos à aquisição de novos conhecimentos e competências que vão muito além da mera alfabetização. Entre estas competências, assume especial relevo a designada literacia de informação, conceito abrangente e em evolução, que contempla a capacidade de explorar as potencialidades dos sistemas de informação, nomeadamente a Internet, bem como a postura crítica face aos respetivos conteúdos. Paralelamente ao desenvolvimento tecnológico acelerado assiste-se à explosão do volume de informação disponível e à constante diversificação de meios e suportes para o respetivo acesso. Alteraram-se os padrões de relação com a sociedade, num apelo

crescente à utilização em massa das tecnologias informáticas, que implicam um novo modelo de relações sociais a que vários autores chamam de *relações reticulares*, por este ser fundado em conexões, aleatórias, às redes mediáticas (redes sociais como o *Facebook*), sem necessidade de uma presença física e com interlocutores desconhecidos, bem diferente do modelo de proximidade característico das relações familiares tradicionais.

Para Norbert Elias a sociedade só existe porque existe um grande número de pessoas. Só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, a sua estrutura e as suas grandes transformações históricas não dependem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (Elias, 1994, p. 13). As redes, neste sentido, produzem *fenómenos reticulares*, ou, talvez com mais propriedade, se possa dizer que, por aproximação, as redes sociais produziriam “territórios” reticulares.

As metáforas da espiral, do rizoma, da rede, do hipertexto, do caleidoscópio e as questões sobre a complexidade, ou a incerteza na estruturação do conhecimento, já se fizeram presentes. Esta maneira contemporânea de pensar as relações em rede, oposta à característica Ocidental de separação e compartimentação, tem como base e inspiração a temática do *rizoma* (de origem botânica) tal como formulada na obra *Mil platôs* por Deleuze e Guattari.

[...] *Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda a natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, económicas, etc.* (Deleuze & Guattari, 2000, p.15)

O rizoma seria assim uma maneira de expressar as multiplicidades e, como tal, ao invés de se falar em coordenadas e ligações localizáveis, estáveis e duradouras fala-se em direções ou mapas direcionais, fala-se em *devenir*.

[...] *Não Existem pontos ou posições num rizoma, como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.* (Deleuze & Guattari, 2000, p.17)

Tramas no interior das redes, das relações sociais entre a sociedade e os indivíduos, entre grupos e o indivíduo, entre lugares que o indivíduo frequenta individual ou coletivamente, temporal ou espacialmente. Elias considera que a sociedade é formada por indivíduos que são singulares. Contudo, é através dessas diferenças que se formam e/ou são construídas diferentes sociedades. Sociedades, “projetadas” por tramas de relações sociais, de funções, de cadeias de atos a que chama *fenómenos reticulares*, e que são produzidos no interior de uma rede móvel humana de relações de interdependência composta por estruturas, por cadeias, por limites e por possibilidades. (Elias, 1994, p. 22)

[...] as ideias de um interlocutor penetram no diálogo interno do outro como um adversário, assim impulsionando os seus pensamentos. A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores formam ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes. (...) E é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras e através de sua relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenómeno reticular em geral. (Elias, 1994, p. 29)

Dada a importância crescente dos *media* em toda a atividade humana, justifica-se dar destaque à literacia mediática no ensino e nas escolas. Esta importância é realçada, desde logo, pela da Comissão Europeia na Recomendação sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva de 20.08.2009, onde se pode ler: *[...] a literacia mediática é uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje (...) evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária* e num recente parecer do Conselho Nacional da Educação, *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática* (Recomendação n.º 6/2011), onde, se descrevem os fatores do interesse renovado por este tema:

[...] *O interesse renovado por este tema deve -se, entre outros fatores, ao facto de a revolução digital em curso ter entrado numa nova fase, ultrapassando-se o deslumbramento tecnológico e recentrando as necessidades de formação para um uso crítico e esclarecido dos media, em que a Educação para os Media tradicional se articule explicitamente com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, enquadrando-se como dimensão com conteúdo próprio na Educação para a Cidadania.* (Ministério da Educação e Ciência.Conselho Nacional de Educação, 2011a, p. 50943)

e se define o conceito adotado:

[...] *Embora haja muitas definições e diferentes entendimentos daquilo em que consiste (por exemplo, destacando mais a informação como o faz a UNESCO com a sua Media and Information Literacy, ou acentuando o acesso às novas tecnologias com a designação Digital Literacy, ou a leitura da imagem ou a prevenção dos perigos), adota-se aqui a designação Educação para a Literacia Mediática para sugerir que o mais importante não são os Media em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos) mas o seu uso informado, crítico e responsável.*

Para esta literacia é consensual a existência de três tipos de aprendizagens: O acesso à informação e à comunicação - o saber procurar, guardar, arrumar, partilhar, citar, tratar e avaliar criticamente a informação pertinente, atentando também à credibilidade das fontes;

A compreensão crítica dos media e da mensagem mediática - quem produz, o quê, porquê, para quê, por que meios;

O uso criativo e responsável dos media para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica. (Ministério da Educação e Ciência.Conselho Nacional de Educação, 2011a, p. 50943)

Esta recomendação apela, num momento em que em Portugal se está a retomar a reflexão sobre os currículos dos ensinos básico e secundário, [...] *à inserção organizacional e curricular da Educação para a Literacia Mediática na Educação para a Cidadania, através de aprendizagens transversais (competências processuais) em todas as disciplinas e de aprendizagens específicas, a trabalhar em disciplinas e nas Áreas Curriculares Não Disciplinares apropriadas.* (Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação, 2011a)

Essa nova realidade exige dos professores, o domínio sobre metodologias de pesquisa, sensibilidade para observar e decifrar as realidades, bem como *habilidade para aprender a aprender, através de um processo dialético de construção de conhecimento, marcado pelo questionamento e reflexão.* (Lima, 2004, p. 2)

[...] *Há que se observar, entretanto, que para essas novas posturas serem institucionalizadas, além de formalmente constarem dos projetos político-pedagógicos (...) elas precisam sair do papel para se opor ao currículo que, de forma oculta, cada professor pratica na sala de aula. Lamentavelmente, nem sempre traduzindo o significado social da educação e os fundamentos dessas áreas.* (Lima, 2004, p. 2)

[...] *Na sociedade contemporânea, o indivíduo só será realmente literato quando tiver capacidade para entender e utilizar, adequadamente, as representações visuais, como suporte das capacidades de pensar e de comunicar. A aquisição do leque de competências anteriormente referidas requer a adoção de novas estratégias na área do ensino, as quais devem promover, entre outras, a educação tecnológica, que facilite a boa utilização de ferramentas informáticas, a educação artística, que contribua para a compreensão e análise de representações visuais e a educação cívica, que proporcione a aquisição de valores éticos e morais subjacentes à utilização da informação disponível, no respeito pelos direitos dos seus autores e a não proliferação da distribuição de conteúdos ilegais e ilícitos.* (Teixeira & Gaspar, pp.3-4)

A biblioteca escolar é, na escola, uma local de acesso ao conhecimento, seja pelos recursos documentais e tecnológicos que disponibiliza, seja pelos recursos humanos de que dispõe, seja ainda pelas oportunidades que faculta em abordar transversalmente estes aspetos que são essenciais à educação e à aprendizagem no século XXI.

Na missão da biblioteca escolar cabem atualmente múltiplas dimensões, onde se destacam: o desenvolvimento das literacias digital, da informação e dos *media*; a formação de leitores competentes e a criação de hábitos de leitura, tendo as bibliotecas vindo a assumir um papel sólido na implementação do Plano Nacional de Leitura; a formação pessoal para a construção da cidadania ou, ainda, a integração de estratégias de articulação e dinamização de atividades associadas ao desenvolvimento do conhecimento em diferentes temas curriculares.

Os investimentos realizados pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares representam já, a existência de bibliotecas em todos os agrupamentos e escolas não agrupadas, com espaços modernizados, uma aposta na formação de professores bibliotecários e de assistentes operacionais (orientando parte substancial da formação que disponibiliza para as áreas tecnológica e das literacias digitais) e a criação de ferramentas e conteúdos, através dos quais lhe tem sido possível mostrar o papel que as bibliotecas têm no âmbito das aprendizagens e formação nos respetivos contextos educativos.

Estas evidências podem ser encontradas, por exemplo, na Base de Dados da Rede de Bibliotecas Escolares onde existe uma coleção de informações sobre domínios e indicadores variados, que são de vital importância para um acompanhamento da evolução das bibliotecas em território nacional e da avaliação do próprio *Programa RBE*, ou o *software Aplicativo* associado ao *Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares* que, ao permitir aos professores bibliotecários realizem aí os respetivos relatórios, possibilita a realização de uma avaliação de natureza estratégica e operacional pelos diferentes intervenientes no *Programa RBE* (Gabinete da RBE; Coordenadores Interconcelhios; Professores Bibliotecários e Diretores das Escolas), um acompanhamento interativo, controlo, e olhar exterior. Estas componentes criam assim, do nosso ponto de vista, uma base sólida para uma avaliação ascendente e integrada.

Este Gabinete tem ainda atuado em diferentes domínios. Desenvolveu, a par de outras ações, um conjunto significativo de orientações de que aqui se destaca o *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*, já referido, e o recente documento *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associado ao trabalho da biblioteca escolar* prestes a ser publicado. Lança anualmente uma candidatura orientada para a integração de bibliotecas escolares na Rede, tem estabelecido parcerias com universidades e integrado projetos de investigação, como é o caso do Projeto *EU Kids Online*.

Se o ensino da literacia, pela pertinência das razões já apontadas, é um caminho que deve vir a ser incorporado nas práticas das escolas, então a biblioteca escolar apresenta-se como uma infraestrutura essencial à vida das escolas. Pela natureza das suas funções e possibilidades de trabalho que oferece, a biblioteca escolar está em condições de integrar estratégias de articulação curricular e contribuir para o desenvolvimento de um campo de ação associado a qualquer área curricular que possa vir a ser criada no domínio das literacias.

3.3 - O Universo Web

Assiste-se hoje a debates interessantes sobre o lugar que ocupa a Web na vida contemporânea. Posições extremadas que se afirmam numa luta reduzida à de sempre, a do bem e do mal. Há adeptos do “melhor dos mundos possíveis”, defensores acérrimos da *mixed reality*, e admiradores da ideia de que o mundo virtual, consumista e digital apenas protagoniza o caos e faz proliferar a ignorância. A questão merece exame mais atento porque ainda que os efeitos negativos e múltiplos sejam reais, os seus benefícios não são necessariamente nulos. Uma abordagem menos maniqueísta deste fenómeno é salutar até porque as modas não são necessariamente sinónimo de caos, destruição de pensamento ou de liberdade.

Ou o ser humano é prudente, e, como diz Aristóteles, “não diz tudo quanto pensa, mas pensa tudo quanto diz” (internalizada a ideia de que a dúvida é o princípio da sabedoria). Ou, a aceitar a ideia de que um ignorante é apenas uma pessoa que desconhece certas coisas que nos são familiares, conhecendo outras coisas das quais nunca ouvimos falar (Ambrose Biérce), pode converter-se num imprudente ao aceitar de forma acrítica tudo o que é proferido. Ora, a prudência, qualidade que permite detetar perigos e evitar erros, ou, no dizer de Aristóteles, *a virtude da boa deliberação*, não será uma sabedoria utilitária posta ao serviço da boa decisão?

Certo é que a demanda pela alfabetização para todos continua, está na ordem do dia, tal como esteve no espírito dos governantes do século XVIII preocupados em criarem condições para que os cidadãos aprendessem a ler.

Hoje, num mundo que se encontra “infectado”, o adulto carece de uma alfabetização no âmbito das suas competências instrumentais, onde é necessário reeducar-lhe o dedo opositor, exercitando-o no uso de equipamentos e aplicações tecnológicas, já a criança precisa de uma educação que a cultive: a nível cognitivo, nas habilidades específicas que lhe permitam procurar, seleccionar, analisar, compreender e recriar a enorme quantidade de informação a que naturalmente está exposta; a nível comunicacional, no desenvolvimento de um conjunto de habilidades relacionadas com a criação de textos de natureza muito diversa, hipertextuais, audiovisuais, icónicos, tridimensionais, etc., na perícia em difundir informação tendo em conta diferentes ambientes e num tipo de

comunicação fluida, através do recurso aos novos dispositivos tecnológicos, *Gadgets*, e na aquisição de valores e critérios éticos no uso da informação e da tecnologia.

Manuel Area Moreira, Presidente da Red Universitaria de Tecnología Educativa em Espanha, na conferência inaugural intitulada “Del Conocimiento sólido a la cultura líquida: nuevas alfabetizaciones ante la Web 2.0”, nas 19ª *Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares: Bibliotecas Y Escuelas Participativas: Qué Va a Pasar En El Universo 2.0*, em junho de 2011 e na cidade de Salamanca, falou sobre a necessidade dos professores, hoje, possuírem uma *cultura sólida numa sociedade líquida* (Area Moreira, 2011, pp. 16-17), parafraseando o sociólogo Zygmunt Bauman que criou o conceito de *modernidade líquida* para descrever um novo padrão cultural de uma sociedade mutável e que adota formas em permanente mudança (líquidas), por oposição a um modelo de existência tradicional caracterizado pela estabilidade (solidez). Esta metáfora, relativa aos diferentes estados do *corpus*, reflete simultaneamente a cultura líquida representada pela Web 2.0, desorganizada e mutável, e a cultura sólida representada pelos documentos impressos, estáveis e organizados. Por outro lado, reflete o que escapa, o líquido impossível de reter, e incita à compreensão sólida das suas funções e relações. Se se aceitar que “a função faz o órgão”, a geração dos *nativos digitais e multimédia* provavelmente já sofreu alterações do ponto de vista da sua configuração cerebral. O uso de diferentes suportes que apelam a uma maior destreza visual e motora é potenciador de possíveis transformações ao nível do desenvolvimento de certas áreas funcionais do cérebro, ou de outro modo, os desafios inerentes associados à leitura de um livro, onde apenas é preciso mudar de página e ler da esquerda para a direita, são bem diferentes dos que se experienciam quando se lê num ecrã (com informação sem quadrantes definidos; numa alternância entre informação fixa e móvel; etc.). Estes universos refletem-se naturalmente na forma como percebemos e organizamos o mundo.

Assim, a existência de diferentes suportes de aprendizagem e de comunicação, a pré-disposição para a aprendizagem, a aprendizagem propriamente dita, as competências sócio comunicativas, axiológicas ou emocionais, sofreram naturalmente impactos no desenvolvimento humano que importa conhecer. Nos discursos atuais verifica-se existir este hiato, historicamente compreensível, entre uma geração que tem a missão de ensinar e a geração dos que precisam aprender em contexto escolar. Aos mais velhos

falta a habilidade instrumental e o quebrar da resistência atitudinal ao uso das TIC e aos mais novos, hábeis nas ferramentas, falta-lhes a literacia no uso da informação e do conhecimento.

