

Biblioteca Escolar com ou sem Bibliotecário?

Estudo de Impacto no Sucesso Escolar em Escolas Básicas Integradas

RESUMO

Esta investigação estuda o impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso escolar e educativo dos alunos em Portugal. O estudo adoptou métodos qualitativos e foi efectuado em 20 Escolas Básicas Integradas (EBIs), pertencentes às cinco Direcções Regionais de Educação (DREs) e integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) até 2005. O trabalho de campo decorreu no ano lectivo de 2006/2007.

Embora a análise das taxas de transição / conclusão não permita concluir com segurança uma relação de causa efeito entre a existência de professores bibliotecários com formação específica e o sucesso escolar dos alunos, este estudo sugere ainda assim que as suas competências profissionais têm impacto indirecto nos sucessos e o seu perfil pessoal era percepcionado como tendo impacto directo no sucesso educativo. Estabelece-se uma relação entre professores bibliotecários com adequada formação e a qualidade das bibliotecas escolares que se reflecte em mais oportunidades de sucesso educativo para os alunos.

Sugerem-se algumas recomendações no sentido da valorização do cargo de professor bibliotecário, formação especializada e um perfil pessoal adequado daqueles que ocupam este lugar e mais e melhores condições para um trabalho colaborativo, fundamental para o sucesso educativo dos alunos.

School Library with or without a Librarian?

Impact Study on Student's Academic Achievement at Elementary Schools

ABSTRACT

This research examines the impact teacher librarian's specific training has on student's academic achievement and educational attainment in Portugal. The study adopted qualitative methods and was conducted in 20 elementary schools (EBIs), belonging to the five Portuguese Educational Regions (DREs) and integrated into the School Libraries Network (RBE) until 2005. The fieldwork took place during 2006/2007 academic year.

Although the analysis of school transition / completion rates does not allow to conclude with certainty about the existence of a cause-effect relationship between qualified teacher librarians and students' academic achievement, this study suggests nevertheless that their professional skills have indirect impact on the achievements and their personal abilities were perceived as having direct impact on educational attainment. It sets a relationship between qualified teacher librarians and good school libraries, which is reflected on more opportunities for students' educational attainment.

Some recommendations are suggested aiming a greater appreciation of teacher librarians post, specialized training and adequate personal profile of those who perform this role and more and better conditions for collaborative work, which is fundamental for students' educational attainment.

**À memória da
Prof. Doutora Teresa Ambrósio**

Por razões que a própria Razão tão bem conhece

AGRADECIMENTOS

Porque um projecto desta natureza só pode ser feito com conselhos, colaboração, ajuda e compreensão de várias pessoas e entidades, gostaria de expressar o meu agradecimento a todos os que contribuíram para este trabalho.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo financiamento concedido, sem o qual teria sido impossível chegar aqui.

Ao meu orientador, Doutor José António Calixto pela sua sábia “desorientação”, como ele próprio respondeu quando lhe perguntei se estaria disponível para me guiar neste percurso.

Ao meu co-orientador, Prof. Doutor Francisco Vaz, pela sua disponibilidade e conselhos.

À Prof. Doutora Cesaltina Pires, pelo entusiasmo e preciosa ajuda na análise quantitativa, fazendo com que números, percentagens, médias relativas e ponderadas deixassem de ser muito complicados.

A todos os professores bibliotecários que responderam ao questionário e àqueles que posteriormente se disponibilizaram para me receber e conceder uma entrevista. Sem o seu precioso contributo esta investigação não teria sido possível.

A duas “andorinhas” que me iniciaram nestes voos, a Maria José Vitorino e a Ana Melo.

Aos meus amigos que sempre me foram dando uma força ao longo desta caminhada.

À minha família, em especial à minha mãe, sempre presente e disponível nas minhas algumas ausências e pela leitura cuidada e crítica do manuscrito.

Um obrigada muito muito especial ao meu marido e à minha filha que desde o primeiro momento acreditaram e ajudaram a levar este barco a bom porto.

Este estudo foi apoiado pela:

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÉNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE	v
APÊNDICES	x
QUADROS	x
LISTA DE SIGLAS	xi
Introdução	1

Capítulo 1

Opções metodológicas

1.1	Apresentação do capítulo	15
1.2	O que é metodologia?	16
1.3	Investigação qualitativa	17
1.4	Critérios de qualidade e validade na investigação qualitativa	22
1.5	Investigação qualitativa em Ciências da Informação e Documentação	27
1.6	Métodos múltiplos	29
1.7	Estudo de caso	32
1.8	Recolha de dados e sua análise	
1.8.1	Questionário	37
1.8.2	Entrevista qualitativa semi-estruturada	40
1.8.3	Observação directa não-participativa	48
1.8.4	Notas de campo	50

1.8.5	Análise documental	51
1.8.6	Utilização de computadores na análise de dados qualitativos	54
1.9	Questões éticas	58
1.10	Resumo	60

Capítulo 2

Revisão da literatura

2.1	Apresentação do capítulo	62
2.2	Breve caracterização da situação nacional	63
2.3	Estratégias de pesquisa e critérios de análise	65
2.4	A investigação	66
2.4.1	Investigação nacional	67
2.4.2	Investigação internacional	71
2.5	Mediaticário, bibliotecário escolar, professor bibliotecário: um percurso	
2.5.1	A terminologia	73
2.5.2	Formação e qualificações	75
2.5.3	Tempo atribuído para exercício de funções	82
2.6	Mediateca, biblioteca escolar, centro de recursos	84
2.6.1	Acesso à informação	88
2.7	Impacto do professor bibliotecário e da biblioteca no sucesso escolar e educativo	
2.7.1	Investigação nacional	93
2.7.2	Investigação internacional	95
2.8	Algumas limitações da investigação	103
2.9	Resumo	105

Capítulo 3

Bibliotecas escolares em Portugal

3.1	Apresentação do capítulo	107
3.2	Rede de Bibliotecas Escolares	108
3.3	Factores que podem fazer a diferença	110
3.4	Biblioteca escolar para quem?	112
3.5	Biblioteca escolar com quem?	116
3.6	Espaços da BE/CRE	118
3.7	Fundo documental e equipamento	
3.7.1	Fundo documental	120
3.7.2	Equipamento	124
3.8	Apreciação global da BE/CRE - perspectivas dos professores bibliotecários entrevistados	125
3.9	Resumo	130

Capítulo 4

Sucesso escolar e sucesso educativo: perspectivas e impactos

4.1	Apresentação do capítulo	132
4.2	Educação: algumas iniciativas internacionais	133
4.3	Educação: contexto nacional e algumas iniciativas	135
4.3.1	Estudo Nacional de Literacia	137
4.3.2	PISA	138
4.3.3	Sucesso escolar em 2006/2007	140
4.4	(In)Sucesso escolar e (in)sucesso educativo: perspectivas	
4.4.1	Breve análise semântica: adjetivos e substantivos que acompanham os (in)sucessos	142
4.4.2	Definição dos conceitos	143
4.5	(In)Sucesso escolar e (in)sucesso educativo: impactos	153

4.6	(In)Sucesso escolar e (in)sucesso educativo nas EBIs	
4.6.1	Sucesso escolar: análise das Taxas de Transição/Conclusão 2006/2007	159
4.6.2	Análise individualizada de algumas EBIs	163
4.6.3	Sucesso educativo: análise dos Planos de Actividades e Regimentos das BE/CREs	170
4.7	Resumo	181

Capítulo 5

Ser professor bibliotecário: perfil e competências com impacto no sucesso escolar e/ou educativo

5.1	Apresentação do capítulo	183
5.2	Retrato “físico” dos 20 professores bibliotecários entrevistados	184
5.3	O papel do professor bibliotecário	185
5.3.1	Prioridade: (re)conquista de leitores	192
5.4	Competências profissionais do professor bibliotecário: conhecimentos, saber e saber-fazer	205
5.4.1	Informação	212
5.4.2	Ensino	216
5.4.3	Liderança	217
5.4.4	Gestão	220
5.5	Perfil pessoal do professor bibliotecário: aptidões e saber-ser	223
5.6	Competências profissionais ou perfil pessoal? Impacto no sucesso escolar/educativo na perspectiva dos professores bibliotecários	226

5.7	Sentimentos face ao trabalho desenvolvido: frustrações e satisfações dos professores bibliotecários	229
5.8	Resumo	234

Capítulo 6

O professor bibliotecário na escola: trabalho colaborativo ou de *portas fechadas*?