O parecer do Conselho Nacional da Educação, entre muitas recomendações, propõe:

Que se garanta a formação (técnica e pedagógica) de professores, responsáveis de bibliotecas e centros de recursos e outros agentes educativos, estudando-se as possibilidades de prossecução das atividades de formação já iniciadas e programadas pelo Plano Tecnológico da Educação e de adaptação e divulgação do currículo proposto pela UNESCO para agentes educativos; Que se estude e avalie as necessidades de aprendizagem técnica dos alunos, tendo ainda em conta necessidades específicas de alguns alunos e do Ensino Especial, em articulação com a continuidade do esforço de equipamento das escolas, sua manutenção e atualização; Que se fomentem as oportunidades de aprendizagem extracurricular de Educação para a Literacia Mediática; Que se estabeleçam parcerias nos planos local, nacional e internacional, entre entidades preocupadas com a educação para a literacia mediática, designadamente bibliotecas, e os próprios media, e se apoiem iniciativas relativas aos media promovidas por essas entidades, ou ainda Que se apoiem estudos e investigações relativos à Educação para a Literacia Mediática, articulando esforços com outros parceiros da área, designadamente, colaborando na criação de um Observatório sobre Educação para os Media. (Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação, 2011a, p. 50945)

Tais recomendações visam “reduzir o fosso digital que se pode criar, que se está a criar, entre países, entre gerações, entre os que têm acesso e os que não têm acesso não só ao equipamento tecnológico mas também à formação para lidar com ele de forma crítica, criativa e responsável”, ou seja, é necessário e urgente procurar-se uma solução harmónica para os habitantes de universo com a dimensão da Web.

PARTE II - DESCRIÇÃO DETALHADA DO CURRICULUM VITAE

Nesta parte faremos uma apresentação meramente descritiva e factual do percurso académico e da experiência profissional reservando a sua apreciação crítica para a parte seguinte. Os comprovativos de toda a formação encontram-se no *curriculum vitae*.

Capítulo 1 – Percurso académico

- ☛ Curso de pós-graduação em Ciências Documentais no ramo de Biblioteca e Documentação pela Universidade do Algarve (**2007-2009**), classificação final de 17 (dezassete) valores, qualificação de Muito Bom. Trabalho final de curso: Projeto de Investigação: Implementação de Práticas em Literacias pelas Bibliotecas Escolares, com a classificação de 19 valores.
- ☛ Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar, promovido e orientado pelo Instituto Nacional de Administração, acreditado com 4,8 créditos pelo Conselho Científico de Formação Contínua, realizado de 7 de junho a 13 de outubro de **2007**, num total de 120 horas. Classificação de Excelente (9 valores).
- ☛ Curso do Ramo de Formação Educacional da Licenciatura em Filosofia, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em 20 de junho de **1994** e Estágio orientado e assistido em contexto de trabalho na Escola Secundária de São João do Estoril, com a classificação final de 17 valores, qualificação de Bom com Distinção.
- ☛ Curso de Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (23 de julho de **1992**). Classificação final de 16 valores, qualificação de Bom com Distinção.
- ☛ Curso de Programação de Computadores – Linguagem Cobol, em 29 de maio de **1984** promovido pelo Departamento de Formação Técnica das Escolas Reis Sousa de Setúbal, com a classificação de 92% (noventa e dois por cento).

Capítulo 2 – Reconhecimento de competências profissionais

- Obtenção do Certificado de Competências Digitais (Certificado nº 34497/2011), no âmbito do Sistema de Formação e de Certificação em Competências Tecnologias de Informação e Comunicação para docentes, por Certificação por reconhecimento de percurso formativo, em 24 de fevereiro de **2011**.
- Obtenção do Certificado de Registo de Formadora, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua da Universidade do Minho, Braga, nas áreas e domínios: A31 Expressões (Dramática); C05 Didáticas Específicas (Filosofia) e C19 Organização de Bibliotecas Escolares. Registo nº CCPFC/RFO-21755/07 com a data de 14 de dezembro de **2009**.

Capítulo 3 – Atividade profissional

- ☛ Coordenação e dinamização de Bibliotecas Escolares, desde setembro de **2003**.
- ☛ Professora de Filosofia, Psicologia e Sociologia do Ensino Secundário, desde setembro de **1993**.

3.1 – Cargos mais relevantes desempenhados em contexto de trabalho

- ☛ Coordenadora Interconcelhia de Bibliotecas Escolares no Algarve (**2009-2013**) sob proposta do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação, dos Concelhos de Aljezur, Lagos, Monchique, Portimão e Vila do Bispo.
- ☛ Coordenadora Local de Bibliotecas escolares no Algarve nos Concelhos de São Brás de Alportel e Tavira (**2008-2009**).
- ☛ Desempenho de funções de Tutoria no curso THEKA em **2007-2008**, no âmbito do projeto Gulbenkian de Formação de Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares, correspondente a 240 horas de formação anual de acompanhamento do percurso formativo dos formandos, incluindo a realização de projetos individuais de intervenção em bibliotecas escolares/centros de recursos educativos.
- ☛ Coordenadora da Biblioteca Escolar a tempo inteiro (**2006**).
- ☛ Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel (**2005-2006**).
- ☛ Membro da Assembleia de Escola na Escola Secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel (**2005-2006**).

- ☛ Coordenadora do Secretariado de Exames Nacionais do 12º Ano, 1ª e 2ª fases, na Escola Secundária de São Brás de Alportel (2004-2006).

- ☛ **Outros cargos** desempenhados na escola Secundária José Belchior Viegas em São Brás de Alportel: Delegada do Grupo de Filosofia (2001-2002); Coordenadora de Projetos na Escola Secundária José Belchior Viegas em de São Brás de Alportel (2003-2005); Membro da Comissão Especializada do Conselho Pedagógico para Apreciação dos Documentos de Reflexão Crítica dos Docentes (de acordo com o ponto 3 do art.º 9 do Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio, e como elemento do Conselho Pedagógico) nos períodos de 1999 a 2000 e de 2003 a 2006; Membro da Rede Concelhia de Bibliotecas do Concelho de São Brás de Alportel (2003-2007); Coelaboração do Projeto Educativo da Escola (2004-2005); Coordenadora da Biblioteca Escolar e do Centro de Aprendizagem com algumas horas letivas atribuídas (2003-2005); Professora corretora de provas do Exame Nacional de Sociologia e de Psicologia (entre 1999-2004); Membro do Secretariado de Exames Nacionais para o 12º ano (2002-2003); Elaboração da calendarização das provas globais (2001-2002); Sub-coordenadora do Secretariado de Exames Nacionais do 12º Ano, 1ª e 2ª fases, entre 2001-2002 e 2003-2004; Apoio na Biblioteca Escolar (2001-2002); Coordenadora Suplente do Secretariado de Exames Nacionais do 12º ano (1999-2001); Diretora de Turma do 12º ano (1999-2000) e Membro do Secretariado de Exames na Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes em Olhão (1996-97).

3.2 - Atividade profissional em contexto de formação

3.2.1 - Como formanda

- ☛ *VI Conferência Internacional do Plano Nacional de Leitura* subordinada à temática *Aprender a Ler* que decorreu nas Instalações da Fundação Calouste Gulbenkian, nos dias 2 e 3 de outubro de 2012.
- ☛ Colóquio: *Bibliotecas escolares e municipais como recurso educativo e social* que decorreu no dia 21 de setembro de 2012 no Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, em Portimão. Temas apresentados: a biblioteca como recurso educativo e estratégias digitais para bibliotecas (3 horas).
- ☛ Conferência Internacional: *Ao Encontro da Educação Intercultural, o desafio da escola multicultural* que se realizou na Escola Básica Tecnopólis em Lagos, no dia 26 de maio de **2012**, entre as 9 e as 18 horas (8 horas).
- ☛ “*Encontro de Clubes de Leitura: Partilhar Leituras*”, que se realizou no dia 23 de março de **2012** no auditório da Biblioteca Municipal de Faro, entre as 9h30 e as 18h00 (7 horas).
- ☛ *XIII Conferência de Filosofia: Quatro perspetivas sobre os Direitos dos Animais*, proferida pelo Doutor Pedro Galvão e que se realizou na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão, no dia 3 de fevereiro de **2012** (3horas).
- ☛ *V Conferência Internacional: Ler + ler melhor*, que decorreu nos dias 13 e 14 de setembro de **2011** na Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa.
- ☛ Círculo de Estudos: *A Biblioteca Escolar, instrumentos de desenvolvimento curricular 2*. Distrito: Faro; Concelho de Portimão; Local: Biblioteca Municipal

de Portimão. Data: 22/02/**2011** a 21/06/**2011**. Atribuição de Excelente (10 valores) e 1,5 créditos.

- ☛ III Encontro das Bibliotecas Escolares do Algarve: *Bibliotecas, Marcos de Leituras e Reflexões*, organizado pela Direção Regional do Algarve, Coordenadores Interconcelhios de Bibliotecas Escolares no Algarve e Universidade do Algarve e que ocorreu no dia 28 de junho de **2011**, das 9h30 às 17h00, na Universidade do Algarve (7 horas).
- ☛ *19^ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares: Bibliotecas Y Escuelas Participativas, Qué Va a Pasar En El Universo 2.0?* organizadas pela Fundación Germán Sánchez Ruipérez, durante os dias 2,3 e 4 de junho de **2011** em Salamanca (13 horas).
- ☛ Seminário: *Direitos de Autor e Direitos Conexos*, organizado pela Rede de Bibliotecas Escolares, Associação para a Gestão da Cópia Privada e Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, e realizado na escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, no dia 29 de março de **2011** (2 horas e 30 minutos).
- ☛ XII conferência: *Filosofia e Música*, que se realizou na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão, no dia 18 de março de **2011** (2 horas e 30 minutos).
- ☛ *Arquivos online: um recurso de informação para bibliotecas escolares*. Formação que ocorreu no dia 16 de fevereiro de **2011** e nas instalações do Arquivo Nacional da Torre do Tombo (7 horas).
- ☛ Encontro Internacional: *Criatividade, partilha e desenvolvimento em Bibliotecas Escolares*, que decorreu no Centro Autárquico em Quarteira, numa organização da Câmara Municipal de Loulé em parceria com a Associação THEKA, no dia 29 de outubro de **2010** (9 horas).

- ☛ *Ateliê: Vitória, Vitória, acabou-se a história*, organizado pela Biblioteca Municipal Manuel Teixeira Gomes de Portimão em parceria com a DGLB e que ocorreu no dia 28 de setembro de **2010** (6 horas).
- ☛ IV Conferência Internacional: *Ler no século XXI – Livros, leituras e tecnologias*, promovida pelo Plano Nacional de Leitura e que decorreu nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian (15 e 16 de outubro de **2010**).
- ☛ Círculo de Estudos: *Ação de Formação A Biblioteca Escolar, instrumentos de desenvolvimento curricular*. Distrito: Faro. Concelho de Portimão. Local: Biblioteca Municipal de Portimão. Data: 26/01/2010 a 21/07/2010. Atribuição de Excelente (9,4 valores) e 1,5 créditos.
- ☛ *Encontro do projeto aLer+*, promovido pelo Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Direção Geral do Livro e das Bibliotecas na Fundação Calouste Gulbenkian (2 e 3 de julho de **2010**).
- ☛ *Workshop: aprender a pensar criticamente*, no âmbito da 1ª jornada de Conteúdos Digitais para a Educação, que decorreu no dia 14 de maio de **2010**, no Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- ☛ Conferência: *Bibliotecas: a tradição já não é o que era*, promovida pela Universidade do Algarve e que ocorreu no dia 23 de março de **2010**, na Escola Secundária Poeta António Aleixo de Portimão.
- ☛ *Workshop: BEs um olhar para o futuro*, no âmbito do Encontro Regional do Projeto aLer+ que se realizou no auditório da escola EB2,3 André de Gouveia em Évora, no dia 5 de fevereiro de **2010**.
- ☛ Seminário: *Serviços Educativos em Espaços Culturais*, organizado pela Associação de Gestores Culturais do Algarve (AGECAL) e que se realizou no Centro Cultural de Lagos, de 27 a 29 de janeiro de **2010**.

- ☛ *Workshop: Teaching the 21Century Learner: Some Key Challenges*, no âmbito do Seminário *School Libraries and curriculum: Strategies for the 21Century Learner*, orientado por Ross Todd, da Rutgers University of New Jersey, e que teve lugar no auditório da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular em Lisboa, no dia 1 de outubro **2009** (2h30m).
- ☛ *Fórum RBE- 13 Anos a construir saberes*, promovido pelo Programa da Rede de Bibliotecas Escolares e que ocorreu no dia 26 de junho de **2009** na FIL- Parque das Nações em Lisboa.
- ☛ Encontro de Bibliotecas do Algarve: *Grupo de trabalho, construção de redes, construção de conhecimentos*, que decorreu no Convento de São José em Lagoa, numa organização conjunta da Direção Regional do Algarve, Rede de Bibliotecas Escolares e apoio da Câmara Municipal de Lagoa, no dia 5 de maio de **2009** (7 horas).
- ☛ *1ª Reunião nacional do projeto aLer+* que decorreu no dia 19 de novembro de **2008**, das 10h30 às 16 h30, em Lisboa.
- ☛ Ação de Formação: *Matrizes Criteriais de Avaliação: Planificar por Competências e Avaliar por Desempenhos*. Distrito: Faro; Concelho de São Brás de Alportel; Local: Escola Secundária José Belchior Viegas. Entidade: Centro de Formação de Faro. Data: meses de junho e julho de **2008**. Atribuição de Excelente (9,2 valores) e 2 créditos.
- ☛ *VII Encontro de Psicologia no Algarve*, promovido pela Universidade do Algarve e que ocorreu no Campo das Gambelas nos dias 20 e 21 de maio de **2008**.
- ☛ VI Seminário THEKA: *Percursos leitores, Bibliotecas Escolares, Qualidade Educativa*, realizado no âmbito do THEKA: Projeto Gulbenkian de Formação de

Professores para o Desenvolvimento de Bibliotecas Escolares e que decorreu na Fundação Calouste Gulbenkian, no dia 28 de março de **2008**.

- ☛ Seminário: *Os centros de formação de professores de Associação de escolas e as bibliotecas escolares: Avaliação e Prospetivas*, organizado pelo Centro de Formação de Associação de Escolas entre Tejo e Sado e que decorreu no auditório do Fórum Municipal do Seixal, no dia 1 de março de **2008** (7 horas).
- ☛ Seminário: *Bibliotecas promotoras de literacia* que se realizou no dia 22 de maio de **2007**, na Universidade do Algarve e que foi organizado pela Direção Regional de Educação do Algarve, Rede de Bibliotecas Escolares e Plano Nacional de Leitura (7 horas).
- ☛ *Simpósio e Workshop: O Educador Social no Século XXI*, que decorreu na Associação Educacional e Assistencial Casa do Zezinho em São Paulo, no período de 24 a 28 de julho de **2006**.
- ☛ VII Conferência de Filosofia da Teixeira Gomes: *A Ética Utilitarista de Mill a e Ética Deontológica de Kant*, que se realizou no auditório da Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, em Portimão, no dia 20 janeiro de **2006**.
- ☛ *Workshop de Animação à leitura: Ponto de Partida*, organizado pela Biblioteca Municipal de São Brás de Alportel e que ocorreu nas suas instalações no dia 18 de novembro de **2004**.
- ☛ Conferência de Filosofia: *Ensinar Ética*. Realizada na Escola Secundária Poeta António Aleixo de Portimão, no dia 15 de janeiro de **2004**.
- ☛ Ação de Formação: *A qualidade dos produtos e Serviços nas Bibliotecas*, realizada na Biblioteca Municipal de São Brás de Alportel, no dia 24 de novembro de **2003**.