6.1	Apresentação do capítulo	235
6.2	Trabalho colaborativo: participantes e impactos	236
6.2.1	Trabalho colaborativo de professores	239
6.2.2	Trabalho colaborativo professor bibliotecário/professores	243
6.2.3	Falta de tempo: condição “contra” o trabalho colaborativo	249
6.2.4	Professor bibliotecário a tempo inteiro: condição “a favor” do trabalho colaborativo	251
6.3	Resumo	256
Conclusões e recomendações		258
BIBLIOGRAFIA		287

APÊNDICES	305
Anexo 1 - Carta e Questionário	306
Anexo 2 - E-mail - Pedido de entrevista	311
Anexo 3 - Entrevista	312
Anexo 4 - Grelha de análise dos Planos de Actividades	317
Anexo 5 - Grelha de análise dos Regimentos	318
Gráfico 1 - Evolução da Taxa de Retenção no Ensino	
Básico Regular (Público)	319
Gráfico 2 - Evolução das Taxas de Retenção no Ensino	
Básico Regular (Público), por Ciclo	320
Tabela 1 - Taxa de Retenção e Desistência, segundo	
o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e	
ano de escolaridade (Continente, Público - Homens	
e Mulheres)	321
Tabela 2 - Ano Lectivo 2006/2007 - Ensino Regular,	
Alunos Matriculados e Taxa de Transição/Conclusão (%),	
segundo o ciclo de estudo, por estabelecimento	322
Tabela 3 - Taxas de Transição - Média por EBI	323
Tabela 4 - Taxas de Transição ponderadas por EBI e por Ciclo	324
Tabela 5 - Taxas de Transição relativa por Ciclo,	
média por EBI e média por Formação	325
QUADROS	
Quadro 1 - Calendário das entrevistas nas EBIs seleccionadas	45

LISTA DE SIGLAS

AAE	-	Auxiliar de Acção Educativa
AASL	-	<i>American Association of School Librarians</i>
ALA	-	<i>American Library Association</i>
ALIA	-	<i>Australian Library and Information Association</i>
ASLA	-	<i>Australian School Library Association</i>
BAD	-	Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
BE/CRE	-	Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos
CE	-	Conselho Executivo
CID	-	Ciências da Informação e Documentação
CF	-	(professor bibliotecário) Com Formação específica para desempenho de funções
CP	-	Conselho Pedagógico
CSLA	-	<i>Canadian School Library Association</i>
DRE	-	Direcção Regional de Educação
DREA	-	Direcção Regional de Educação do Alentejo
DREALG	-	Direcção Regional de Educação do Algarve
DREC	-	Direcção Regional de Educação do Centro
DREL	-	Direcção Regional de Educação de Lisboa
DREN	-	Direcção Regional de Educação do Norte
EBI	-	Escola Básica Integrada
IASL	-	<i>International Association of School Librarianship</i>
IFLA	-	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
JI	-	Jardim de Infância
LA	-	<i>Library Association</i>
OCDE	-	Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico
PISA	-	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNL	-	Plano Nacional de Leitura
RBE	-	Rede de Bibliotecas Escolares

- SABE** - Serviços de Apoio a Bibliotecas Escolares
- SF** - (professor bibliotecário) Sem Formação específica para desempenho de Funções
- TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UE** - União Europeia
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Actualidade e relevância do tema

É hoje pouco mais que um lugar comum afirmar que vivemos num mundo em permanente mudança, inseridos numa sociedade cada vez mais complexa e competitiva. Isto é um dos factores na origem do facto de as comunidades escolares estarem a enfrentar grandes desafios para dotar os alunos das competências indispensáveis ao seu desenvolvimento e formação, tendo como objectivo o sucesso escolar e educativo, na Sociedade que é usual designar como da Informação e do Conhecimento.

O aumento da informação disponível, associada, entre outros factores, ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação nas últimas décadas do séc. XX, acentuou a importância das bibliotecas, que no seio das comunidades escolares se têm vindo a constituir como locais de acesso à mais diversa informação disponibilizada em vários formatos e suportes. Em muitas situações, a biblioteca escolar é mesmo o único ponto de apoio às actividades lectivas e de lazer da comunidade onde está inserida.

Existem a nível internacional e já com uma história de várias décadas, diversos estudos que têm vindo a estabelecer uma correlação positiva entre uma biblioteca escolar bem apetrechada em termos de recursos físicos e humanos e a aprendizagem e sucesso escolar dos alunos, assumindo o professor bibliotecário um papel fundamental na promoção desta aprendizagem e deste sucesso.

Esta investigação tem tido origem sobretudo nos EUA (Library Research Service), no Canadá (Haycock, 2003) e na Austrália (Lonsdale, 2003) e tem assumido um carácter predominantemente quantitativo, já que assenta em

resultados de testes estandardizados de leitura e escrita e no seu tratamento estatístico.

Na Europa, com excepção do Reino Unido onde existem estudos qualitativos (Williams e Wavell, 2002), os desenvolvimentos da biblioteconomia escolar são difíceis de investigar devido às diferenças nos sistemas educativos, e por acréscimo nas bibliotecas escolares, havendo sobretudo falta de informação disponível acerca destes recursos.

No âmbito da investigação para o seu doutoramento, Boelens (2007) confrontou-se com muitas dificuldades no estabelecimento de contactos essenciais para a sua pesquisa sobre bibliotecas escolares na Europa, não tendo sido muito úteis nem as Bibliotecas Nacionais de cada país nem o sítio europeu do *Eurostat* (Your key to European Statistics). De forma idêntica, Marquardt (2008) afirma que caracterizar de forma completa e actual a situação das bibliotecas escolares na Europa não é uma tarefa fácil, sugerindo que a falta de informação a nível central, por exemplo a partir da base de dados da *Eurydice* (Information Network on Education in Europe), será um dos principais motivos.

Sem informação disponível, a investigação europeia sobre bibliotecas escolares revela-se difícil de fazer e, aquela que existe, morosa de localizar e usar. Pode argumentar-se que as barreiras linguísticas serão as principais causadoras desta dificuldade, uma vez que grande parte dos relatórios é escrita em inglês; que as bibliotecas escolares são frequentemente impulsionadas por associações e organizações, não podendo contar com apoio de órgãos governamentais, sendo assim o seu papel em geral, e o do professor bibliotecário em particular, pouco valorizado e difundido; ou ainda, que a grandeza geográfica dos EUA e da Austrália, implicando grandes distâncias entre estados e cidades, propiciou o aparecimento e consolidação das bibliotecas dentro dos estabelecimentos de ensino.

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) começou a ser desenvolvida em Portugal em 1996 sob a responsabilidade do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura. O Programa Rede de Bibliotecas Escolares então iniciado, tinha e tem como finalidade o apoio à criação de raiz de bibliotecas

escolares/centros de recursos educativos (BE/CREs) bem como o desenvolvimento de estruturas já existentes nas escolas públicas do ensino básico e secundário.

De acordo com o relatório de Veiga (1996), estas BE/CREs deveriam ser organizadas e dinamizadas de forma a tornarem-se centros de recursos multimedia com livre acesso e consulta dos materiais, tendo como meta maximizar e potencializar a aprendizagem ao longo da vida de todos aqueles que delas usufruem. Sendo consideradas como recursos básicos do processo educativo, as bibliotecas escolares desempenham um papel fundamental na aprendizagem da leitura, na capacidade de pesquisar, seleccionar e usar informação e no desenvolvimento de métodos de estudo, competências essenciais para o sucesso escolar e educativo dos alunos.

No entanto, a investigação acima mencionada tem mostrado que estes objectivos só são plenamente atingidos com adequados recursos físicos, em termos de espaços flexíveis e articulados, mobiliário e equipamento moderno e eficiente, fundo documental actualizado e relevante para os seus utilizadores, e recursos humanos suficientes em quantidade e qualidade, constituindo uma equipa coesa de professores e auxiliares com formação específica e especializada na área das bibliotecas escolares.

Com 14 anos de existência, a RBE conta actualmente com mais de 2000 bibliotecas escolares integradas, tendo transformado muitos armários e estantes de livros em espaços inovadores de aprendizagem no seio das escolas e fomentado a formação especializada, tornando outros tantos funcionários cheios de boa vontade em várias equipas com muitas horas de formação contínua, especializações ao nível de pós-graduações e mestrados.

Depois de continuados esforços num percurso de mais de uma década, foi possível em 2009 a institucionalização da figura do professor bibliotecário, com legislação que define o perfil e competências deste profissional e enunciados os critérios para a sua selecção e ocupação do respectivo posto (Portaria 756/2009).

Justificação para a realização deste estudo

A literatura e investigação nacional na área das bibliotecas escolares e sobre o papel desempenhado pelo professor bibliotecário é pouco expressiva, em especial quando comparada com aquela que é produzida e conduzida em países onde as bibliotecas escolares estão há várias décadas implantadas, organizadas e contam já com um manancial de registos de boas práticas e experiências.

O relatório síntese “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, sob a coordenação de Isabel Veiga (1996), definiu as bases e princípios das bibliotecas escolares e foi o ponto de partida para o Programa Rede de Bibliotecas Escolares, iniciado no ano lectivo de 1996/97. Para além de outros aspectos, aquele relatório evidenciou o facto de os recursos humanos que o quadro legal então em vigor atribuía à organização, gestão e animação das bibliotecas, serem insuficientes, tanto em termos de qualidade como de quantidade. A falta de formação especializada, por ex. em Ciências da Informação e Documentação (CID), tanto de professores como de funcionários, fazia com que um trabalho, que deveria ter como base essa formação técnica especializada, na realidade e na prática assentasse no improviso, boa vontade e imaginação de todos aqueles que coordenavam e integravam a maioria das pequenas e escassas equipas responsáveis pelas bibliotecas escolares.

O professor bibliotecário, até há pouco tempo coordenador da equipa ou bibliotecário escolar, deveria idealmente possuir uma formação especializada na área das CID, e em particular em bibliotecas escolares, pois, como Lance (2000) mostra, quando esta formação existe e quando professores bibliotecários e outros professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de aprendizagem e de resolução de problemas.

O Relatório do Questionário de Avaliação (Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, 2002) apresentou as respostas de 501 estabelecimentos que integraram a Rede até 2000 através da Candidatura Nacional e até 2001 através da Candidatura Concelhia. As 501 respostas a este questionário revelaram, entre outros, que a situação da formação dos recursos humanos das bibliotecas

escolares da RBE era diferente entre as bibliotecas do 1º ciclo e as dos restantes níveis de ensino. O cenário era mais favorável nestas últimas pois era-lhes atribuído um crédito horário desde 1998. Nestas escolas as equipas contavam em média com 4 professores e 1 ou 2 Auxiliares de Acção Educativa, ao contrário das escolas do 1º ciclo que revelavam muita dificuldade em afectar recursos humanos à biblioteca.

Vinte e três Escolas Básicas Integradas (EBIs) responderam ao Questionário aplicado pela RBE (Relatório do Questionário de Avaliação, 2002), mas apenas 13 responderam à questão “5.2 Domínio de formação do coordenador da BE” (Recursos Humanos - Formação), disponibilizando a seguinte informação:

- 6 afirmaram que o coordenador tinha formação em “Ciências Documentais”;
- 4 tinham um coordenador com “Outra” formação;
- 2 possuíam um coordenador com formação em “Animação Cultural”;
- 1 tinha um coordenador com formação em “Tecnologias de Informação”.

A falta de formação especializada dos professores responsáveis pelas bibliotecas escolares contrastava ainda mais com as conclusões dos estudos de impacto efectuados em vários estados dos EUA e no Reino Unido, (Lance, 2000 e Williams, 2001), envolvendo equipas numerosas de investigadores e financiamento adequado, e evidenciando uma relação estreita entre a biblioteca escolar e o sucesso escolar dos alunos. Mais ainda, mostraram que a existência de um professor bibliotecário qualificado, com competências profissionais e pessoais potenciava o sucesso dos alunos nessa mesma escola, bem como o desempenho e a aprendizagem no seu sentido mais lato.

A investigação conduzida nos EUA revelou igualmente que o sucesso escolar era superior em qualquer tipo de estabelecimento de ensino onde existia um professor bibliotecário, onde os funcionários da biblioteca dedicavam mais tempo aos estudos da literacia da informação com os alunos, onde havia colaboração entre professor bibliotecário e professores curriculares, treino de professores no acesso à informação e onde os alunos faziam frequentes visitas à biblioteca escolar. Estes estudos revelaram também que quando os professores

bibliotecários trabalhavam a tempo inteiro existia maior envolvimento em actividades de instrução com alunos e professores, do que quando aqueles profissionais só trabalhavam a tempo parcial ou eram pessoal sem formação especializada.

O trabalho a tempo inteiro de um professor bibliotecário mostrou assim ser um factor importante no sucesso escolar e / ou educativo, pois idealmente pode manter a biblioteca aberta por um período mais longo, manter colaboração estreita com os professores, instruir alunos na literacia da informação, promover visitas frequentes à biblioteca escolar e construir uma relação forte com a biblioteca pública e outros organismos extra-escolares.

A prestação modesta dos alunos portugueses em domínios como a matemática, leitura e ciências evidenciada pelos resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), o panorama nacional em 2005 (data de início desta investigação, no que se refere à escassa formação especializada do professor bibliotecário) e a evidência demonstrada em vários estudos internacionais da estreita ligação entre a referida formação e o sucesso escolar dos alunos, concorreram para que se julgasse pertinente investigar e aprofundar esta questão a nível nacional mas com os devidos ajustes e limitações inerentes a um projecto desta natureza.

Pretendeu-se desta forma averiguar a relação entre um professor bibliotecário com formação especializada e adequada ao exercício das suas funções numa BE/CRE com o sucesso escolar e / ou educativo dos alunos, verificando as classificações dos alunos, o tempo de abertura das bibliotecas, relações de cooperação com a biblioteca pública e outros organismos, acesso online à informação contida na Internet e WWW, e a existência de uma política de desenvolvimento de colecções.

Ao pesquisar, trabalhar e caracterizar as Escolas Básicas Integradas portuguesas que integravam a RBE até 2005, pretendeu-se contribuir e trazer mais valias à temática das bibliotecas escolares integradas no contexto e problemática da aprendizagem.

Alargando o conceito de sucesso escolar para algo mais do que as classificações finais, abordando o sucesso educativo, completou-se e enriqueceu-se o estudo, dado que esta temática até à data não tinha sido contemplada em estudos nacionais ou internacionais.

Em suma, pode dizer-se que o relatório da investigação conduzida em 20 EBIs entre os anos 2005 e 2010, sobre o impacto que a formação específica do professor bibliotecário pode ter no sucesso escolar e educativo dos alunos, descrito e desenvolvido nos capítulos que se seguem, poderá realmente contribuir para uma maior consciencialização do papel desempenhado por este profissional, discutindo e valorizando a sua formação específica e as suas repercussões na formação global do aluno.

Porquê Escolas Básicas Integradas (EBIs)?

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e o alargamento da escolaridade básica para nove anos, abriu-se o caminho para a integração dos três ciclos de ensino, a escola básica integrada (EBI).

A experiência de criação de quatro escolas EBI teve início no ano lectivo de 1990/1991. Criadas pelo Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, as EBIs afirmam-se como uma nova tipologia de escola que, além de concentrar numa única organização escolar os três ciclos do ensino básico e, em diversos casos, a educação pré-escolar, os Jardins de Infância, em torno de uma escola-sede, permitem a rentabilização dos recursos materiais e humanos, favorecendo a união de esforços à volta de um projecto educativo comum.

De acordo com Abrantes (Jornal de Notícias, 2007), *A transição de ciclos corresponde sempre a um agravamento das taxas de retenção e abandono escolar constituindo assim um momento de exclusão e selecção dos alunos.* Ao fazerem a integração territorial e curricular e favorecerem um modelo sequencial de aprendizagem, as EBIs asseguram a continuidade dos diferentes ciclos, alargam o conceito de escolaridade básica, e, podem concorrer para o sucesso escolar e / ou educativo.

Uma EBI pode ser constituída num único edifício ou num conjunto de edifícios fisicamente separados, podendo assim variar a sua organização de acordo com a comunidade e condições sociais e geográficas onde funcionam. No entanto, a sua utilização, tanto sob o ponto de vista de gestão pedagógica como de gestão dos recursos físicos, é feita de forma interdependente e complementar.