- ☞ Encontro: *Para lá do Espelho: aprender e ensinar a ver o mundo*, realizado na Biblioteca Municipal de São Brás de Alportel, no dia 14 de outubro de **2003**.
- ☞ Ação de Formação: *Organização de Bibliotecas Escolares e animação da leitura*. Distrito: Faro; Concelho de São Brás de Alportel; Local: Biblioteca Municipal. Entidade: Centro de Formação de Faro. Data: maio a junho de **2003**. Duração: 40 horas. Atribuição de 1,6 créditos.
- ☞ *V Congresso Afro-Brasileiro*, realizado no Centro de Convenções em Salvador da Bahia, no Brasil (17 a 20 de agosto de **1997**).
- ☞ Oficina: *Sexualidades Africanas e cultura sexual Afro-Brasileira*, no âmbito do V Congresso Afro-Brasileiro realizado no Centro de Convenções em Salvador da Bahia, no Brasil (17 a 20 de agosto de **1997**).
- ☞ Seminário: *Mulheres e Desenvolvimento*, realizado no auditório do Instituto da Juventude em Faro no dia 19 março de **1997**.
- ☞ Colóquio Internacional: *Os desafios do Planeamento estratégico*, integrado no âmbito do Ciclo de Conferências Terra de Loulé e realizado no auditório Duarte Pacheco em Loulé, nos dias 5 e 6 de dezembro de **1996**.
- ☞ Encontro: *Comunicação/Debate, Problemas de Dislexia*, organizado pelo Centro de Formação de Faro e realizado no auditório do Instituto da Juventude em Faro, no dia 10 de janeiro de **1996**.
- ☞ *III Jornadas de Silves*. Jornadas organizadas pela Associação de Estudos e Defesa do Património Histórico-Cultural de Silves e que decorreram nos dias 20, 21 e 22 de outubro de **1995**.
- ☞ Colóquio: *Os Jovens e a Terceira Idade*, realizado no auditório do Centro de Juventude de Faro, no dia 25 de maio de **1995**.

- ☛ Seminário: *Portugal e a União Europeia, As mulheres e a Igualdade de Oportunidades*, promovido pela Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, realizado no auditório do Instituto da Juventude em Faro, no dia 13 de fevereiro de **1995**.

- ☛ Ação de Formação: *Clonagem pedagógica: dos inocentes aos indocentes*, organizada pelo Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária de São João do Estoril, e realizada no dia 14 de dezembro de **1994** (2 horas).

- ☛ Ação de Formação: *Avaliação do rendimento escolar*, organizada pelo Núcleo de Estágio de Filosofia da Escola Secundária de São João do Estoril e realizada no dia 23 de fevereiro de **1994** (3 horas).

3.2.2- Como formadora

- ☛ Ação de formação: *A avaliação da Biblioteca Escolar: Estratégia para a Melhoria*. Registo de acreditação: CCPFC/ACC 69952/12. Modalidade: Curso de Formação. Formato *b-Learning*. Entidade: CFAE Minerva, Coimbra. Local: EB2,3 Martim de Freitas-Coimbra. Data: 10 de abril a 6 de junho de **2012**. Destinatários: Professores bibliotecários a exercer funções em escolas JI; EB1/2/3; ES, ao abrigo da Portaria 756/2009 de 24 de Julho. Duração: 25 horas.

- ☛ Ação de formação: *Gestão Estratégica da Informação em Bibliotecas Escolares*. Registo de acreditação: CCPFC/ACC-69354/12. Modalidade: Círculo de Estudos. Entidade: Centro de formação Dr. Rui Grácio, Lagos. Local: Biblioteca Municipal Júlio Dantas de Lagos. Data: 28 de fevereiro a 22 de maio de **2012**. Destinatários: Professores bibliotecários a exercer funções em escolas JI; EB1/2/3; ES, ao abrigo da Portaria 756/2009 de 24 de Julho. Duração: 25 horas.

- ☛ Ação de formação: *Gestão Estratégica da Informação em Bibliotecas Escolares*. Modalidade: Círculo de Estudos. Entidade: Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique. Local: Biblioteca Municipal Manuel Teixeira Gomes em Portimão. Destinatários: Professores bibliotecários a exercer funções em escolas JI; EB1/2/3; ES, ao abrigo da Portaria 756/2009 de 24 de julho. Realizada em **2012** e com a duração de 25 horas. (A aguardar certificado a ser emitido pelo Centro de Formação).

- ☛ Ação de formação: *O Atendimento ao Público e as Relações Interpessoais na Biblioteca Escolar*. Entidade: Centro de formação Dr. Rui Grácio, Lagos. Registo de Acreditação: DGRHE/05-145/11. Modalidade: Curso de Formação. Local: Biblioteca Municipal Júlio Dantas de Lagos. Destinatários: Pessoal não docente. Data: 26 de março a 09 de abril de **2012**. Duração: 21 horas.

- ☛ Ação de formação: *O Atendimento ao Público e as Relações Interpessoais na Biblioteca Escolar*. Entidade: Centro de Formação de Associação de Escolas de

Portimão e Monchique. Registo de Acreditação: DGRHE/05-145/11. Modalidade: Curso de Formação. Local: Biblioteca Municipal de Portimão. Destinatários: Pessoal não docente. Data: 11 de abril a 13 de junho de **2012**. Duração: 21 horas. (A aguardar certificado a ser emitido pelo Centro de Formação).

- ☛ Curso de formação: *Instalação, organização e dinamização de bibliotecas escolares*. Entidade: Casa do Zezinho. Modalidade: Curso de Formação. Destinatários: formadores que trabalham na Casa do Zezinho. Local: Casa do Zezinho, São Paulo, Brasil. Data: 19 de outubro a 2 de novembro de **2011**. Duração: 50 horas.
- ☛ Ação de formação: *A Biblioteca Escolar, instrumentos de desenvolvimento curricular 2*. Registo de acreditação: CCPFC/ACC 65895/11. Entidade: Centro de formação Dr. Rui Grácio, Lagos. Modalidade: Círculo de Estudos. Local: várias escolas de Lagos. Destinatários: Professores bibliotecários a exercer funções em escolas JI; EB1/ 2/ 3; ES, ao abrigo da Portaria 756/2009 de 24 de Julho. Data: 1 de março a 7 de junho de **2011**. Duração: 25 horas.
- ☛ Ação de formação: *Serviços ao Utilizador*, no âmbito de formação prestada pelo Grupo Concelhio/Biblioteca Municipal, às Assistentes Operacionais a exercerem funções nas Bibliotecas Escolares dos Concelhos de Portimão e Monchique. Realizada na Biblioteca Municipal Manuel Teixeira Gomes, no dia 3 de maio de **2011**. Duração: 7 horas.
- ☛ Orientação da formação *Rede de Bibliotecas Escolares: contextos e desafios*, no âmbito do Mestrado em Ciências Documentais, no dia 7 de abril de **2011**, no Campus de Gambelas, na Universidade do Algarve. Duração: 2 horas.
- ☛ Ação de formação: *Serviços ao Utilizador*, no âmbito de formação prestada pelo Grupo Concelhio/Biblioteca Municipal, às Assistentes Operacionais a exercerem funções nas Bibliotecas Escolares dos Concelhos de Lagos, Vila do Bispo e

Aljezur. Realizada na Biblioteca Municipal Dr. Júlio Dantas de Lagos, no dia 28 de março de **2011**. Duração: 7 horas.

- ☛ Ação de formação: *A Biblioteca Escolar, instrumentos de desenvolvimento curricular*. Registo de acreditação: CCPFC/ACC 61427/09. Entidade: Centro de formação Dr. Rui Grácio, Lagos. Modalidade: Círculo de Estudos. Local: várias escolas em Lagos. Data: 9 de fevereiro a 13 de julho de **2010**. Duração:
- ☛ Ação de formação: *Práticas e modelos na autoavaliação das bibliotecas escolares (à distância/ online)*. Registo de acreditação: CCPFC/ACC 52244/08. Entidade: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Modalidade: Oficina de formação. Local: Direção Regional do Alentejo, Évora. Data: 18/ 10/ 2010 a 6/ 12/ **2010**. Duração: 19 horas.
- ☛ Ação de formação: *Práticas e Modelos na Autoavaliação das Bibliotecas Escolares (à distância/ online)*. Registo de Acreditação: CCPFC/ACC-52244/08. Entidade: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Modalidade: Oficina de formação. Local: Escola Secundária João de Deus, Faro. Data: 21 /10/2009 a 21/12/ **2009**. Duração: 38 horas.
- ☛ Simpósio e *Workshop: Aprender Brincando*, para formação de educadores da Casa do Zezinho e que decorreu na Associação Educacional e Assistencial Casa do Zezinho em São Paulo, no período de 28 a 31 de julho de **2008**.

Capítulo 4 – Publicações

4.1 - Entrevistas /Artigos /Referências /Documentos publicados

- ☛ Entrevista à Revista Noesis, nº82 de julho/setembro **2010**, inserida no “Dossier Bibliotecas Escolares”, sobre as funções e o papel dos Coordenadores Interconcelhios de Bibliotecas Escolares (Revista Noesis, nº82, pp.34-37).
Disponível em URL:
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2082/noesis_n%C2%BA82.pdf

- ☛ Elaboração de artigo, *Que representa o papel do professor bibliotecário na escola*, para a Revista Instantes da Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes de Portimão (Revista Instantes, nº.3, pp.4 -7).
Disponível em URL:
http://issuu.com/s.guerra/docs/revista_instantes_3_final_destacavel

- ☛ Trabalho realizado no âmbito do projeto THEKA e citado no livro, “*THEKA Projeto Gulbenkian: formar professores, desenvolver bibliotecas escolares*” (p. 146), de autoria de Amália Bárrios, Ana Melo e Maria José Vitorino. Publicado em **2011** pela Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

- ☛ Colaboração do documento “*Aprender com a Biblioteca Escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*” a pedido do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares e prestes a ser divulgado a nível nacional (ainda no prelo). O objetivo do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares é a elaboração de um documento com vista à definição de quadros referenciais de aprendizagens, para os diferentes níveis de ensino e em diferentes áreas-chave de atuação das bibliotecas escolares no contexto do ensino das literacias.

- Elaboração do programa da disciplina *Tecnologias Relacionais e Práticas Comportamentais*, do curso 10º ano Profissionalizante de Auxiliar de Ação Médica que constituiu oferta própria da Escola Secundária José Belchior Viegas no ano letivo de **2002** a **2003**.

4.2- Comunicações /Organização de encontros

- ☛ Coorganização e apresentação das conclusões do III Encontro de Bibliotecas Escolares do Algarve, intitulado *Bibliotecas: Marcos de Leituras e Reflexões* e que se realizou no dia 28 de junho de **2011**, na Universidade do Algarve, tendo sido organizado pela Direção Regional de Educação do Algarve, Rede de Bibliotecas Escolares e Universidade do Algarve.

Disponível em URL:

<http://algarvebecre.blogspot.com/2011/06/ebealgarve-fotografias.html>

<http://algarvebecre.blogspot.com/2011/06/ebealgarve-comunicacoes-e-conclusoes.html>

- ☛ Coorganização do II encontro das Bibliotecas Escolares do Algarve: *Literacias no Século XXI*, no âmbito da parceria entre a Rede de Bibliotecas Escolares e a Direção Regional do Algarve e que decorreu no hotel Vila-Galé, em Tavira, no dia 25 de maio de **2010**.
- ☛ Coorganização do encontro *Sentidos e percursos da leitura*, no âmbito da parceria entre responsáveis do projeto aLer+ do Plano Nacional de Leitura (PNL) e os responsáveis pelos projetos implementados nas escolas do Algarve, e que decorreu na Escola Secundária com 3º ciclo Gil Eanes, em Lagos no dia 6 de maio de **2010**.
- ☛ Participação como moderadora de um painel, *Redes concelhias/Serviço de apoio às bibliotecas escolares*, no 1º Encontro “Leitura, leitores, educação: redes de laços e de nós”, organizado pela Câmara e Biblioteca Municipal de Nisa e que ocorreu no Cineteatro de Nisa, no dia 22 de abril de **2010**.
- ☛ Comunicação: *Avaliação de bibliotecas: Modelo de autoavaliação de bibliotecas escolares (MAABE)*, no âmbito das reuniões regionais promovidas anualmente pelos Coordenadores Interconcelhios em colaboração com a Direção

Regional de Educação do Algarve e que ocorreu na Escola Secundária João de Deus em Faro, no mês de setembro de **2009**.

Disponível em URL:

<http://algarvebecre.blogspot.com/2009/09/modelo-avaliacao-be-rpbaset2009.html>

- ☛ Comunicação: *Integração Curricular*, no Encontro “O papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário no ensino-aprendizagem”, no âmbito das reuniões nacionais promovidas pela Rede de Bibliotecas Escolares e que ocorreu na Direção Regional de Educação do Norte, no Porto, e nos dias 4 e 5 de dezembro de **2008** (das 10h00 às 17.30h).

- ☛ Coorganização da Feira do Livro do Concelho de São Brás de Alportel (**2005 a 2007**).

- ☛ Coordenação e apresentação do Seminário: *Os Caminhos da Educação: Arte, Religião, Filosofia e Ciência* que decorreu, durante dez dias, na Cooperativa Educacional e Assistencial Casa do Zezinho, de 9 a 18 de julho de **2002** em São Paulo no Brasil.

4.3 - Participação/Convites

- ☛ Participação como convidada no 1º Fórum subordinado ao tema *Desenvolvimento Urbano, Mobilidade e Mercado de Trabalho*, realizado pelo Núcleo Executivo do Concelho Local de Ação Social de São Brás de Alportel (CLAS/SBA), no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Rede Social e que ocorreu no Salão Nobre da Câmara Municipal de São Brás de Alportel, no dia 4 de novembro **2005**.
- ☛ Orientadora e Observadora Voluntária de Atividades sobre Educação e Cidadania na Cooperativa Educacional e Assistencial Casa do Zezinho em São Paulo no Brasil. Atividades que decorreram entre 26 a 30 de julho de **2004**.
- ☛ Concessão de uma Bolsa de Estudo e Trabalho pela Cooperativa Educacional e Assistencial Casa do Zezinho, em São Paulo, para ministrar um curso de filosofia para crianças (novembro de **2000**).

Capítulo 5 – Outras áreas de formação

5.1- Competências informáticas:

em contexto de formação, como formanda

- ☛ Ação de Formação: *Pordata-Base de Dados de Portugal Contemporâneo*, organizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, RBE e Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique, e que se realizou na Escola Secundária Poeta António Aleixo, em Portimão, no dia 27 de janeiro de **2012** (2 horas).

- ☛ Ação de formação: *VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação-Challenges 2011*. Local: Braga. Modalidade: Curso de Formação. Entidade: Instituto da Educação da Universidade do Minho. Data: de 12/05/2011 a 13/05/**2011**. Duração: 15h30m. Classificação final com a menção de Muito Bom (8,5 valores) e atribuição de 0,6 créditos.

- ☛ Ação de Formação: *PORBASE5, versão mindprisma*, que decorreu nas instalações da MIND em Lisboa, no dia 3 de dezembro de **2010**.