O Conselho Nacional de Educação (1993, p. 59), num documento com contribuições e reflexões em torno do sistema educativo e numa tentativa de definição de linhas orientadoras, recomendava, entre outras,

Criar Escolas Básicas Integradas que permitam a constituição de espaços educativos polivalentes, ordenados segundo um projecto formativo que valorize a consciência de um percurso de desenvolvimento no tempo e o intercâmbio entre grupos etários diferenciados como condições favoráveis ao desenvolvimento, pessoal, interpessoal e comunitário.

Marques (s.d.), justifica a existência de EBIs não só por motivos de ordem financeira mas também pelo melhor aproveitamento dos recursos humanos e uma maior estabilidade dos professores na escola, o que na sua opinião acarreta muitas vantagens para os alunos. Ao colocar ao serviço da comunidade educativa, estruturas como *a cantina, o pavilhão desportivo, a biblioteca e a mediateca*, estará a proporcionar-se a ocupação educativa dos alunos por um período mais longo durante o dia, a estreitar relações com a comunidade envolvente, a apoiar iniciativas e actividades e em última instância, a transformar-se em polo mobilizador daquela comunidade.

Em 1994, Pires relatava a tentativa *ainda incipiente* da integração real dos três ciclos do ensino básico, primeiro, segundo e terceiro ciclos de estudos, *aparentemente com virtualidades potenciadoras na promoção do sucesso educativo* (p. 80).

Numa linha idêntica de pensamento, Carvoeiro (1994, p. 39), ao reflectir sobre a relevância desta nova tipologia de escola básica, sublinha a necessidade da existência de novas formas e métodos de organização escolar *que veiculem uma efectiva escolaridade básica de nove anos e o inerente sucesso educativo para todos os alunos*. Mais adiante, o autor refere ainda a esperança depositada

nas EBIs como *alento para a construção de um aluno novo numa perspectiva de desenvolvimento integral considerando a natureza bio-psico-sócio-afectiva da criança* (idem, p. 40).

Dois retratos de experiências na primeira pessoa possibilitam ter uma percepção dos resultados da implementação das EBIs na real integração dos três ciclos de estudos e as suas virtudes para o sucesso educativo.

A experiência desenvolvida na EBI de Cuba é descrita por Mata (1993, p. 23), caracterizando-a como importante para o *desenvolvimento mais harmonioso [dos] jovens do concelho* melhorando a *oferta educativa, estimulando as aptidões e procurando descobrir os interesses*. O autor conclui o artigo afirmando ser *uma experiência que nos é grata e que pretendemos continuar a desenvolver, pois, embora recente, já permite antever o seu papel positivo na promoção do sucesso educativo*.

Costa (2003), num artigo mais recente, debruça-se sobre o caso da EBI 1,2,3 / JI da Barranha, em Matosinhos, cujo presidente do Conselho Executivo fala com orgulho da escola que dirige,

Há três anos a escola foi avaliada por uma equipa do Ministério da Educação (ME) e a apreciação global foi considerada "muito positiva", especialmente no que se referia ao capítulo do projecto educativo ali desenvolvido e à elevada taxa de aproveitamento escolar. Apesar de reconhecer que o sucesso de uma escola não se baseia exclusivamente nos números ("não basta dizermos quantos alunos completaram com sucesso o 9º ano, é importante sabermos quem se tornaram e que competências adquiriram"), diz -, aquele responsável orgulha-se do facto de a escola possuir uma taxa de aproveitamento superior a noventa por cento, colocando-a acima da média nacional, e refere que esse é um bom exemplo do trabalho que ali tem vindo a ser feito.

A natureza das razões acima descritas, por ser considerada uma *escola diferente* e por *mais do que ensinar matéria importa indicar "caminhos" aos alunos* (Costa, 2003), fizeram das EBIs um palco natural para o desenvolvimento deste estudo.

Porquê escolas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)?

O Gabinete de Coordenação da Rede das Bibliotecas Escolares, foi criado pelo Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96 de 27 de Agosto, e viu as suas competências reajustadas no Despacho Conjunto n.º 872/2001 ME/MC que revoga o anterior. A este Gabinete eram assim atribuídas responsabilidades na implementação, acompanhamento e avaliação do programa de requalificação das bibliotecas escolares nas diversas escolas básicas e secundárias do ensino público.

As intervenções têm vindo a ser efectuadas a dois níveis. Por um lado, em escolas que não têm biblioteca escolar e se candidatam a apoios financeiros para a sua criação e por outro, em escolas que já tendo uma biblioteca, precisam de apoio para a melhorar.

Os processos de candidatura para a integração na Rede têm sofrido modificações, reflectindo o desenvolvimento do Programa e o alargamento da Rede. Tendo-se iniciado com a *Candidatura Concelhia* e *Candidatura Nacional*, introduziu-se a *Reconversão* em 2002, a *Candidatura ou Apoio RBE* em 2005 e por último, a *Candidatura de Mérito*, também em 2005, que viria a designar-se por *ideiascommérito* a partir de 2009.

No entanto, qualquer que fosse a modalidade, o objectivo das candidaturas anuais era e é, a obtenção de apoio financeiro para a concretização dos projectos de biblioteca pensados pela escola. Para tal, as escolas têm de apresentar um projecto de acordo com os requisitos da Rede, descrevendo a sua dinâmica e em particular da sua biblioteca, sendo o referido projecto posteriormente avaliado por uma equipa do Gabinete.

As escolas seleccionadas assinam posteriormente um acordo de cooperação entre o seu Presidente de Conselho Executivo, o respectivo Director Regional de Educação e a Câmara Municipal da região, assumindo um compromisso de trabalho e de posicionando da biblioteca escolar no centro da sua política educacional.

As profundas alterações implementadas nas bibliotecas escolares resultantes das intervenções feitas, tanto ao nível físico como no que se refere aos meios humanos, reflectem-se no quotidiano da comunidade educativa. No entanto, refira-se que o Programa Rede de Bibliotecas Escolares não tenciona em caso algum sobrepor-se às escolas, assumindo este papel relevante nestes processos. Pode na verdade afirmar-se que qualquer mudança só é de facto eficaz quando a iniciativa e o empenhamento partem dos seus principais impulsionadores, e, neste caso, da escola no seu todo.

Como é referido no documento “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” (Veiga, 1996),

A transformação da biblioteca escolar pode ter um efeito indutor na mudança da escola em geral. Mas essa transformação não pode ser imposta normativamente do exterior; terá de corresponder a uma necessidade da própria escola, pelo menos dos sectores mais inovadores e dinâmicos, e em particular dos seus órgãos de gestão.

Assim, a integração na Rede e as mudanças e transformações inerentes, deverão ser encaradas como tendo origem no seio da escola, contando esta, contudo, com apoio e estímulo vindos do exterior. É pois essencial que a motivação e o compromisso de toda a comunidade educativa se construa e torne realidade de dentro para fora, pois de outra forma projectos desta natureza poderiam ficar comprometidos.

De acordo com Silva (2002, p. 233), o sucesso do Programa assenta sobretudo no trabalho a desenvolver dentro das escolas, *na motivação e preparação dos professores, na cooperação e motivação dos alunos e no seu empenhamento persistente. Aí residirá o trabalho principal.*

Como Pereira (2007, p. 49) refere no seu trabalho, no âmbito de uma dissertação de mestrado sobre os processos de desenvolvimento das bibliotecas integradas na RBE, deverão existir determinados critérios para que o processo de integração na Rede seja de facto bem sucedido,

a) as iniciativas serem, em grande medida, da responsabilidade dos professores; b) o processo de lançamento da inovação ser assumido pela direcção da escola; c) um número significativo de professores e de

alunos aderir às propostas e envolver-se nas actividades das decorrentes; e d) os pais dos alunos aceitarem a inovação e percepção como um benefício para os filhos.

Todo o caminho percorrido pela escola com a candidatura, a selecção e a integração na Rede acarreta um verdadeiro compromisso por parte daquela, que deveria seguir as orientações oriundas da RBE na implementação física da biblioteca na escola, mas, e sobretudo, dar condições e promover a verdadeira integração da biblioteca na comunidade educativa, possibilitando assim que se constitua como um valioso e indispensável recurso pedagógico.

Foi com base nesta perspectiva que se entendeu estudar e visitar escolas que tivessem integradas na RBE até 2005, data do início desta investigação, uma vez que a iniciativa de pertencer à Rede parte da própria escola e denuncia já o compromisso e empenho que a instituição escolar está disposta a fazer e a investir num projecto tão trabalhoso quanto o da implementação e dinamização de uma biblioteca escolar.

Organização do trabalho

Ao longo do desenvolvimento desta investigação, procurou-se seguir e manter um fio condutor que fosse encadeando as diversas ideias, noções e perspectivas acerca do assunto aqui estudado. Uma das preocupações subjacentes traduziu-se no confronto e comparação constante entre aquilo que diversos autores e investigadores escreveram, traduzido na revisão da literatura e os dados obtidos no trabalho de campo.

A multiplicidade de excertos das transcrições das entrevistas e as notas de observação, presentes nos diversos capítulos, permitiu, além de ilustrar e reforçar aquilo que se pretendia transmitir, encontrar resposta para a questão chave e mais geral da investigação - Em que medida é que a formação específica do professor bibliotecário tem impacto no sucesso escolar/educativo dos alunos? e, posteriormente, apresentar algumas conclusões e recomendações.

Os resultados desta investigação são apresentados ao longo de seis capítulos.

O capítulo 1 apresenta e desenvolve as opções metodológicas efectuadas dando especial relevo à investigação de cariz qualitativo e aos critérios de qualidade e validade dos métodos qualitativos. Descrevem-se os instrumentos de recolha e análise de evidências que foram usados nas diversas fases deste estudo, assim como o uso de *software* de análise de dados qualitativos, o *ATLAS.ti*. Algumas questões éticas são abordadas dada a sua importância quando se escuta, observa e mantém contacto directo e presencial com os envolvidos.

O capítulo 2 dedica-se à revisão da literatura. Este estudo, ao avaliar o impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso escolar e educativo dos alunos, relacionou diversos estudos internacionais e nacionais, salientando as opiniões de vários investigadores, legislação em vigor e aquela já ultrapassada mas de importância neste âmbito, bibliografia da especialidade, directrizes e relatórios de diversas instituições e informações complementares disponibilizadas pelo Ministério da Educação português.

Mais de uma década depois do lançamento da RBE, importava caracterizar os avanços e recuos sentidos nas bibliotecas escolares, o que é feito no capítulo 3. Apoiado de perto pelas palavras dos professores bibliotecários, traça-se o cenário, à data das entrevistas e observação directa, de 20 bibliotecas escolares pertencentes às cinco Direcções Regionais de Educação. Os aspectos relativos aos recursos humanos em funções e aos espaços, fundo documental e equipamento, existentes naquelas bibliotecas, são desenvolvidos e apresenta-se a apreciação global das BE/CREs na perspectiva dos entrevistados.

No capítulo 4 faz-se uma reflexão sobre sucesso escolar e sucesso educativo. Referem-se algumas iniciativas nacionais e internacionais ligadas à educação, assim como o “Estudo Nacional de Literacia” e o “PISA”. Alguns autores têm vindo a debruçar-se sobre aqueles conceitos concedendo-lhe significados diferentes e as perspectivas dos entrevistados são posteriormente confrontadas. É feita a análise do sucesso escolar para o ano lectivo 2006/2007 e em particular analisam-se as taxas de transição / conclusão, para igual período de tempo, de 20 EBIs. O sucesso educativo é abordado tendo em conta

as notas de campo resultantes do período de observação directa e as ilações resultantes da análise documental dos Planos de Actividades e dos Regimentos das BE/CREs.

O perfil e as competências do professor bibliotecário são estudados no capítulo 5. Desenha-se o retrato *físico* dos 20 entrevistados, caracterizando o papel por eles desempenhado e salientando as prioridades estabelecidas. As competências profissionais e pessoais dos professores bibliotecários são analisadas à luz de várias recomendações de organizações internacionais e é estudada a sua opinião em relação às competências que maior impacto podem exercer no sucesso escolar e educativo, assim como os sentimentos vividos face ao trabalho desenvolvido na BE/CRE.

O capítulo 6 investiga o lugar que o professor bibliotecário ocupa no seio da comunidade escolar. Ao caracterizar as práticas docentes estabelecem-se as interacções desenvolvidas entre professores e professor bibliotecário, emergindo condições que favorecem ou dificultam o trabalho colaborativo entre ambos, tendo como objectivo o sucesso escolar e educativo dos alunos.

Por último, faz-se uma revisão dos temas abordados neste relatório e discutem-se factores gerais com impacto no sucesso escolar e educativo. Conclui-se com algumas sugestões e recomendações que, sendo implementadas, teriam potencial para ter impacto positivo na educação e ensino em geral e em particular no sucesso escolar e educativo. São abordados também alguns aspectos que ao longo da investigação se foram revelando e que merecem clarificação e desenvolvimento em trabalho futuro.

Capítulo 1

Opções Metodológicas

[...] *nenhum método é considerado melhor do que outro, porque cada um tem as suas particularidades, vantagens e inconvenientes relativamente à especificidade das situações com as quais nos confrontamos.*

(Burgess, 2001, p.157, citando Trow)

1.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo descreve os métodos adoptados para o desenvolvimento da presente investigação.

São abordados alguns aspectos da investigação qualitativa e em particular da prática deste tipo de investigação na área da Biblioteconomia. Os critérios de qualidade e validade são descritos dando conta de alguns pontos de vista de autores, tanto a favor como contra a aplicação destes critérios em investigações de cariz qualitativo.

Justifica-se a opção pelos métodos múltiplos e descrevem-se as características do estudo de caso.

Desenvolvem-se igualmente, os métodos adoptados para a recolha de dados: questionário, entrevista qualitativa semi-estruturada, observação directa não-participativa, notas de campo e análise de documentos.

A análise dos dados é suportada pela utilização de computadores, com especial referência para o programa de análise de dados qualitativos, *ATLAS.ti*.

Por fim, são discutidas algumas questões éticas relacionadas tanto com os entrevistados como com a própria investigação.

1.2 O que é metodologia?

Entende-se por metodologia o estudo dos métodos e das etapas a seguir num processo específico. Ao analisar as características dos vários métodos disponíveis, procede-se à avaliação das suas capacidades e potencialidades, vantagens e desvantagens, e ponderam-se as implicações da sua utilização. A metodologia explica de forma detalhada e rigorosa o desenvolvimento do trabalho de investigação, fornecendo informação sobre o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados e o tratamento dos dados obtidos.

O debate em torno dos métodos de investigação em Ciências Sociais e Humanas e nomeadamente em Ciências da Informação e Documentação (CID) tem vindo a suscitar um crescente interesse, apontando os métodos qualitativos como aqueles que poderão permitir uma melhor recolha de informação nestas áreas do conhecimento.

Deste modo, assumindo que o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, o desvendar do que está por detrás de certos comportamentos, atitudes ou convicções, com mais facilidade se aceita que os métodos qualitativos se adaptam ao campo das CID. No entanto, tal assunção não significa que não se possa fazer apelo a algumas técnicas próprias do paradigma quantitativo, numa perspectiva de complementaridade.

Apesar de vários investigadores se referirem à incompatibilidade destes métodos, existem outros que apresentam uma visão conciliadora, aceitando que ambos têm as suas limitações e as suas vantagens.

Os métodos qualitativos concedem ao investigador uma importância e um papel determinante no processo de conhecimento do objecto de estudo. Alguns autores definem o investigador como o instrumento de recolha de dados fazendo depender da sua sensibilidade, integridade e conhecimento, a qualidade das evidências coligidas. Vários investigadores apontam precisamente a questão da objectividade / subjectividade como o ponto fraco das investigações de cariz qualitativo.

Nas pesquisas qualitativas, o contexto e o significado que as pessoas atribuem às coisas, são factores de extrema importância que não devem ser secundários para o investigador, pois o comportamento humano é frequentemente influenciado pelo ambiente em que ocorre. Os investigadores devem assim abordar o mundo de forma minuciosa, analisando a realidade numa perspectiva de que nada é trivial, que tudo é potencialmente uma pista que ajudará a uma melhor compreensão de determinada realidade.

1.3 Investigação qualitativa

A investigação tradicional, que se tornou conhecida como empiricista e positivista, tem já uma história de quatro séculos (Gale, 1979). Em pleno séc. XX, Kuhn (1970), avançou com o conceito de paradigmas específicos, pois na sua opinião há lugar para mais do que uma abordagem sobre o que é a realidade e o que constitui conhecimento.