- ☛ Ação de Formação: *Pordata-Base de Dados de Portugal Contemporâneo*, organizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos e Rede de Bibliotecas Escolares, e que se realizou na Escola Secundária de Albufeira no dia 25 de outubro de **2010** (2 horas).

- ☛ Formação promovida pelo Instituto Nacional de Estatística: *A literacia estatística ao serviço da cidadania-Portal do INE e Projeto ALEA*, organizada pela Rede de Bibliotecas Escolares e realizada na Escola Básica Tecnopólis em Lagos, no dia 28 de outubro de **2010** (3 horas).

- ☛ *Workshop: e-skills*, no âmbito da 1ª Jornada de Conteúdos Digitais para a Educação que decorreu no dia 14 de maio de **2010**, no Instituto de Educação da Universidade do Minho em Braga.
- ☛ Formação: *Biblioteca do Conhecimento Online: b-on e Endnote Web*, realizada no dia 27 de abril de **2010**, no Campus da Penha, na Universidade do Algarve (3 horas).
- ☛ *Workshop: Quadros Interativos Multimédia na Educação, Quadros Interativos Interwrite*, promovido pelo Centro de Competência (CRIE), que ocorreu na Escola Secundária José Belchior Viegas em S. Brás de Alportel, no dia 21 de janeiro de **2008** (2 horas).
- ☛ Ação de Formação: *A utilização das Tic nos processos de ensino-aprendizagem*. Distrito: Faro. Concelho: São Brás de Alportel. Entidade: Centro de Formação de Faro. Data: outubro de **2006** a janeiro de **2007**. Duração: 25 horas e atribuição de 1,5 créditos.
- ☛ Oficina de Formação: *A utilização das Tic nos processos de ensino-aprendizagem*. Distrito: Faro. Concelho: São Brás de Alportel. Entidade: Centro de Formação de Faro. Data: maio a junho de **2006**. Duração: 25 horas e atribuição de 2 créditos.
- ☛ Ação de Formação: *Powerpoint na produção de materiais educativos*. Distrito: Faro. Concelho: São Brás de Alportel. Entidade: Centro de Formação de Professores Pró-Ordem. Data: julho de **2003**. Duração: 25 horas e atribuição de 1 crédito.
- ☛ Ação de Formação: *A Pesquisa de Informação na Internet e a sua Integração no Processo Educativo*. Distrito: Faro. Concelho: São Brás de Alportel. Entidade:

Centro de Formação de Faro. Data: abril a maio de **2002**. Duração:25 horas e atribuição de 1,6 créditos.

- ☛ Ação de Formação: *A Informática ao serviço da Educação e do Ensino, Parte I*. Distrito: Faro. Concelho: São Brás de Alportel. Entidade: Centro de Formação de Faro. Data: fevereiro a março de **2002**. Duração:25 horas e atribuição de 1 crédito.
- ☛ *Debate online*, promovido pela Associação Portuguesa de Telemática Educativa (EDUCOM) e que ocorreu na Escola Secundária José Belchior Viegas em São Brás de Alportel no dia 3 de dezembro de **1997**.
- ☛ Oficina de Formação: *Área Escola-Imagem Animada*, promovida pela Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, ao abrigo do programa FOCO, no ano letivo de **1995-1996** com a duração de 50 horas. Atribuição de 2 créditos.

5.2- Competências artísticas

5.2.1 - Em contexto de formação, como formanda

- ☛ Encontro Internacional: *Literatura, Cinema e Filosofia*, organizado pela Associação de Professores de Filosofia, Cineclube de Faro e Mestrado em Literatura e Cinema da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e que ocorreu nos dias 2 e 3 de outubro de **2003**.
- ☛ Ação de Formação: *Por dentro do filme, Introdução a uma história e estética do cinema*. Distrito: Faro. Concelho: Faro. Entidade: Centro de Formação de Faro. Data: janeiro de **2002**. Duração: 25 horas e atribuição de 1 crédito.
- ☛ III Encontros de Cinema: *Memória e futuro do cinema, a arte do século na passagem do milénio*, organizado pelo Cineclube de Faro e realizado na Escola Superior de Tecnologia na Universidade do Algarve em Faro (dezembro de **1999**).
- ☛ Encontro: *A Escola da Criatividade*, promovido pelo Centro de Formação Dr. Rui Grácio e que decorreu no Centro Cultural e em Escolas de Lagos, nos dias 1 e 2 de fevereiro de **1999**.
- ☛ Ação de Formação promovida pela Direção Regional de Educação do Algarve, e integrada no plano de atividades da Rede de Escolas *JCE/Juventude, Cinema, Escola* que decorreu no período entre 8 de janeiro e 13 de novembro de **1998**, no Centro de Juventude em Faro.
- ☛ *Workshop de Introdução Experimental aos Tipos de meditação*, organizado pela Casa da Cultura de Loulé e que decorreu entre 26 de setembro e 31 de outubro de **1998**.

- ☛ Ação de Formação: *Como Dinamizar uma Oficina de Teatro*, promovida pelo Instituto Português da Juventude de Faro, de 20 de março a 16 de maio de **1998** e com a duração de 60 horas.

- ☛ Curso: *A Dimensão Cultural do Cinema Europeu*, organizado pela Direção do Cineclube de Faro e do Bacharelato em Ciências da Comunicação que se realizou na Escola Superior de Educação na Universidade do Algarve, de 27 a 30 de novembro de **1995**.

- ☛ *Workshop* de teatro, organizado pelo Ministério da Cultura, Delegação Regional do Algarve, Câmara Municipal de Loulé e Casa de Cultura de Loulé, orientado pelo *Institut d'Education et d'Interrelation Créatrice* (ASBL) da Bélgica, e que decorreu durante 3 meses na Casa de Cultura de Loulé (abril, maio e junho de **1998**).

- ☛ *Workshop of art*, realizado na Trolandshamar School em Torangsvag, na Noruega, a 16 de abril de **1998**.

5.2.2. - Em contexto de trabalho

- ☛ Dramatização de uma peça teatral (episódio do jantar do Hotel Central de Eça de Queirós) com alunos do 12º ano e cuja apresentação ocorreu no átrio da Escola Secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel, no dia 20 de março de **2007**.
- ☛ Elaboração do texto *Beatriz* da peça de Teatro *Bernarda D'Alma* em colaboração com o grupo de expressão dramática e teatro da Escola Secundária Tomás Cabreira de Faro (*Improviso*), e cuja apresentação ocorreu no Instituto da Juventude em Faro, nos dias 2 e 3 de maio de **2002**.
- ☛ Coparticipação na encenação, texto e apresentação da peça teatral *Pão com Açúcar Escondendo Édipo*, inserida no programa *maio Jovem* organizado pelo Instituto Português de Juventude de Faro, no Cineteatro de São Brás de Alportel, no dia 13 de maio de **2000**.
- ☛ Encenação, dramaturgia e apresentação da peça teatral *Intolerância Máxima*, integrada nas atividades da Área Escola do 10º ano, na escola de São Brás de Alportel, no dia 28 de maio de **1999**.
- ☛ Coparticipação na encenação, texto e apresentação da peça teatral *Panda-Harmonium*, integrada no I Encontro de Teatro das Escolas do Sotavento Algarvio, organizado pela Escola Secundária de São Brás de Alportel, e que ocorreu no Cineteatro de São Brás de Alportel, nos dias 7 e 8 de maio de **1999**.
- ☛ Coparticipação na encenação e apresentação da peça teatral *Ousadias a negro cinzento e branco*, inserida no I Encontro de Teatro das Escolas do Sotavento Algarvio, organizado pela Escola Secundária de São Brás de Alportel, e que ocorreu nos no Cineteatro de São Brás de Alportel, nos dias 7 e 8 de maio de **1999**.

- ☛ Dinamização do Plano Regional de Educação Ambiental pela Arte (PREAA), na Escola Secundária de S. Brás de Alportel em **1999**. Este Plano foi organizado pela Direção Regional de Educação do Algarve.

- ☛ Organização do *I Encontro de Teatro das Escolas do Sotavento Algarvio* que contou com a participação de seis escolas e respetivos grupos de teatro, nos dias 7 e 8 maio de **1999** em São Brás de Alportel.

- ☛ Trabalho em conjunto com a Direção Regional de Educação do Algarve no *Programa JCE, Juventude, Cinema, Escola*, na qualidade de professora integrada na Rede de Escolas JCE em **1998-1999**.

- ☛ Coparticipação na elaboração de texto e encenação da peça teatral *Panda-Harmonium*, cuja apresentação ocorreu no Cineteatro de São Brás de Alportel no dia 2 de junho de **1998**.

- ☛ Criação de um grupo de teatro na Escola Secundária de São Brás de Alportel no ano letivo **1997-98**.

5.3-Projetos

- ☛ Projeto: *Implementação de Práticas em Literacias pelas Bibliotecas Escolares* nos concelhos de Aljezur, Lagos, Monchique, Portimão e Vila do Bispo. Este projeto foi elaborado no âmbito da Pós-Graduação em Ciências Documentais realizada na Universidade do Algarve e está a ser implementado nos Concelhos referidos (2009-2013). A sua finalidade é a de contribuir para o sucesso das bibliotecas escolares e respetivas comunidades, em particular no domínio das literacias da informação. (Ver *curriculum vitae* - projetos)
- ☛ Projeto: *Experimental Ciência*, no âmbito do trabalho desenvolvido enquanto Coordenadora Local de Bibliotecas Escolares nos Concelhos de São Brás de Alportel e Tavira (2008-2009). Este projeto foi criado para dar resposta a uma dupla necessidade: fomentar as literacias científicas, através de ações conjugadas de um programa dirigido a comunidades do 1º ciclo e promover a criação de uma rede de trabalho interconcelhio, entre alunos e professores, com a finalidade de que tal rede ganhasse condições para subsistir para além deste projeto, concretizando-se assim, a importância das bibliotecas escolares no seio das respetivas comunidades educativas. (Ver *curriculum vitae*- projetos)
- ☛ Projeto: *Teia do Saber* implementado na escola secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel (2007-2008) e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. O projeto desenvolveu atividades de leitura na sala de aula, utilizando um conjunto diversificado de leituras em diferentes suportes e formatos (livro e audiovisual; o conto, o romance e o ensaio; o documentário e a ficção cinematográfica; a música moderna de intervenção e a clássica), fomentando, desta forma, a criação hábitos de leitura no público adolescente, sendo de sublinhar a mais-valia que implica o contacto e a interação dos adolescentes com textos literários de qualidade. São esses textos que, materializando a língua nas suas dimensões eminentemente lúdica e criadora,

funcionam como elementos fortemente dinamizadores dos processos da cultura.
(Ver *curriculum vitae*- projetos)

- ☛ Projeto: *Melhoria de Cultura de Escola* desenvolvido no ano letivo de **2005-2006** na escola secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel. Estudo sobre a realidade da escola que apresenta sugestões para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas diferentes estruturas pedagógicas. Teve como finalidade registar os aspetos positivos da organização e do funcionamento da escola, os aspetos a melhorar e sugestões para a implementação de práticas inovadoras. Neste sentido foram realizados inquéritos a todos os agentes da vida escolar e analisados os seus resultados. Assim, com o objetivo de se plasmar uma gestão estratégica e uma visão a longo prazo para a escola, o estudo propõe uma determinada perspetiva orgânica para a comunidade escolar. (Ver *curriculum vitae* - projetos)

- ☛ Apresentação, aprovação e implementação de vários projetos na escola secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel, entre os quais destacamos:
 - *Plano de Ocupação Plena de Tempos Escolares (2007-2008)* que contribuiu, de forma orientada e pedagógica, para o aproveitamento de tempos livres dos alunos. Este projeto apresentava atividades, organizadas e desenvolvidas pela e na biblioteca escolar, para aulas de substituição e na área das literacias e do uso crítico da informação.

 - *Salas Temáticas*, projeto aprovado em Concelho Pedagógico no ano letivo de **2005** na Escola Secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel e que se desenvolveu até **2008**. Este projeto criou condições para que a atribuição das salas de aula nos horários dos professores fossem organizadas em função de áreas temáticas curriculares. O objetivo foi o de se fomentar a utilização do fundo documental da biblioteca escolar e contribuir para um maior uso da diversidade de

recursos em contexto de aula possibilitando, desta forma, um contexto de aprendizagem mais rico e multissensorial.

- *Ponto de Partida*, projeto que consistia na criação de um acervo curricular temático para os professores. Assente numa lógica de partilha, com o contributo de todos os professores e em todas as áreas disciplinares, procurava-se, com tal iniciativa, disponibilizar um acervo com informações, sobre sítios *online* com interesse educativo e materiais didáticos, um conjunto diversificado de listas bibliográficas organizadas por temas curriculares, etc. (**Ver *curriculum vitae*- projetos**)
- Projeto: *Laboratório de Gestão de competências transversais* implementado na escola secundária José Belchior Viegas de São Brás de Alportel no ano letivo de **2005-2006**. Este projeto propunha determinadas estratégias de intervenção educativa onde se integravam atividades lúdicas, didáticas e pedagógicas associadas ao desenvolvimento das capacidades do ler e do pensar. (**Ver *curriculum vitae*-projetos**)

**PARTE III - DISCUSSÃO CRÍTICA DA EVOLUÇÃO DA
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E DA RESPETIVA
RELEVÂNCIA.**

Capítulo 1 – O papel da formação e da experiência na construção da identidade profissional

*Como o artista, o filósofo e o homem de letras,
o professor só pode realizar o seu trabalho adequadamente se se sentir
um indivíduo dirigido por um impulso criador interno
e se não estiver dominado e acorrentado por uma autoridade exterior.*

(Russell, 2000, p. 84)

A investigadora Bernardette Courtois define “experiência” partindo da dupla origem do termo, ‘prova’ e ‘fazer o ensaio de’. Desta origem podem-se retirar dois sentidos principais da palavra. Um define-se pela orientação para o futuro, cujo resultado só pode ser esperado, e o outro encontra-se virado para o passado. Aquele que tem a experiência é um perito: não conhece o mundo só por ouvir dizer, mas porque esteve lá, viveu, sofreu, agiu com os outros, reuniu no seu próprio corpo os conhecimentos pelo ensaio, pela prova, pelo erro e pela confirmação.

*La double origine du terme expérience, ‘épreuve’ et ‘faire l’essai de’,
permet de dégager deux sens principaux du mot dont l’un se définit par son
orientation vers l’avenir, dont le résultat ne peut être qu’espéré, et dont
l’autre est tournée vers le passé; celui qui a l’expérience est un expert: il ne
connaît pas seulement le mode par ouï-dire, mais parce qu’il a été là, vécu,
souffert, agi avec les autres, (...) a rassemblé dans son propre corps les
connaissances par l’essai, l’épreuve, l’erreur et la confirmation. (Courtois,
1989, p. 8)*

A esta encruzilhada podemos ainda acrescentar uma outra ideia, a de que *o que é preciso aprender já não pode ser planificado nem precisamente definido*

antecipadamente. Os percursos e perfis das competências são singulares e podem cada vez menos canalizar-se para programas ou cursos válidos em todo o mundo como sustenta Pierre Lévy (Lévy, 2000, p. 168) aumentando-se, desta forma a complexidade.