É possível encontrar na literatura um variado leque de escritos sobre as abordagens qualitativa e quantitativa, as suas origens, características, vantagens e desvantagens da sua aplicação à investigação no seu todo.

As opiniões divergem e há autores que defendem posições tão contrárias como a do investigador Fred Kerlinger (Miles & Huberman, 1994, p. 40), *There is no such thing as qualitative data. Everything is either 1 or 0* e, por outro lado, *All research ultimately has a qualitative grounding* (Campbell, 1975).

O debate qualitativo / quantitativo não é recente e não tem sido fácil chegar a um consenso, mas, em certa medida, os investigadores de ambos os lados do debate terão as suas razões, pois podem ser apontados pontos fortes e fracos para cada uma das abordagens. Alguns argumentam que a investigação quantitativa muitas vezes leva ao encaixe de respostas ou pessoas em categorias, que podem não ser as mais apropriadas, por forma a obter uma resposta. Por outro lado, a investigação qualitativa pode focalizar-se em resultados individuais e falhar ao não fazer ligações a situações mais abrangentes ou razões possíveis para a obtenção daqueles resultados.

Wilson (2000) refere as principais diferenças entre a investigação qualitativa e a quantitativa, identificadas pelos oradores num seminário da Open University:

- *The epistemological issue is fundamental: social phenomena are different in kind from physical phenomena and the fact that different ways of knowing are appropriate should direct one's entire research strategy;*
- *Associated with this is the notion of differing perceptions of the same phenomena or situations by the different actors, and the need to uncover these perceptions through the choice of appropriate method;*
- *The in-depth analysis of situations and their perception is more appropriately undertaken through the study of cases than through the study of samples;*
- *The analysis of case data proceeds by interpretation rather than by causal analysis. It is here that problems arise in demonstrating the rigour of qualitative research and of revealing how the interpretation has been performed;*
- *To speak of 'data' in qualitative research may be misleading: the word 'evidence' may be more appropriate since the relevance of the evidence to the research objectives involves a greater exercise of judgement than in quantitative research;*

- *In qualitative research the emphasis is on interpretative analysis and understanding, while in quantitative research the emphasis is on causal analysis and predictive understanding.*

Como Bell (2004, p. 20) salienta, *a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter*. Cabe pois ao investigador optar pelo caminho que melhor serve os fins desejados não esquecendo no entanto aquilo que a mesma autora mais à frente adverte,

A pergunta inicial não será «que metodologia?», mas «o que preciso de saber e porquê?». Só então perguntará a si mesmo «qual é a melhor maneira de recolher dados? e «quando dispuser desta informação, o que farei com ela?»

(Bell, 2004, p. 95).

Tendo em conta a natureza e o tipo de informação desejada (pessoas e instituições e suas opiniões e percepções) optou-se neste estudo por uma abordagem metodológica qualitativa. Este tipo de abordagem permitiu, em termos gerais, a análise e compreensão das percepções e opiniões dos professores bibliotecários inquiridos sobre o seu papel e impacto no sucesso escolar/educativo dos alunos.

Bogdan e Biklen (1997) serviram de base de apoio aquando da opção por este tipo de abordagem, na medida em que as características da investigação qualitativa, por eles apontadas, coincidiam com o tipo de estudo que se pretendia efectuar.

Estes autores referem que o local de estudo e de obtenção de dados é o ambiente natural, aquele onde as pessoas vivem; o investigador frequenta os locais e observa os acontecimentos. Com efeito, tanto as entrevistas como a observação directa que se fizeram neste estudo, tiveram lugar nas BE/CREs das EBIs seleccionadas.

A investigação qualitativa é descritiva: a palavra escrita é de extrema importância tanto para o registo como para a divulgação da investigação. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente ouvidas várias vezes e transcritas para um processador de texto, mantendo fiéis todas as palavras, repetições, silêncios e hesitações dos entrevistados. Durante o período de observação directa, que teve uma duração média aproximada de quatro horas, foram tomadas notas que foram revistas e completadas findo este período e ainda antes de se ter deixado o local de estudo.

Na investigação qualitativa, os investigadores tendem a interessar-se mais pelo processo do que pelos seus resultados ou produtos. Assim sendo, foram mantidas conversas informais tanto antes como depois das entrevistas que, transformadas igualmente em notas de campo, ajudaram posteriormente à construção do ambiente que envivia a BE/CRE.

A análise dos dados é feita de forma indutiva, ou seja, os investigadores

Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos as vão agrupando.

(Bogdan e Biklen, 1997, p. 50)

Dá-se o nome de *teoria fundamentada* ou *grounded theory* a uma teoria que se desenvolve nestes moldes, i.e. *de baixo para cima*. Com efeito, os textos resultantes das transcrições das entrevistas foram detalhadamente analisados, codificados e agrupados em temas, o que possibilitou a emergência de assuntos ou *teoria fundamentada*.

Por último, os autores afirmam que o significado adquire uma importância extrema; os investigadores interessam-se por saber de que forma as pessoas dão sentido às suas vidas, quais as percepções e interpretações que fazem das suas experiências. Isto é, e como estes autores afirmam, *Para o investigador qualitativo divorciar o acto ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado* (Bogdan e Biklen, 1997, p. 48).

Um dos maiores trunfos da abordagem qualitativa é a profundidade com que as investigações são efectuadas e as descrições redigidas, resultando normalmente num conjunto abundante de detalhes que permitem ao leitor ter uma visão alargada e compreensiva da situação.

Quem faz investigação qualitativa tem como objectivo tentar perceber e compreender as percepções do ser humano em relação ao mundo que o rodeia e em que está inserido. Os investigadores qualitativos *Duvidam da existência de factos “sociais” e questionam a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos* (Bell, 2004, p. 20).

Como explicam Bogdan e Biklen (1997, p.16), o termo investigação qualitativa

[...] agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas [...] As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

O objectivo das pesquisas nesta perspectiva não é responder a questões prévias ou testar hipóteses. As questões específicas sobre o tema vão sofrendo reestruturações e elaborações, num processo contínuo, à medida que o trabalho de campo se desenvolve e os investigadores se aproximam do cerne da investigação, de forma a ir incorporando as variáveis que vão emergindo. A perspectiva das pessoas – professores bibliotecários das BE/CREs, alunos, outros actores do cenário escolar, o investigador – ocuparam um lugar privilegiado quando se tentaram compreender as acções e os factos ocorridos pois participaram na análise, directa ou indirectamente. A recolha de informação, que serviu de base a esta investigação, foi efectuada através de um contacto profundo com os professores bibliotecários, membros do Conselho Executivo (CE), diversos Auxiliares de Acção Educativa (AAEs) e alguns alunos, ouvindo-os em entrevistas, em conversas mais informais e observando-os nos seus contextos naturais.

Myers (1997), descreve da seguinte forma a opção por uma abordagem qualitativa,

The motivation for doing qualitative research, as opposed to quantitative research, comes from the observation that, if there is one thing which distinguishes humans from the natural world, it is our ability to talk.

Utilizando esta capacidade dos seres humanos de expressarem os seus pontos de vista através da linguagem e para tentar compreender os contextos sociais, culturais e institucionais em que estão inseridos, achou-se apropriado efectuar entrevistas semi-estruturadas combinando-as com mais duas técnicas de recolha de dados: a observação directa não participativa e a análise de documentos.

Esta opção de combinação de técnicas teve também em conta as limitações referidas por Patton (1990, p.25),

There are limitations, however, to how much can be learned from what people say. To understand fully the complexities of many situations, direct participation in and observation of the phenomenon of interest may be the best research method.

1.4 Critérios de qualidade e validade na investigação qualitativa

Qualitative researchers can and do defend their own work as solid, stable, and correct. It is these claims that give legitimacy, the right to be funded, to contribute to knowledge, to be included in curricula and, most importantly, to inform policy and practice.