A teoria tripolar da formação de Gaston Pineau ao defender que o papel da experiência tem relevo na formação do indivíduo, que o modo de ser do sujeito é sempre em devir, ou que a identidade não é uma etiqueta, mas uma construção permanente, vem exigir, por isso, uma compreensão das várias dimensões complexas da existência do sujeito e que se entrecruzam em permanência. (Pineau, 1988)

Jack Mezirow sustenta que a pessoa se vai construindo ao longo da vida através de uma transformação de perspetivas (*Personal perspective change*). A experiência e a reflexão sobre a experiência têm aí um papel determinante. (Mezirow, 1989, p. 195)

Guy Le Boterf, um dos mais destacados especialistas no estudo das questões da formação e dos sistemas de competências dos recursos humanos, apresenta uma abordagem sistémica, dinâmica e abrangente sobre a questão das competências (Le Boterf, 1995, p. 9). Reconhece, à partida, dificuldades na definição do conceito competência. Não obstante, para este autor, as competências só são suscetíveis de serem produzidas “em ato” (Le Boterf, 1995, p. 16) e encontram-se na encruzilhada das situações de formação formal com as situações profissionais e com a socialização do sujeito (Le Boterf, 1995, p. 17). Supõem, portanto, sempre uma situação relacional (Le Boterf, 1995, p. 42). Por outro lado, para a produção de competências, considera ainda que a imagem que cada um tem de si é fundamental, fazendo intervir a emoção e todos os aspetos da identidade do sujeito como um aspeto fundamental do seu desempenho. (Le Boterf, 1995, p. 71)

Tendo em conta este enquadramento teórico, nas suas variadas fundamentações e perspetivas, defende-se que o *curriculum vitae* (do latim trajetória de vida) deve servir primariamente àquele que conta com a autoridade que a sua própria competência lhe confere e, secundariamente, ao permitir a sistematização das experiências pessoais significativas no âmbito de um contexto solicitado, presta-se ao relato de uma trajetória académica e de experiências profissionais, onde sobrevém a representação gráfica das aptidões do indivíduo.

Definido que está o contorno e após a descrição realizada (no capítulo anterior) sobre o percurso formativo e curricular, sustentada pela ideia de que o desenvolvimento

profissional não se esgota na aquisição de saberes, nem no aumento de competências técnicas e profissionais, nem no mero desenvolvimento de potencialidades da pessoa, mas, sobretudo, na forma como o sujeito se vai desenhando, através da interação que estabelece com o mundo e com as coisas, na consciência que ganha de si próprio. Processo este que ocorre, naturalmente, em contextos formais ou informais, mas sempre traduzido em aprendizagens realizadas.

Nessa descrição do currículo, feita no capítulo anterior, pode-se verificar a existência de um trabalho amplo e variado no domínio da educação. No campo da prática profissional, ocupados alguns espaços que são proporcionados pelo sistema educativo, destacam-se a diversificação da formação realizada, a promoção à condição de formadora ou, ainda, o desempenho de cargos com relativa relevância no âmbito da vida profissional. No campo da teoria, a atualização de informação sobre algumas áreas específicas de atuação profissional, a experiência em trabalhar-se com vários modelos formativos [círculos de estudo; oficinas de formação; projeto de investigação-ação; pós-graduação; mestrado], o uso de diversas metodologias de trabalho e a heterogeneidade do público com quem se trabalha, trouxeram riqueza por favorecerem o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Neste percurso formativo sublinha-se, por um lado, a importância dada ao trabalho em diversos contextos colaborativos (institucionais, associativos, formais ou informais), pela oportunidade que proporciona de confronto de opiniões e troca de informações, e, por outro, o interesse por uma diversidade de áreas do conhecimento, reflexo de um prazer pela reflexão, do valor que se atribui à fundamentação de pontos de vista, de um caminho que conscientemente se percorre na procura de uma compreensão mais profunda dos dados de um qualquer problema.

Como forma de ilustrar tal postura, remetemos para a leitura do testemunho por nós deixado no âmbito da implementação do *Projeto Gulbenkian: formar professores, desenvolver bibliotecas escolares* e que pode ser consultado no livro (Bárrios, Melo, & Vitorino.M., THEKA Projeto Gulbenkian: Formar Professores,Desenvolver Bibliotecas Escolares, 2011, p. 146), publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

A formação formal inicial, a licenciatura em Filosofia, tem-se revelado um suporte estrutural para a questão do desenvolvimento profissional. Declara-se essencial por permitir uma variedade de experiências humanas (uma atitude que se sustenta no

perguntar, na dúvida, no pôr em causa a relação de familiaridade com as coisas, no rigor e na insatisfação, procura constante pelo saber) e por permitir o acesso a um maior conhecimento da natureza das coisas, das suas ambivalências, limitações e constrangimentos.

A formação complementar, na sua diversidade, na área das ciências documentais, gestão e administração escolar, tecnologias de informação e comunicação e, mesmo, na área artística permitiu, por um lado, conhecer e interagir com o sistema educativo segundo diferentes vertentes e territórios (didática; artística; organizacional; formativa; local e nacional) e, por outro, experienciar diferentes graus e tipos de desafio no âmbito da atividade profissional.

A título ilustrativo, salienta-se aqui a experiência de trabalho com um grupo de adolescentes, utilizando os jogos teatrais, ocorrida no ano letivo 1997/1998, através da criação de um grupo de teatro na Escola Secundária de São Brás de Alportel e que visava, sobretudo, levar os adolescentes a uma experimentação do processo de teatro. Nesse contexto, surgiu a possibilidade de, por um lado, se trabalhar com o significado do gesto e, por outro, com o significado da ação de representar. Estes processos, que se fundamentam no jogo e na ação improvisada, naturalmente levam ao lúdico mas também a uma descodificação da linguagem e ao reconhecimento daquilo que é próprio em cada sujeito. Ora, cultivar a imaginação dramática torna-se parte importante no desenvolvimento da inteligência. Piaget declara isso mesmo quando defende que o jogo está intimamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento.

Ingrid Koudela, questiona a importância que se dá no ensino às formas não-discursivas e ao lugar que aí ocupam.

Tradicionalmente entende-se que somente aquilo que pode ser expresso por meio da linguagem (discurso verbal) pode ser pensado (...) As formas não-discursivas são consideradas mais baixas do que as do discurso no sentido de que elas não exigem a intervenção do raciocínio e falam diretamente ao sentido. Enquanto o pensamento verbal e conceptual é inicialmente exterior à criança e não pode fornecer o que foi vivido individualmente, o simbolismo lúdico, ao contrário, é elaborado pelo sujeito para o seu próprio uso (...) Tradicionalmente as nossas escolas são escolas de leitura.

(...) A atividade artística é periférica ao sistema escolar e é-lhe atribuída a característica de recreação, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de desenvolver através do pensamento racional e do discurso. (Koudela, 2006, pp. 28-30)

Por outro lado, a arte, enquanto conjunto de diferentes expressões apresenta-se como um meio importante para a integração social dos alunos, uma vez que as técnicas de dramatização, aliadas à expressão das emoções e ao contacto físico, contrariam a tendência inicial de receio dos alunos face aos outros e de eventuais dificuldades de expressão. Desenvolve, ainda, o respeito por regras. O ensino artístico revela-se como um espaço privilegiado de encontro e de troca e onde é possível trabalhar-se a especificidade de cada um na sua relação com o outro.

Qualquer jogo tradicional é realizado a partir de um certo número de regras aceites para colocá-lo em movimento. As regras estabelecidas entre os jogadores determinam uma relação de parceria, que implica observação de determinadas leis que asseguram a reciprocidade dos meios empregados para ganhar. Há, portanto, acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação, que ocorre a partir da busca de um objetivo comum. (Koudela, 2006, pp. 47-48)

Assim, a implementação de projetos e de trabalho nesta área apresenta-se, para quem os realiza, como um tipo de experiência, igualmente edificante, na construção do conhecimento e proporciona o desenvolvimento de competências complementares (nos alunos) ao domínio de temas curriculares.

A realização do Curso de Gestão e Administração Escolar e a experiência de exercício do cargo de Presidente do Conselho Pedagógico numa escola contribuíram para um maior conhecimento sobre questões relativas a processos estruturais de gestão numa organização, e maior reflexão em torno de questões como as relativas: aos objetivos de uma organização; à gestão estratégica de recursos humanos; ao relacionamento entre as diferentes instâncias decisórias; à postura das lideranças perante as mudanças; à agilidade e grau de autonomia de uma organização; ao ambiente físico; ao provisionamento de recursos; às falhas ou aos incentivos institucionais; etc.

A participação direta em processos de gestão de uma organização permitem, portanto, aprofundar a compreensão de características próprias de uma comunidade e oferecem múltiplas oportunidades de crescimento profissional, ao estimularem não apenas o desenvolvimento de competências relacionais como também as associadas à construção do conhecimento e gestão informada do coletivo.

A oportunidade de exercício de um cargo como o de Coordenação Interconcelhia de Bibliotecas Escolares, com a missão de acompanhar e prestar apoio técnico especializado no terreno às bibliotecas, permite a realização de uma multiplicidade de funções e o alargamento de visão sobre o *modus operandi* de organizações e grupos alargados de trabalho, dado que tal desempenho é realizado em articulação com a Direção Regional de Educação do Algarve, Câmaras Municipais e respetivas Bibliotecas Públicas, com quem o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares trabalha em parceria a nível nacional.

Cabe ao Coordenador Interconcelhio, apoiado na experiência e conhecimentos acrescidos nesta área de atuação, contribuir para a criação e desenvolvimento de bons serviços de biblioteca nas escolas, numa lógica de serviços articulados e em rede e que passa pela dinamização de grupos concelhios em articulação com bibliotecas municipais. Para além da intervenção no terreno, do contributo para a construção de redes concelhias de bibliotecas escolares, procura fomentar a implementação de projetos que sejam distintivos nesses territórios.

A importância da existência deste tipo de projetos revela-se em grande parte nos balanços críticos realizados, pela riqueza reflexiva que pode ser partilhada e pelo conhecimento objetivo da realidade que acrescenta. Como forma de ilustrar esta afirmação, apresenta-se aqui, ainda que de forma sintética, alguns dos principais

resultados intermédios do projeto, *Implementação de práticas em literacias pelas bibliotecas escolares*, que ainda está a decorrer e por nós implementado.

O balanço realizado caracteriza-se por ter subjacente uma pesquisa de natureza essencialmente qualitativa, uma vez que se privilegia a interpretação dos dados em vez da sua total mensuração. Concorde-se com Stella Bortoni-Ricardo na assunção de que esta defende que não só há formas de pesquisa que não visam testar relações entre fenómenos ou criar leis universais, mas antes procurar entender e interpretar fenómenos e processos socialmente situados num determinado contexto, como é fundamental o pesquisador entrar em campo com perguntas exploratórias previamente definidas para que não comprometa a sua capacidade de observação, “pois quem não sabe o que procura não o percebe quando o encontra” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 73)

Com base neste pressuposto e na análise do *corpus* de documentos produzidos pelas bibliotecas escolares envolvidas neste projeto (nos concelhos de Aljezur, Lagos, Portimão; Monchique e Vila do Bispo), os resultados para já mostraram o seguinte: as práticas implementadas pelas diferentes bibliotecas, embora apresentem semelhanças, exibem diferenças relevantes quando se pensa em termos de situação de produção, objetivos e posicionamento dos interlocutores. A principal diferença parece estar relacionada, desde logo, com a perceção que o próprio professor bibliotecário tem face ao que considera ser substantivo nas funções que desempenha. Ou se coloca como um elemento determinado e comprometido na realização de um certo tipo de ações, ou se resigna ao papel “de ter de fazer”.

Este aspeto não é de todo despiciendo já que, a compreensão do que deva ser o papel do professor bibliotecário é orientadora e formatadora das práticas que este desenvolve, uma vez que aquela se materializa no modo e naquilo que este faz. Esta pode ser uma das razões que justifique um desenvolvimento assimétrico do projeto entre os diferentes agrupamentos de escolas. Não obstante, acrescem razões, igualmente importantes, no dia a dia organizacional (relacionamento entre as diferentes estruturas da escola; gestão temporal dos horários; falta de infraestruturas; falta de visão estratégica por parte da organização; etc.), e que limitam à partida as potencialidades de qualquer projeto.

Outro aspeto distintivo que se sublinha, nos documentos elaborados no âmbito do projeto, é a presença ou ausência de certos elementos composicionais, mais ou menos delimitados, mais ou menos focalizados. Entre eles: objetivo (s); indicação de suporte

teórico e fundamentos metodológicos e análise de resultados e conclusões. Os dados apresentados ainda manifestam indícios, em muitos dos casos, de que a situação de produção de documentos parece estar entrelaçada com a resposta dada a uma outra questão: a da planificação poder ser produzida depois da realização da atividade, ou ser elaborada previamente? Naturalmente que a resposta dada a esta questão mostra-nos o caminho que foi escolhido para a sua realização e o sentido que lhe foi atribuído.

Não obstante, verifica-se evolução, na conceção e desenvolvimento de atividades realizadas pelas bibliotecas escolares. Em muitos dos casos, já são orientadas por descritores de desempenho, por objetivos de aprendizagem precisos e focados, controladas por instrumentos de avaliação que permitem aferir a progressão dos conhecimentos. O mesmo se passa a nível da definição de linhas estratégicas de atuação da biblioteca escolar, no âmbito da organização dos seus serviços e de uma gestão pedagógica do seu espaço (fundo documental e oferta formativa à comunidade).

Como implicações didáticas podemos afirmar, que a insistência neste tipo de trabalho estratégico, particularmente no que diz respeito à definição consciente de determinadas linhas de atuação, assegura mais objetividade e perspicácia.

Assim, uma análise crítica feita sobre os percursos e resultados alcançados em qualquer projeto, não só serve de suporte teórico, pelo conhecimento que traz para a construção de uma perceção mais rigorosa da realidade com que se interage, como oferece uma oportunidade, rica, em termos de intervenção no espaço educativo.

O exercício deste cargo cria, ainda, outro tipo de oportunidades colaborativas, como, por exemplo, a participação em grupos de trabalho criados pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares com determinados objetivos. Assim, a coelaboração de um documento que servisse de referência para as bibliotecas escolares, a nível nacional, foi um dos desafios propostos e no qual colaborei. Trata-se de um documento, ainda no prelo, sobre referenciais de aprendizagem que orientam o tipo de conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidas no âmbito das atividades realizadas pelas bibliotecas escolares. Conhecimentos nas áreas da leitura, da educação para os *media*, da pesquisa e produção da informação, da ética e da responsabilidade social. Este documento visa responder, aos desafios de uma sociedade tecnológica e ao desenvolvimento das literacias, contributos decisivos para o exercício de uma cidadania mais crítica e informada.