(Morse and Richards, 2002, p. 168)

Existem diferentes opiniões em relação à questão da validade. Alguns autores sugerem que este conceito não é compatível com a investigação qualitativa e que não deve por isso ser aplicado e outros argumentam que devem fazer-se esforços para assegurar a validade de modo a que os resultados tenham

credibilidade. No grupo destes últimos encontra-se Maxwell (1992) que identificou três tipos de validade nas investigações qualitativas. A primeira, *descriptive validity*, será a validade que está directamente relacionada com a fase inicial da investigação, fase em que normalmente se recolhem os dados. A questão central está na maneira mais exacta possível com que se registam as frases descriptivas do que foi observado e experimentado. A escolha da linguagem e a selecção de “dados relevantes” são, para este autor, a maior ameaça à validade,

If different observers or methods produce descriptively different data or accounts of the same events or situations, this puts into question the descriptive 'validity' (and other types of 'validity' as well) of the accounts.

(Maxwell, 1992, p. 287)

A segunda, *interpretive validity*, faz da interpretação uma parte integrante da recolha de dados. A interpretação está directamente ligada à linguagem escolhida e usada pelo investigador na descrição de determinada situação e é construída a dois, entre investigador e pessoas investigadas. Contudo, Maxwell (1992), distingue entre descrição e interpretação. Por último, *theoretical validity*, afirmando o autor que a validade teórica obriga a uma análise mais abstracta quando comparada com as anteriores “validades” e preocupa-se sobretudo com o *immediate physical and mental phenomena studied* (idem, p. 291). Para o autor, este tipo de validade passa para além do concreto e descriptivo e assenta nas “construções” que o investigador desenvolve ao longo do processo investigativo.

Para Kvale, (1996, p.240) validade pode ser definida como,

The degree that a method investigates what it intended to investigate, to the extent to which our observations indeed reflect the phenomena or variables of interest to us.

A validade nas investigações qualitativas pode ser definida tanto em relação aos dados obtidos, i.e., se são dados plausíveis, credíveis e fiáveis e se por isso podem ser defendidos se postos em causa (Aguinaldo, 2004), como em relação

ao perfil do investigador, *The validity and reliability of qualitative data depend to a great extend on the methodological skill, sensitivity, and integrity of the researcher* (Patton, 1990, p. 10).

H. F. Wolcott (1990) descreve as características que os investigadores devem possuir de modo a manter a validade nas pesquisas qualitativas. Para este autor, estes investigadores devem ser acima de tudo ouvintes pois a fonte principal de dados são os entrevistados objecto de estudo. Quem investiga deve fazer anotações com grande minúcia e iniciar a escrita quanto antes, mesmo antes até de dar início ao trabalho de campo. No relatório final deve constar toda a informação recolhida, incluindo *the primary data* e estes investigadores devem permitir que as suas impressões e sensações, em relação ao estudo, sejam reveladas e devem consentir que o seu trabalho seja criticado por colegas e pelos próprios inquiridos. De igual forma, devem tentar alcançar um equilíbrio entre aquilo que parece ser importante e aquilo que realmente importa e, finalmente, redigir correctamente, i.e., sem erros gramaticais, palavras mal escritas, frases mal construídas, etc. Para este autor, a ausência destas características põe em risco a validade de um bom estudo. A validade de uma investigação está, assim, intimamente relacionada com a forma mais ou menos cuidadosa com que os dados são anotados e com a sua contínua verificação ao longo de todo o estudo.

Lincoln e Guba (1985) dedicaram uma parte da sua reflexão à *trustworthiness* dos dados das investigações. Estes autores apresentam um modelo que descreve quatro critérios gerais para a avaliação da “credibilidade” de uma investigação (*Truth value, Applicability, Consistency, Neutrality*) e definem cada um sob o ponto de vista qualitativo (*Credibility, Transferability, Dependability, Confirmability*) e quantitativo (*Internal validity, External validity, Reliability and Objectivity*).

Para Lincoln and Guba (1985), os pilares da investigação qualitativa - *credibility, transferability, dependability, and confirmability* - não podem ser demonstrados na ausência de informação. Assim, o critério *credibility* depende da precisão com que as pessoas são identificadas e descritas e *transferability* é tanto mais conseguida quanto maior for a variedade de informação descriptiva.

Transferibilidade não é a reprodução dos resultados encontrados (generalização) sob as mesmas condições mantidas em estudos anteriores, mas a possibilidade de utilização dos procedimentos e resultados encontrados em situações semelhantes, respeitadas as peculiaridades dos novos contextos. No entanto esta possibilidade de (re)utilização dos procedimentos depende mais do investigador que vai (re)utilizar ou transferir do que aquele que originalmente os utilizou.

Lincoln e Guba (1985) são da opinião que *dependability* é um critério difícil de prever num mundo onde ocorrem constantes mudanças a nível social. Ao tentar estabelecer este critério, o investigador tenta ter em conta alterações que possam ocorrer e afectar o fenómeno em estudo, refinando cada vez mais a percepção que tem do ambiente onde a acção decorre.

A respeito da aplicação destes critérios de avaliação, Wilson (2000) afirma que

The application of the results of qualitative research must take place through a comparison of a given situation with that reported: the researcher says, "This is what I believe to be the case in the situations I have studied. Examine my evidence and my interpretation and consider for yourself whether the conclusions I reach are applicable to your situation.

Talbot (1995) também fala em *trustworthiness* e enumera alguns factores que contribuem para a “credibilidade” dos dados: o facto de permanecer por um longo período no local de investigação; fazer triangulação; analisar casos negativos (*negative case*); e o facto dos indivíduos objecto de estudo da investigação terem a possibilidade de rever e comentar as interpretações e conclusões do investigador. Esta autora usa o termo *confirmability* para descrever o processo em que os factos encontrados, as conclusões e recomendações são corroborados pelos dados e sugere ainda que deve existir um acordo interno entre as interpretações do investigador e o que na realidade existe. Na opinião da autora, *confirmability* e *credibility* são apenas dois dos factores que estabelecem *trustworthiness*. Para Lincoln e Guba (1985), os factores *transferability* e *dependability* terão igualmente que ser levados em consideração.

A questão da possibilidade de generalização dos *achados* qualitativos é estudada por vários autores, e também nesta área existem várias opiniões. Apesar de todos os aspectos positivos que a investigação qualitativa detém, os estudos efectuados segundo este paradigma continuam a ser alvo de críticas, em especial no que se refere à sua falta de objectividade e possibilidade de generalização.

Citando Bassey, Bell (2004, p.24) afirma que *É mais importante que um estudo possa ser relatado do que possa ser generalizado.*

A palavra “generalização” é definida por Polit & Hungler (1991, p. 645), como *the degree to which the findings can be generalized from the study sample to the entire population.*

A distinção entre a abordagem qualitativa e a quantitativa depende, na perspectiva de Maxwell (1992, p. 295), do grau de generalização que pode ser efectuado em relação a determinado estudo,

The ability to generalise findings to wider groups and circumstances is one of the most common tests of 'validity' for quantitative research and yet is considered to be of little, or even no, importance for many qualitative researchers.

Myers (2000) é da opinião que os estudos qualitativos não podem ser generalizáveis no sentido tradicional da palavra. No entanto, estes estudos possuem características que lhes conferem muito valor para a comunidade educativa. Esta autora admite generalizações parciais para populações semelhantes mas sublinha que esta não deve ser uma preocupação central nas investigações qualitativas.

Os critérios de qualidade e validade atrás descritos e caracterizados, aplicam-se ao método qualitativo específico, estudo de caso, adoptado no presente trabalho e adiante desenvolvido.

1.5 Investigação qualitativa em Ciências da Informação e Documentação

As características dos métodos qualitativos, atrás enunciados, também se podem aplicar à investigação na área das Ciências da Informação e Documentação (CID). Também nesta área a investigação qualitativa poderá alargar o conhecimento e a percepção do mundo muito para além dos próprios investigadores. Por vezes, esta abordagem ajuda a perceber a razão de determinado facto e não somente a apresentação dele.

A investigação em CID foi caracterizada por alguns autores (por ex. Childers, 1984 e Harris, 1986) como fragmentada, não cumulativa, pragmática, metodologicamente não sofisticada e como contribuindo pouco tanto para a prática da profissão como para a disciplina das Ciências da Informação e Documentação.

No final dos anos 80, MacClure e Bishop (1989) encontravam alguns sinais de melhoria. Para estes autores, e apesar de a investigação ser ainda *medíocre*, existia já um número pequeno, mas em crescimento, de investigadores que contribuíam regularmente para a literatura nesta área. Desta forma e como consequência, a quantidade e a qualidade da investigação publicada sofreu um aumento desde 1980, assim como a importância e reconhecimento da investigação na área das CID.