Na introdução deste documento, intitulado *Aprender com a biblioteca escolar. Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar no Ensino Básico* contextualiza-se a oportunidade do aparecimento destas diretrizes e a sua relevância para o trabalho a ser desenvolvido pelas bibliotecas escolares. Aí pode ler-se:

A sociedade atual passa por transformações com um grande impacto na forma como acedemos à informação e ao conhecimento, como aprendemos, comunicamos e nos integramos socialmente. Estas transformações, relacionadas com a revolução tecnológica e digital, refletem-se na Escola, à qual se exige o desenvolvimento nos alunos de um conjunto de literacias essenciais à aprendizagem e ao sucesso educativo, que incluem não só as literacias básicas de leitura, matemática e ciências, como outras literacias emergentes, de que são exemplo, a literacia crítica, digital, da informação, dos media, entre outras. A natureza destas novas literacias, presentes em todas as áreas e ambientes de aprendizagem, faz do seu desenvolvimento uma responsabilidade da escola e de todos os professores, sendo a biblioteca escolar um espaço privilegiado para o seu exercício (...) Foi a necessidade de orientar este trabalho colaborativo por parte das bibliotecas escolares, de modo a integrar no ensino dos diferentes conteúdos curriculares, bem como no desenvolvimento de outros projetos e atividades, os conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes às diferentes literacias, que levou à elaboração deste referencial.

As tecnologias e a internet vieram introduzir novas oportunidades de acesso à informação e redefinir as existentes, substituindo condições e modelos de acesso, alterando uso e produção do conhecimento. Introduziram ainda novos desafios formativos e de aprendizagem a que a escola tem de responder e que decorrem do alargamento das literacias inerentes à aprendizagem e à vida no contexto da Sociedade do Conhecimento.

Um referencial desta natureza propõe-se, portanto, ajudar a escola a perspetivar e rentabilizar oportunidades potenciadas pela biblioteca escolar. Procurando, também,

contribuir para o incremento de práticas de reflexão, baseadas numa avaliação sistemática das aprendizagens e do percurso formativo e curricular dos alunos.

Finalmente pode dizer-se que a oportunidade de participação num conjunto diversificado de formação e de atividades profissionais, permite um conhecimento mais sólido sobre a realidade educativa, uma visão mais esclarecida sobre os desafios da sua *praxis* e uma melhoria de destrezas pessoais (conhecimentos, adquiridos numa educação formal; habilidades, adquiridas na prática profissional) de que o *curriculum vitae*, seus rumos e perspetivas, é apenas o reflexo.

Capítulo 2 – Questões educativas emergentes

*Ler o mundo no dia-a-dia, no quotidiano de cada um,
como uma rotina que faz parte do modo como vivemos.
Nada se resolve com campanhas, programas especiais, modas ou reformas.
O grande programa que nos deve mobilizar
é a inscrição da leitura como um ato normal, natural, banal.*
(Nóvoa, 2009, p. 144)

Quem se preocupa com as questões do ensino e da aprendizagem, face ao contexto que enforma hoje a realidade, mais hipertextual e mediática, procura caminhos que possam responder melhor ao desafio deste outro modo de estar, pensar e viver quotidianos.

Torna-se necessário reinventar a maneira como se olha para o presente. A sociedade hoje, dita do conhecimento, apresenta enormes desafios às comunidades educativas. Precisando estas de recriar a motivação pelo aprender e de “mudar a maneira como pensam o futuro”. A indeterminação e a criatividade inerentes à dinâmica das sociedades obrigam a abraçar a “complexidade” (o futuro já não é previsível e estável), alicerçada numa inteligência coletiva que se relaciona em rede.

A capacidade narrativa do futuro está dependente de um jogo de relações entre a diversificação dos suportes, a imaginação, a experimentação, a espontaneidade, a interdependência e a complexidade. Numa palavra: *Heterarquia*. Conceito que Reil Miller usou, na sua comunicação na VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2011, promovida pela Universidade do Minho, em maio de 2011, para vincar a ideia de que o relacionamento com os diferentes conhecimentos e linguagens já não é hierárquico, estruturado do topo para a base, do geral para o particular, ou por qualquer outro tipo de ordem sequencial. O conhecimento dá-se em todas as direções e pelas interações criativas de que o sujeito é capaz quando dialoga em rede. (Miller, 2011)

O potencial das tecnologias emergentes para a aprendizagem (*m-learning*; *realidade aumentada*; *b-learning*; *e-learning*; novos media digitais; etc.) e dos nativos digitais (nossos alunos) obriga a repensar o modelo educativo, vinculando a aprendizagem à gestão do conhecimento e desistindo de um percurso massificado onde o ensino, de forma enraizada e persistente, foi sendo dado a todos, sempre da mesma maneira (ditadura do manual escolar) e ao mesmo tempo (sala de aula). Assim, o uso educativo das simulações e do mundo virtual, para se repensarem situações de aprendizagem, torna-se crucial. Desde logo, por serem estes os instrumentos conhecidos e usados pelos alunos e os meios de acesso à sua forma de estruturar e de adquirir conhecimento.

José Bidarra, numa comunicação na VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2011, promovida pela Universidade do Minho, em maio de 2011 (Bidarra, 2011), defendeu que os novos modelos de ensino, devem assegurar a eficácia dos processos cognitivos e a satisfação dos alunos, e que para tal, torna-se essencial não só integrar os novos *media* digitais e os ambientes virtuais, como, do ponto de vista curricular, implementarem-se planos de estudo com uma “forma modular”, baseados em blocos multimédia e cujos conteúdos assentem em “estudos de caso”, “jogos”, “projetos”, etc., necessariamente acompanhados por numa nova métrica para a avaliação das suas atividades curriculares. A escola integrada em rede, promotora de uma interação consistente entre os seus pares, globalmente informados, que promova atividades curriculares dinamizadas por dispositivos móveis, que estimule os alunos à exploração, à investigação, à reflexão crítica, à construção partilhada e à difusão do conhecimento, poderá constituir-se como uma resposta mais sólida que a escola pode começar a dar a tais desafios.

Así, las tecnologías móviles han cambiado la propia naturaleza del conocimiento, sobre todo en la manera en que se distribuye y cómo se accede, pero también han modificado la manera en que se trabaja, es decir, el aprendizaje se convierte en ubicuo y puede tener lugar en cualquier lugar: en un parque, en casa, en un aula, en un bar. (Camacho, 2011)

Aspeto realçado por Mar Camacho na sua comunicação *Tecnologías emergente para el aprendizaje en el marco de la educación superior* ocorrida na VII Conferência

Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação-Challenges 2011, na Universidade do Minho.

Para responder aos desafios impostos por estes novos ambientes a escola necessita compreender como os diversos elementos, que compõem esse contexto, concorrem para a produção de sentidos pelos alunos (questões como a da multimodalidade por exemplo). Significados que se realizam por mais do que um código semiótico, assentes numa gramática visual (imagens, sons, design, arranjo de itens, formas, cores) e não meramente numa lógica da escrita (tal como é defendido no trabalho apresentado por Zulmira Medeiros, Gunther Kress e Silvania Nascimento, na comunicação apresentada na Conferência já referida. (Medeiros, Kress, & Nascimento, 2011)

Se os elementos não textuais são agora prevalentes na prática discursiva dos alunos, onde a multimodalidade marca presença, pela lógica do ecrã e do que nele aparece, é, então, necessário que a escola se adapte, incorpore nas suas práticas pedagógicas o universo destas tecnologias, ajuste os seus métodos de ensino a ambientes mais pessoais de aprendizagem (*Personal Learning Environments* ou PLE), incorporando-se aí o uso dos media digitais, e procure determinar “o quê, o onde e o como” a aprendizagem se deve realizar no século XXI, refletindo em conjunto com todos os interessados pela educação sobre os resultados obtidos.

Estimular o pensamento crítico sobre a leitura das mensagens nos *media*, mostrando como se constroem os significados das imagens. Realizar uma transformação nas práticas. Refletir sobre o espaço e o uso a dar às novas linguagens (que linguagem? uma metalinguagem gráfica que se apoia numa linguagem icónica? etc.). Sobre mediações adequadas (comunidades virtuais? se sim, como?) e sobre competências comunicacionais, que vão além da centralidade ocupada pela competência linguística. São hoje desafios centrais no ensino.

Uma outra abordagem de discussão, igualmente perturbante, prende-se com o debate em torno do conceito de espaço público. Daniel Innerarity, filósofo espanhol contemporâneo, no seu livro o *Novo Espaço Público* fala sobre a necessidade da auto compreensão deste conceito.

Aspetos como [...] *a contradição entre o universal convite à participação num espaço público e a fragmentação dos discursos e dos interesses* (Innerarity, *O Novo Espaço Público*, 2010, p. 7) onde *os atores emitem as suas opiniões, só se citam a si próprios e*

não entram em sequências de interrogação e resposta (Innerarity, O Novo Espaço Público, 2010, p. 16), tornando-se a comunicação pública apenas numa *justaposição de monólogos* e a *privatização do público e a politização do privado* (Innerarity, O Novo Espaço Público, 2010, p. 31), que dá origem a espaços sociais, onde o emocional tudo *espectaculariza, dramatiza e converte em experiência sensacional* (Innerarity, O Novo Espaço Público, 2010, pp. 40-41) ganham terreno e promovem apenas o ponto de vista de quem negocia. Viver num *mundo em segunda mão*, onde tudo nos chega mediado pelos *media*, onde se constrói a imagem do mundo *segundo boatos*, não importando o que as pessoas pensam mas *o que as pessoas pensam que as pessoas pensam*. Questões desta natureza abrem espaços reflexivos dos quais a escola não se deve alhear. (Innerarity, O Novo Espaço Público, 2010, p. 89)

Se os *media* moldam a nossa perceção do mundo ao delimitarem o âmbito de discussão coletiva (dizendo-nos o que devemos pensar, quando e como) torna-se essencial ensinar os alunos a descodificarem mensagens e intenções.

O que se entende por educação para os *media*? A preocupação com esta questão já começa a ganhar forma, verificando-se, por exemplo, a existência de recomendações institucionais, como é o caso da *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática* feita pelo Conselho Nacional de Educação de que já falamos, e que esperamos seja atendida e passe a enformar no terreno as práticas educativas dos agentes culturais.

Há uma outra questão que, apesar de não ser nova, carece de reflexão e resolução por parte das instituições educativas. Se alargarmos este espaço de discussão à análise de dados estatísticos existentes sobre a educação em Portugal, lendo relatórios oficiais publicados, como por exemplo os que são elaborados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, vemos referidas algumas questões que resistem ao tempo e ainda continuam no centro do debate interno. A questão da existência de uma cultura de avaliação nas escolas é uma delas.

Desde os finais da última década do século passado que a questão da avaliação das escolas tem estado no centro das preocupações nacionais (lembra-se aqui o Observatório da Qualidade da Escola (O.Q.E), o Projeto Qualidade XXI ou a Avaliação Integrada levada a cabo pela Inspeção Geral da Educação (agora IGEC).

A análise de indicadores neste domínio, quando comparados com outras realidades a nível internacional, mostra bem as dificuldades sentidas em Portugal. Recorda-se aqui, por exemplo, o relatório publicado em 2010, pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e que, tendo como base o estudo internacional conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), denominado *Creating Effective Teaching and Learning Environments Teaching and Learning International Survey* (TALIS), faz, entre outras, as seguintes recomendações:

[...] Implementação de um sistema de autoavaliação de escola, em articulação com a avaliação externa, suscetível de provocar o debate interno acerca dos pontos fortes e das áreas de melhoria da escola e fomentar a utilização dos resultados da avaliação na tomada de decisão e na planificação da melhoria;

Devolução dos resultados de apreciação do trabalho aos docentes, em tempo oportuno, identificando os seus pontos fortes e as áreas de melhoria e criação de condições organizacionais que permitam o desenvolvimento profissional;

Desenvolvimento de uma cultura de avaliação da escola que incorpore os contributos da autoavaliação e da avaliação externa de modo a fomentar o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional dos que nela trabalham. (Ministério da Educação, 2010, pp. 77-81)

Estas recomendações são feitas tendo em conta o seguinte pressuposto: a existência em Portugal de “uma cultura de prestação de contas pouco consistente e de uma cultura profissional mais próxima do individualismo que da colaboração”, aspetos apresentados como pontos críticos e merecedores de recomendações por parte desta Instituição.

A esta dificuldade das escolas acresce uma outra e que se prende com a comunicação entre pares. Como há práticas pouco frequentes de discussão sobre supostas “verdades instituídas” torna-se difícil a aceitação de pontos de vista divergentes e a argumentação. De facto, se o tipo de comunicação privilegiado numa escola for o do trivial, onde não ocorram autênticos debates e onde os atores não entram em sequências de interrogação

e se limitam a cumprir tarefas, corre-se o risco de se transformar o ensino em apenas mais um artifício administrativo.

Será possível modificar a crença que existe em Portugal de que não há julgamento ou avaliação com isenção? Será possível, por outro lado, fomentar o gosto pelo rigor, pela exigência e pela crítica, como acontece de forma tão natural noutros países?

É pois de absoluta importância que se escolha entre a resignação e a convicção, entre a opinião formatada e a crítica fundamentada, entre a escolha do mais fácil e o caminho do rigor.

Neste contexto, o Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar, documento de referência para as bibliotecas escolares e já implementado a nível nacional, pode ajudar a impulsionar na escola essa tal cultura de avaliação, ao fornecer evidências à comunidade educativa sobre o resultado das suas práticas e ao fomentar o debate sobre práticas mais refletidas tendo em conta a concertação e a clarificação dos interesses do coletivo.

Pensar o processo de avaliação da biblioteca escolar, implica pensar de forma integrada a escola à qual direciona serviços. Em primeiro lugar, o Diretor, parceiro com poder superior de decisão. Depois, a comunidade escolar que deve estar envolvida em todo o processo de funcionamento da biblioteca escolar, deve sê-lo, por maioria de razão, neste contexto. Não apenas porque, a biblioteca precisa de contar com a colaboração de todos na inquirição que constitui o processo da sua avaliação, mas porque o envolvimento de todos significa um passo dado em direção ao reconhecimento e valor da biblioteca enquanto serviço técnico e pedagógico que se presta à comunidade.

A relação sistémica e de interdependência relacional que a biblioteca escolar tem com a escola deve ser perspectivada em todas as fases do seu funcionamento. Os processos de planeamento estratégico e operacional, assim como a sua gestão pedagógica, têm de estar relacionados com as políticas, objetivos, planos e projetos educativos em desenvolvimento na escola, devendo, por outro lado, a avaliação feita pela biblioteca escolar acompanhar e integrar a avaliação da escola.

Para a apresentação dos resultados, é fundamental fazer-se a análise e interpretação dos dados obtidos a partir de diversos instrumentos de recolha de informação. A reflexão sobre a informação produzida (evidências) é sempre decisiva para as práticas. Sem uma análise dos fatores que influenciam um determinado resultado não é possível assegurar

que as ações para a melhoria estejam assentes em elementos concretos. A elaboração de sínteses avaliativas, tendo em conta a eficiência (relação comparativa entre os resultados e/ou impactos alcançados e os recursos utilizados para os atingir) e a eficácia (relação comparativa entre os resultados e/ou impactos efetivos e aqueles que eram esperados ou estimados), dos serviços prestados apresenta-se como um eixo muito estruturador de trabalho.

O cruzamento (triangulação) de dados e informações de origem variada facilita a fiabilidade e validação das conclusões produzidas e ajuda a consolidar junto do público-alvo uma maior compreensão do papel e do contributo dado pela biblioteca escolar nos vários domínios da sua intervenção.

O sucesso da integração e aplicação do modelo de avaliação na realidade da escola dependerá de várias condicionantes, sem esquecer, em primeiro lugar, que qualquer modelo teórico deve ser ajustado à realidade concreta onde se implementa, tendo em conta uma seleção clara das variáveis em jogo na avaliação.

O Ministério da Educação e Ciência tem em curso um processo de avaliação externa de todos os estabelecimentos públicos de ensino. Esta avaliação externa articula-se com os mecanismos de avaliação interna postos em prática por cada escola ou agrupamento de escolas e que, como se sabe, são muito variados. Assim, o reconhecimento da importância e valor da biblioteca escolar para a sua comunidade, também está dependente da qualidade de informação que é prestada às equipas de avaliação interna e externa das escolas, e do contributo reflexivo que a avaliação feita consegue devolver, estimulando-se, desta forma, a incorporação de uma cultura avaliativa.

PARTE IV – CONCLUSÕES

Capítulo 1 – Considerações finais

*Hoje, se os indivíduos estão cada vez mais frágeis,
não é tanto porque o culto do desempenho os destrua
mas porque as grandes instituições sociais
já não lhes fornecem uma sólida armadura estruturante*
(Lipovetsky, 2011, p. 126)

Este trabalho desenvolveu-se em torno da procura de uma resposta à questão de saber-se como podem as bibliotecas escolares promoverem uma nova cultura de aprendizagem e cidadania.

Constatada a lacuna que existe entre a geração que tem como missão ensinar e a geração dos que precisam aprender em contexto escolar, uma vez que aos primeiros se impõe um esforço de adaptação ao uso das tecnologias de informação e comunicação e aos segundos, hábeis nas ferramentas, se exige literacia no uso da informação, a uns e outros o que não se pode dispensar é a boa leitura.

É possível às diferentes organizações educativas melhorarem as relações sociais e humanas dos cidadãos com a leitura e com a cultura. A aposta na oferta de serviços de qualidade, a promoção de uma autoavaliação que funcione como uma autêntica regulação das suas próprias práticas e *ethos* do seu discurso, o desenvolvimento de políticas de cooperação entre Universidades e escolas no acesso à informação, à formação, à investigação e aos conhecimentos aí produzidos, a criação de mecanismos e estratégias formativas adequadas à construção de perfis profissionais “desejáveis”, e, por conseguinte, precursores da transformação pessoal e social e a monitorização do desempenho das organizações são não só necessários como determinantes numa resposta concertada que se deve dar aos desafios postos por uma sociedade global, *hiperconsumista* e tecnológica. Até porque, uma sociedade não pode existir sem conceções, sem ideais. Sem sistema de valores nenhuma organização é capaz de se reproduzir.

Face a este contexto, mais virtual, hipertextual e mediático, é necessário procurarem-se caminhos que respondam melhor às necessidades de informação dos cidadãos e para isso é necessário repensarem-se as atividades tradicionais (de promoção da leitura, de formação de leitores e de dinamização dos currícula), reconfigurar-se a representação que se tem do papel da biblioteca escolar e dar-se uma nova forma à atividade docente, com o objetivo de se facilitar o acesso do cidadão comum à arte e aos meios de a produzir, de se incentivar à leitura e à criação de novos leitores ou estimular novas leituras aos que já são leitores.

Não podemos, no entanto, caminhar para a construção de uma escola do século XXI se esta não possuir meios tecnológicos capazes. Veja-se o investimento económico que foi feito na disponibilização de computadores aos alunos do 1º ciclo (“Magalhães”) em Portugal e que hoje praticamente desapareceram das escolas. O salto tecnológico dado por via da aquisição de equipamentos informáticos não é necessariamente o alfa e o ómega da educação. Trata-se de uma aposta importante na modernização e disponibilização de novos equipamentos no meio escolar, mas o seu uso pode ser comprometido por duas ordens de razões, se as escolas não possuírem, por exemplo, uma rede de internet capaz de assegurar os acessos massivos ou não tiverem capacidade económica para atualização de *software* e *hardware* e os professores não tiverem acesso a uma formação que seja eficiente e eficaz.

A participação num conjunto diversificado de formação e de atividades profissionais criam oportunidades, para um conhecimento mais sólido dos conteúdos a ensinar e para uma visão mais esclarecida da realidade educativa, dos quais não se pode prescindir e por maioria de razões neste contexto.

[...] O facto em toda a sua simplicidade, é que ninguém quer renunciar ao progresso (...) coloca-se hoje o problema de fazer chegar o progresso a todos os que dele não beneficiam ainda. Por consequência, a instrução continua a ser uma das tarefas essenciais do nosso tempo: as pessoas são pobres porque não têm instrução, porque não conhecem os meios e os recursos de uma sociedade moderna, industrial e racional, e, por outro lado, é porque são pobres que têm falta desses meios (...) O progresso nunca tem fim porque, uma vez aceite como tal, a ideia de um fim do

progresso torna-se uma contradição nos próprios termos. (Weill, 2000, pp. 59-60)

Não há uma resposta definitiva para os problemas com os quais o ensino hoje se depara (o desenvolvimento da mundialização e da sociedade de mercado, as novas pobreza e novas exclusões, a precarização do trabalho, o crescimento das angústias; a sociedade espetáculo; etc.) mas não é irrelevante problematizar-se e contribuir-se para o debate procurando vias possíveis e abertura de caminhos até porque já não há lugar, como nas sociedades tradicionais, para a repetição de modelos do passado e porque a relação com o progresso se tornou incerta e ambivalente. Como diz Lipovetsky, *não estamos a assistir ao fim de toda a crença no progresso mas (...) à emergência de um devir indeterminado e problemático: um futuro hipermoderno.* (Lipovetsky, 2011, p. 70)

Procurou-se, assim, contextualizar algumas questões emergentes da nossa sociedade, que colocam a escola numa encruzilhada face às mudanças proporcionadas pelo desenvolvimento de uma cultura digital e em rede, discutindo-se aí o papel que as bibliotecas escolares podem ter, analisando-se as suas potencialidades de intervenção no terreno educativo e defendendo-se que estas podem ser impulsionadoras de uma nova atitude, ao constituírem-se como espaços investigação e reflexão na escola, capazes de proporcionar verdadeiras aprendizagens num ambiente tecnológico rico em informação e preparando o terreno para o exercício de uma cidadania crítica.

Neste contexto, refletiu-se sobre o conceito de literacia, muito presente no discurso contemporâneo, esboçaram-se linhas reflexivas sobre as práticas educativas, suscetíveis de serem debatidas pelos seus agentes e nas quais se espera que a biblioteca escolar se possa transformar numa parceira incontornável ao serviço de todos, promotora de atividades realmente educativas e adequadas ao desafio que o ensino da literacia para todos, por si só coloca.

Refere-se a necessidade das escolas valorizarem mais as situações ligadas à aprendizagem do que aos conteúdos pré-formatados (manuais escolares), abrirem espaço para a criação de *comunidades de prática*, valorizando assim o contributo de todos e substituir-se uma espécie de tirania do prazer imediato na aprendizagem, por uma lógica de procura de inteligência no que se lê. O apoio de diversas políticas públicas na formação de professores (Ministério da Educação; Universidades; Centros

de Formação; etc.) e o estabelecimento de parcerias entre Instituições educativas e culturais tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de projetos indutores de mudanças organizacionais e de melhoria das aprendizagens num esforço que deve ser de todos. Deve-se resistir à ideia da lógica do descartável e valorizar a inteligência. Responsabilidade que deve ser coletiva.

Procura-se, ainda, mostrar como a construção de uma identidade profissional ocorre no âmbito das relações que cada um estabelece com o que sabe, com o que é capaz de fazer e com os valores que assume na sua *praxis*. O crescimento profissional não se reduz a um somatório de conhecimentos em diversos domínios, exige também a capacidade de identificar os verdadeiros problemas e resolvê-los. Como tal, a experiência acumulada e o conhecimento que se vão adquirindo na interface com contextos formais ou informais de trabalho, tornam-se essenciais, uma vez que abrem novos horizontes e perspectivas e permitem outras leituras e sensibilidades. Universos de sentido que podem ser convocados e reutilizados no sentido da construção de identidade e de realização pessoal e dos quais o currículo apenas mostra esse compromisso assumido pela pessoa com o mundo, com o conhecimento e com a vida.

Capítulo 2 – Perspetiva de investigação futura

Assiste-se hoje, a um debate inquietante sobre o lugar que ocupa a Web e os suportes de leitura no universo dos leitores contemporâneos.

Ninguém nega que o mundo, tal como se nos oferece é fonte de inquietação. Mudaram-se os suportes que veiculam a leitura. Mas será que isso nos autoriza a diagnosticar o fim desta atividade humana?

Os escritos hipertextuais que se fazem pelas redes *online* mostram que não mudou a vontade irresistível que o ser humano tem em contar e ouvir histórias. Histórias em nuvem, interconectadas, fragmentadas, misturadas, de realidade aumentada, lidas em suportes móveis ou fixos, proliferam. Não obstante, sempre histórias. Este traço humano evidencia-se quer nas narrativas que se cruzam no ciberespaço quer no livro impresso ou no livro digital. Mudam-se os meios mas não o interesse pela leitura.

Uma das perplexidades atuais decorre da existência de duas crenças, uma, a da morte do livro impresso, e outra, a da falta de tempo para ler! Porquê? Porque se imagina, que para haver o livro é preciso um mundo propício à leitura e isso pode ser um equívoco, porque não há ambientes ideais para a leitura. Não é preciso estar num sofá ou numa praia ao fim da tarde para desfrutar do prazer de ler. A leitura pode ser feita em locais ruidosos, em tempos de guerra, em tempos de lazer ou no trabalho, por ricos e por pobres. Não há o mundo propício para que um leitor leia. Pelo contrário, realidades muito hostis têm gerado grandes leitores e escritores.

Assim, quando se pensa na morte do livro, além de se pensar que há um ambiente propício que gere a leitura, também se imagina que não há leitores para os livros.

Longe de ser a morte do livro assiste-se à sua reinvenção. Não é possível partilhar a crença de que o mundo não propicia a leitura, nem a convicção de que só o livro proporciona o leitor. Não só a leitura pode ser feita sobre qualquer coisa, com quaisquer palavras, pode ser retirada de um qualquer ambiente, em qualquer situação ou de qualquer suporte, como o leitor continuará a existir, ainda que o livro impresso desapareça. Este desaparecimento não mataria a leitura porque ela sobrevive e reinventa-se, apesar de não ser uma herança biológica.

Somos testemunhas de uma explosão fenomenal de informação em circulação no nosso planeta (bilhões de páginas de internet que duplicam a cada ano, as “megalópedes” asfixiadas por informação...) e o leitor tem mesmo de apressar o passo para não ser ultrapassado pela “evolução”.

Sabe-se que ninguém nasce leitor. Torna-se. Haverá sempre, no entanto, uma diferença entre a boa e a má leitura e o esforço para as distinguir. É aqui que os agentes mediadores da leitura, verdadeiros re(inventores) do prazer de ler, terão sempre um papel indispensável.

Crê-se, desde sempre, que a educação produz futuros leitores, futuros espectadores críticos, futuros artistas, na verdade, futuros seres reflexivos, sensíveis, inteligentes e razoáveis. Sabe-se, desde sempre, que a leitura tem um papel importantíssimo na formação humana, não importando o suporte que a veicula. Isso não mudou. A questão que se põe agora, é a de saber se estamos preparados para lidar com o seguinte desafio:

Quanto menos o futuro é previsível, mais se torna necessário ser móvel, flexível, reativo, pronto a mudar permanentemente, supermoderno, mais moderno que os modernos da época heroica. (Lipovetsky, 2011, p. 60)

Sabemos, que a invenção de dispositivos de leitura, ao longo da história, tem sido constante e tem tido um impacto nos modos de leitura e na forma dos lugares criados para se guardarem tais dispositivos. Alberto Manguel no seu livro *Uma História da Leitura* dá-nos conta da evolução dos suportes da leitura que foram sendo inventados ao longo da história e dos impactos nos respetivos modos de os ler (Manguel, 1998). Os rolos de pergaminho que apresentavam apenas uma pequena porção de texto, à medida que o rolo era desenrolado por quem lia, condicionavam, à partida, o tipo de leitura do texto. É natural, portanto, que esta leitura seja mais fragmentada. A invenção do códice permitiu duas coisas ao leitor. Obter uma visão mais global do texto, dado que podia facilmente saltar páginas pois ambos os lados da folha podiam conter texto e, por outro lado, conquistou mais interatividade com o texto e mais participação e envolvimento com o que lia. Conquista que foi possível graças à inclusão de quatro margens nas páginas dos códices que, por sua vez, permitiam incluir anotações.

A forma dos lugares que foram criados para se guardarem tais dispositivos também se alterou. Os rolos de pergaminho eram armazenados em caixas de madeira, os códices arrumavam-se deitados em prateleiras feitas para esse fim. Hoje, a Web disponibiliza armazéns virtuais onde se preservam leitura em *streaming* ou *cloud reading*, *leitura social*, disponibilizam *livros interativos*, *livros enriquecidos*, *livros com áudio 3D*, *livros com banda sonora*, *micronarrativas*, *livros-jogo*, e “leituras não lineares”, “videojogos com percursos narrativos”, “formatos híbridos”, etc.”.

Tendo em conta este debate, os lugares que ocupam a Web e a leitura no universo dos leitores contemporâneos com as suas implicações educativas, considera-se ser de grande importância a realização de investigações neste domínio em Portugal e trazerem-se para o terreno os resultados atingidos.

Estamos a passar da leitura dos livros impressos para a leitura em ecrãs. Ler em ecrãs (ler informação sem quadrantes definidos; com alternância entre informação fixa e móvel) reflete-se naturalmente na forma como se percebe e processa a informação. É, então, interessante procurar compreender-se de que forma estes dispositivos modificam os modos de leitura e o efeito que têm no processamento cognitivo realizado pelo leitor. Um desafio que ainda se enfrenta, neste campo, apesar do avanço da neurolinguística, a relação entre o cérebro e a linguagem, iniciado com Paul Broca no século XIX, é perceber-se como é que a percepção do sujeito se transforma em leitura, aspeto bem observado por Alberto Manguel no livro já citado anteriormente.

Se o ato de ler não é um processo automático de captação de um texto, à semelhança do que uma fotocopiadora faz com o papel que copia, então, não se limita apenas ao reconhecimento das palavras que o sujeito vê mas também ao esforço que faz em interpretar e, portanto, conseguir ler. Por outro lado, é no palco das informações flutuantes, implícitas e explícitas, que se pode conseguir analisar os produtos das operações psicológicas feitas pelo leitor, e que nos dão informações sobre o modo como este estrutura, constrói ou subverte, as mensagens do quotidiano. Interpretar o domínio da cognição humana, compreender o mecanismo interno que preside à construção da mensagem, no modo como ela é retirada dos textos, nos procedimentos e recursos que o leitor utiliza, compreender os enredos e tramas presentes na interpretação de imagens (linhas, cores, profundidade, iluminação,...) e o efeito que estas produzem na mensagem que se quer veicular, são aspetos cuja compreensão se torna essencial quer

para quem construa materiais didáticos adequados ao ensino, quer a quem utiliza estratégias de ensino. Assim, os avanços científicos na neurociência, e em outras disciplinas afins, são contributos importantíssimos que devem ser postos à melhoria do ensino-aprendizagem, exigindo-se, por isso, a integração do que se conhece nesta área pelos profissionais que elaboram os manuais escolares e se melhore a formação que é dada aos professores com vista à implementação de estratégias de ensino mais adequadas e eficazes.

Perceber-se de que forma os novos dispositivos de leitura interferem no modo de ler e o efeito que estes têm no processamento da informação feito pelo leitor, tendo em conta o contributo dado por avanços científicos significativos em várias áreas, é uma questão que desafia os interessados pela educação a procurarem respostas.

O outro desafio que se propõe, é procurar-se compreender a tipologia de consumo e uso de informação dos consumidores portugueses de informações *online*. Hábitos; atitudes; formas de pesquisa, organização e processamento de informação na leitura que se faz em ecrã, tendo em conta questões como o tempo ou a velocidade de leitura entre outras, com recurso, por exemplo, à metodologia de registo ocular (de movimentos dos olhos no ecrã), para que, medindo-se a atenção dirigida do indivíduo a um estímulo nas variáveis escolhidas para análise, se possam retirar conclusões sobre formas mais corretas de processamento de informação. Contributos que naturalmente serão muito importantes para o ensino e para as bibliotecas.

Neste contexto, deixa-se a pergunta: o que é que se sabe sobre os consumidores de informação portugueses?

O relatório *Perceptions of Libraries, 2010, Context and Community* (Online Computer Library Center, Inc., 2010) , resume as conclusões de um estudo internacional sobre busca de informação, hábitos e preferências de utilizadores, relatando as mudanças e evoluções na vida dos consumidores da informação, nos últimos cinco anos. Em junho de 2005, foram reunidas mais de três mil respostas de consumidores de informação na Austrália, Canadá, Índia, Singapura, Reino Unido e Estados Unidos com o objetivo de melhor se compreender o tipo de uso de informação dos consumidores de informações *online* e de bibliotecas, dando, por isso, informações muito atualizadas e desenhando-se também novos cenários sobre os hábitos *online*, preferências e perceções dos consumidores de informação.

Assim, os dois desafios propostos (de que forma os dispositivos móveis interferem no modo de leitura e no processamento da informação feito pelo leitor e o melhor conhecimento dos consumidores de informação portugueses) convergem, do nosso ponto de vista, para uma área de investigação com interesse para o ensino.

Como forma de atestar a influência considerável das novas tecnologias na criação do conhecimento evocamos a leitura do relatório da UNESCO, *Towards Knowledge Societies*, onde se pode ler:

[...] *Furthermore, the proliferation in our different environments of virtual objects, infinitely modifiable and accessible, facilitates cooperative work and the common acquisition of knowledge: learning, which has been long confined to specific places such as schools, is becoming a virtual space on a planetary scale, accessible from a distance, within which an infinity of situations can be simulated. Finally, the networking of knowledge and the speeding up of information processing open up new possibilities for work on databases, irrespective of their size, their use and their ultimate purpose. Very powerful knowledge management systems are being set up, at the level of scientific or governmental bodies as well as of large- and small-scale businesses.² In the future, most products, including plants and domestic animals, will probably be tagged with microchips which will supply, in real time, information as to their state (the wear and tear of materials, the maturing of plants, the health of animals, the obsolescence of foodstuffs and medicines), their localization (Global Positioning System (GPS) or satellite surveillance devices) and movements (tagging of migrating birds, traceability of products, etc.).* (UNESCO, 2005, p.48)

Desta forma, na posse de dados fiáveis, procedentes da investigação, estaremos em melhores condições de, com bases mais sólidas, (conhecendo o perfil do utilizador de informação português, o impacto do uso dos dispositivos móveis nas aprendizagens e nos processos mentais, cognitivos e afetivos aí envolvidos), construir, hoje, materiais didáticos mais adequados ao ensino e conseqüentemente propostas didáticas mais ajustadas à *praxis* educativa.

Segundo Alberto Manguel,

Misteriosamente continuamos a ler sem uma definição satisfatória daquilo que estamos a fazer. Sabemos que ler não é um processo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos igualmente que estas áreas não são as únicas participantes; sabemos que o processo de ler, tal como o processo de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, a matéria verbal que constitui texto e pensamento. (Manguel, 1998, pp. 50-51)

É num exercício de persistência reflexiva, na procura de novos tipos de racionalidade e de compreensão, que podem ocorrer o desenvolvimento e o progresso. No entanto, precisamos não esquecer de que a leitura é ela própria o grande agente de mudança e de sucesso educativo e portanto a melhor estratégia transversal para desenvolver a compreensão e que, por outro lado, são os professores os responsáveis por essa educação.

A Filósofa Hannah Arendt escreveu na *Partisan Review* em 1957, o texto *The Crisis in Education* (Arendt, 2000) onde procura respostas a assuntos educativos da época, colocando uma dupla questão.

[...] Que aspetos do mundo atual e da sua crise se revelaram efetivamente na crise da educação? (...) E, em segundo lugar, que podemos aprender com esta crise acerca da essência da educação, não no sentido em que podemos sempre aprender com os nossos erros o que não se deve fazer, mas no sentido da reflexão sobre o papel que a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas. (Arendt, 2000, pp. 36-37)

Esta dupla questão ainda espera resposta.

Assim, alicerçados numa vontade firme em pensar-se a educação nos seus fundamentos e propósitos, torna-se hoje, como sempre, legítimo e necessário colocar à disposição dos cidadãos: novas expectativas sociais relativamente às aprendizagens a realizar na escola;

conhecimentos atualizados a serem promovidos pelos currículos da educação escolar; boas propostas didáticas para o ensino; materiais didáticos com melhor qualidade científica; maior recurso ao trabalho em rede; mais uso das novas tecnologias; reformulação na arquitetura de relacionamento entre os docentes e as bibliotecas escolares e destes com o conhecimento e, finalmente, uma formação de professores baseada na investigação educacional. Estes aspetos são fundamentais para a capacitação e para a profissionalidade exigidas aos profissionais, por um mundo marcado pela incerteza, pela acelerada mudança de matriz tecnocientífica e pela complexidade.

[...] *O que define a hipernmodernidade não é exclusivamente a autocrítica dos saberes e das instituições modernas, mas também a memória revisitada, a remobilização das crenças tradicionais, a hibridação individualista do passado e do moderno.* (Lipovetsky, 2011, pp. 103-104)

Conclui-se este Relatório de Atividade Profissional reafirmando a crença de que, como alguém já disse, a leitura é uma coisa como qualquer outra, mas que não é igual a todas as outras coisas. Com a leitura podemos de facto procurar compreender melhor o mundo ou os mundos e, não menos importante, a nós próprios.

Ruturas de discursividade porque, relembro Roland Barthes, no seu livro *Prazer do texto precedido de variações sobre a escrita*, se fala sobre a crise de valores humanistas e se procura e trabalha uma nova escrita: a das imagens e dos sons e, ainda, *Ruturas de discursividade* porque faz-se questão de sublinhar que a maioria dos alunos, hoje, já são *nativos digitais e multimédia*.

Bibliografia

Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao> e desenvolvimento profissional [consult.15-07-2012]

American Library Association (ALA). (2010). *Libraries Connect Communities 3: Public Library Funding & Technology Access Study*. 2009–2010. <http://www.ala.org/ala/research/initiatives/plftas/index.cfm>.

Area Moreira, M. (2011). Del conocimiento sólido a la cultura líquida: nuevas alfabetizaciones ante la Web 2.0. In *Bibliotecas Y Escuelas Participativas: Qué Va a Pasar En El Universo 2.0* (pp. 15-31). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Arendt, H. (2000). A Crise na Educação. In *Quatro Textos Excênticos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água.

Bárrios, A. (2007). THEKA: Projeto Gulbenkian de Formação de Professores para o desenvolvimento de Bibliotecas Escolares. (R. B. Escolares, Ed.) *Newsletter [online]*. N.º 2. http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter2/newsleter_n2_ficheiros/page0008.htm [consult. 15-05-2009]

Bárrios, A., Melo, A., & Vitorino, M. (2011). *THEKA Projeto Gulbenkian: Formar Professores, Desenvolver Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barthes, R. (2009). *O Prazer do Texto Precedido de Variações sobre a Escrita*. Lisboa: Edições 70.

Bidarra, J. (2011). Novos Ambientes Multimédia Interativos. *VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação- Challenges 2011, 12-13 maio*. Braga. <http://www.youtube.com/watch?v=6eBpzG4dpXg&feature=plcp> [consult.15-08-2012]

Bortoni-Ricardo, S. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Camacho, M. (2011). Tecnologias emergentes para el aprendizaje en el marco de la educación superior. *VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação-Challenges 2011, 12-13 de maio*. Braga. <http://www.youtube.com/watch?v=5BiT44HuAWM&feature=plcp> [consult.28-08-2012]

Centro Cultural de Vila Flor. (2010). Lura. *Jornal de Artes e Educação*, 1.

- Coover, R. (21 de junho de 1999). The End of Books. *The New York Times*.
<http://www.nytimes.com/books/98/09/27/specials/coover-end.html>
[consult.07-08-2012]
- Courtois, B. (1989). L'apprentissage expérimentiel: une notion et des pratiques à défricher. *Education Permanente*, N°100/101, pp. 7-12.
- Deleuze, G.& Guattari, F. (2000). *Mil platôs* (volume I). São Paulo: Editora 34.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar .
- Faria, M., & Pericão, M. (2008). *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Freire, P. (1991). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gauchet, M. (s.d.). Obtido em 9 de setembro de 2012, de LE BLOG MARCEL GAUCHET: <http://gauchet.blogspot.pt/>
- Guerreiro, A. (2010). O Museu sob o Signo do Contemporâneo. *ATUAL:Revista do Expresso*, N° 1966, pp. 39-40.
- IASL. (1993). *Police statement on School Libraries*. Paris: IFLA,IFLA.
<http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl.html>
[consult.03-07-2011]
- Innerarity, D. (2011). *O Futuro e os seus inimigos*. Lisboa: Teorema.
- Innerarity, D. (2010). *O Novo Espaço Público*. Lisboa: Teorema.
- Koudela, I. (2006). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspetiva.
- Kuhlthau, C. (2001). El rediseño de las bibliotecas escolares en la era informática:Roles fundamentales para el Aprendizaje Basado en Investigación. *Congreso IASL 2001 Asociación Internacional de Bibliotecas Escolares*.
<http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0007>
[consult.07-08-2012]
- Kuhlthau, C. (2004). *Seeking Meaning:A Process Approach to Library and Information Services*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Le Boterf, G. (1995). *De la Compétence,essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation (2ª ed.).
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, R. (2004). Biblioteca e sociedade da informação/conhecimento: reflexões sobre capacitação para uso de recursos de informação. In *Bienal do Livro de São Paulo*. São Paulo: FEBAB.

http://www.arquivar.com.br/espaco_profissional/sala_leitura/artigos/Seminario_FEBAB_Biblioteca_e_sociedade_da_informacao.doc/view
[consult.26-02-2010]

Lipovetsky, G. (2011). *Os Tempos Hipermodernos*. Lisboa: Edições 70.

Manguel, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Medeiros, Z., Kress, G., & Nascimento, S. (2011). A multimodalidade em um ambiente virtual de aprendizagem. *VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação-Challenges 2011, 12-13 de maio*. Braga.

Mezirow, J. (1989). Personal perspective change through adult learning. In *Lifelong Education for Adults* (pp. 195-198). An International Handbook, Pergamon Press.

Miller, R. (2011). A Leap Learning Productivity: The Potential for A Socio-Technical Transformation. *VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Challenges 2011, 12-13 de maio*. Braga.

http://www.youtube.com/watch?v=LuokHr1rjs&list=UUlw2kvrcafMUHYiUajd6ZbQ&index=21&feature=plpp_video
[consult.19-08-2012]

Ministério da Educação. (2010). *Criação de Ambientes de Ensino e Aprendizagem Efícazes*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

http://www.gepe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=364&fileName=Relat_rio_TALIS1.pdf
[consult.02-12-2011]

Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional da Educação. (2011b). *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.

http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Estado_da_Educacao_2011_web.pdf
[consult.19-08-2012]

Ministério da Educação. (2011). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa, Portugal: Rede de Bibliotecas Escolares. Ministério da Educação.

<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/83.html#3>
[consult.05-04-2012]

Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação. (2011a). *Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática. D.R. 2ª Série 250 (11-12-30) 50942-50947*. Portugal.

http://www.gmcs.pt/download.php?dir=120.618&file=rec_6_2011_lm.pdf
[consult.19-08-2012]

Nóvoa, A. (2009). Um Percurso pela Pedagogia. Para Ler a Casa da Leitura. In *Formar Leitores para Ler o Mundo* (pp. 133-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Online Computer Library Center, Inc. (OCLC). (2010). (B. Gauder, Ed.) Obtido em 11 de fevereiro de 2012, de Perceptions of Libraries, 2010: Context and Community: http://www.oclc.org/reports/2010perceptions/2010perceptions_all.pdf [consult.25-04-2012]

Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Atas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.

Portaria 756/2009 de 14 de julho. (2009). *Dispõe sobre as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário nos agrupamentos ou escolas não agrupadas*. Ministério da Educação, Lisboa.

Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Rede de Bibliotecas Escolares. Portal RBE: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>

Russell, B. (2000). As Funções de um Professor. In *Quatro Textos Excênticos*. Lisboa: Relógio d'Água.

Santaella, L. (2005). *O Que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense.

Santaella, L. (2002). *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books Inc.

Stripling, B., & Eric. (1992). Obtido em 21 de março de 2007, de <http://ctap.fcoe.K12.ca.us/ctap/Info.Lit/Guidelines.html>

Teixeira, J., & Gaspar, T. (s.d.). Obtido em 26 de fevereiro de 2010, de Um Modelo Pedagógico para o Ensino Ativo da Matemática: <http://www.spce.org.pt/sem/03Teixeira.pdf> [consult.26-02-2010]

Todd, R. (2003). Aprendizagem na escola da era da informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis. *Noesis*, 82 (2010), pp. 24-29.

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2082/noesis_n%C2%BA82.pdf [consult.15-03-2012]

Todd, R. (2007). Evidence Based Practice and School Libraries: From Advocacy to Action. In V. Harada, & S. Hughes, *School Principles & Practice*. USA: Unlimited, Libraries.

Tornero, J. M. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas Linguagens e Consciência Crítica*. Porto: Porto Editora.

UNESCO. (2011). *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>

UNESCO. (1999). *School Library Manifesto*. Paris: IFLA/UNESCO.

Versão em Língua Portuguesa: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>

UNESCO. (2002). *The IFLA/UNESCO School Libraries Guidelines*. Paris: IFLA/UNESCO.

Versão em língua portuguesa: <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>

UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO.

<http://www.unesco.org/publications>

Usher, R. (1993). Experiential Learning or Learning from Experience: Does it make a difference? In D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, *Using Experience for Learning* (pp. 169-180). Cambridge: SRHE/Open University Press.

Usher, R., & Bryant, I. (1992). *Adult education as theory, practice and research*. London: Routledge.

Weill, E. (2000). A Educação enquanto problema do nosso tempo. In *Quatro Textos Excênticos* (pp. 55-70). Lisboa: Relógio d'Água.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. USA: Cambridge University Press.

Wittgenstein, L. (1987). *Tratado Lógico Filosófico: Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.