Cerca de dez anos depois, as Ciências da Informação e Documentação vivem um momento de proliferação metodológica (Vakkari, 1997, p. 458), pois ambos os métodos quantitativos e qualitativos são utilizados, embora estes últimos se tenham tornado mais populares na área de *information needs and seeking research*. Para este autor, a investigação qualitativa nas CID deixou de estar centrada nos métodos de recolha de dados e passou a focalizar-se nos métodos de descrição, análise e interpretação de dados. Assim sendo, os métodos qualitativos são cada vez mais entendidos como maneiras de descrever, analisar e interpretar informação.

Também Denzin e Lincoln (1994) são da opinião que a investigação qualitativa contemporânea experimenta um crescimento e expansão sem precedentes.

A investigação qualitativa, ao não ficar pelas tradicionais disciplinas (por ex. antropologia e sociologia), tem feito importantes incursões por uma variedade de áreas como a Informática e Sistemas de Informação (Wixon e Ramey, 1996) e Biblioteconomia (Glazier & Powell, 1992).

Durante muito tempo, e na opinião de Riggs (1998) tempo demais, a investigação qualitativa em bibliotecas académicas esteve ligada a uma definição negativa, nas palavras do autor *nonquantitative handling of unstructured data*.

Quando comparada com a investigação quantitativa, a investigação qualitativa é tida como menos rigorosa, principalmente por não incluir estatísticas e a sua análise extensiva.

Para Riggs (1998) os métodos de investigação qualitativos e quantitativos não são simplesmente maneiras diferentes de efectuar o mesmo estudo. Este autor é da opinião que a investigação qualitativa é ainda pouco adoptada nas CID e que deve haver abertura para se aceitarem e encorajarem cada vez mais estudos formais sobre bibliotecas. Assim sendo, os peritos nesta área, autores, editores, investigadores, *referees* e *reviewers* deverão promover e efectuar melhoramentos, de forma a que um melhor entendimento destes métodos possa acontecer. Ainda existe muito por entender no mundo das CID que pode, na opinião do autor, ser conseguido se se perceber, aceitar e adoptar a investigação qualitativa.

Os autores Grover & Glazier (1986), propuseram uma taxonomia da teoria por forma a delinear as relações entre múltiplos níveis de fenómenos, teoria e paradigmas. Inicialmente esta taxonomia era baseada em estudos exaustivos anteriores dos autores e numa revisão da literatura na área das Ciências da Informação e Documentação. O objectivo da taxonomia era definido como [...] *a framework for generating and testing theory in library and information science* (Grover e Glazier, 1985, p. 253). A taxonomia serviu para realçar as

relações hierárquicas entre os conceitos de investigação, teoria, paradigmas e fenómeno.

Quinze anos mais tarde, Wilson (2000) é da opinião que a teoria nas Ciências da Informação e Documentação ainda se encontra muito pouco desenvolvida e que é urgente que se desenvolvam novos conceitos.

Este também é o sentimento de vários autores para quem a literatura na área das CID está repleta de “pedidos” para que esta área se torne mais teórica (McKechnie e Pettigrew, 2002). No entanto, e apesar do desenvolvimento de teoria ser essencial para o seu crescimento enquanto disciplina, não deve ser esquecido que *[w]orking with conceptual frameworks and empirical research has never been an easy task* (Chatman, 1996, p. 205, parêntesis rectos no original).

Na opinião de Chenail (1992), a investigação qualitativa nas Ciências da Informação e Documentação não necessita já de ser validada por justaposição com a investigação quantitativa. Um número crescente de investigadores opta por combinações de métodos por forma a obter uma visão mais alargada do seu objecto de estudo. Devido ao facto de nas CID, como noutras áreas, existirem situações muito complexas, faz todo o sentido adoptar uma estratégia que englobe várias perspectivas de modo a aumentar o seu conhecimento (i.e. “Triangulação” para Denzin e Lincoln, 1994; Lincoln e Guba, 1985). Estes autores sugerem que a triangulação é um modo importante para demonstrar a credibilidade de uma investigação qualitativa. Aliás, tanto para o paradigma qualitativo como para o quantitativo, a triangulação é bem aceite e mesmo considerada altamente desejável.

1.6 Métodos múltiplos

Para alguns autores, por exemplo Bogdan e Biklen (1997), as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares e em alguns estudos

isto é desejável quando por exemplo se utiliza estatística descritiva e se apresentam conjuntamente a interpretação de dados qualitativos. Como estes autores afirmam, *os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que [o investigador qualitativo] desenvolveu durante a investigação [...] este tipo de dados pode abrir novos caminhos a explorar e questões a responder* (Bogdan e Biklen, 1997, p. 194).

Também Patton (1990, p.10) partilha desta opinião quando refere que,

[...] qualitative findings may be presented alone or in combination with quantitative data. Recent developments in the evaluation profession have led to an increase in the use of multiple methods, including combinations of qualitative and quantitative data.

Um pouco mais adiante, o mesmo autor (idem, p.14) refere ainda que,

Because qualitative and quantitative data methods involve differing strengths and weaknesses, they constitute alternative, but not mutually exclusive strategies for research. Both qualitative and quantitative data can be collected in the same study.

A presente investigação fez uso essencialmente de métodos qualitativos tanto no que diz respeito à recolha de dados como às técnicas de análise. Neste sentido, o grosso dos dados foi obtido através de entrevistas em profundidade e notas de campo resultantes de observação directa não participante a respondentes seleccionados. No entanto, foram dados quantitativos resultantes de um questionário aplicado no início desta investigação que permitiram, seguindo o critério da máxima variação, a selecção das vinte EBIs estudadas.

Para Patton (1990) a combinação de várias perspectivas metodológicas é apelidada de *triangulation or the combination of methodologies*. Outros autores usam diferente nomenclatura, como por exemplo: triangulação metodológica (Bogdan e Biklen, 1997), estratégias múltiplas (Burgess, 2001), métodos múltiplos (Cohen e Manion, 1994) ou método de aproximação múltipla (Bell, 2004).

Na sua essência, triangulação é a combinação de várias perspectivas metodológicas na análise do mesmo fenómeno. Ao combinar vários

observadores, teorias, métodos e dados, os investigadores esperam ultrapassar os *pontos fracos* e os problemas que podem surgir quando se utiliza apenas um método, um observador, uma teoria, um tipo de dados.

De acordo com Mitchell (1986), a triangulação oferece flexibilidade e uma análise mais profunda que nunca se consegue obter nos estudos que adoptam somente um método. No entanto, e para que a triangulação seja de facto bem sucedida este autor avança com quatro princípios que devem ser seguidos: a) a questão da investigação deve ser clara; b) os pontos fortes e os pontos fracos de cada método escolhido devem ser complementares; c) os métodos devem ser seleccionados de acordo com a natureza do fenómeno em estudo; e d) deve fazer-se uma avaliação contínua da abordagem escolhida.

Norman Denzin (citado por Patton, 1990, p.187) identificou quatro tipos básicos de triangulação: de dados, de investigador, de teoria e de métodos. Para este autor a lógica da triangulação é baseada na premissa de que um único método nunca resolve adequadamente o problema de factores causais rivais. Denzin é da opinião que *each method reveals different aspects of empirical reality* e, assim sendo *multiple methods should be used in every investigation*.

No caso do presente trabalho optou-se pela triangulação de dados obtidos na entrevista semi-estruturada, na observação directa não participativa e de curta duração e na análise de documentos. Fez-se ainda a *triangulação espacial* (Bell, 2004, p.97, citando Cohen e Manion, 1994, p. 240), dado que se envolveram vinte Escolas Básicas Integradas, pertencentes às cinco Direcções Regionais de Educação (Direcção Regional de Educação do Norte, DREN; Direcção Regional de Educação do Centro, DREC; Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, DREL; Direcção Regional de Educação do Alentejo, DREA; e Direcção Regional de Educação do Algarve, DREALG).

Ao triangular três tipos de dados, combinam-se as vantagens e mérito de cada um deles e espera-se conseguir uma investigação mais forte, mais válida e fiável. Como Bowen (1996) refere,

Dissimilar strategies including observations, structured interviews, self-report questionnaires, and document review would be employed. These

methods could be viewed as compensatory, as the limitations of one are offset by the strengths of the other.

1.7 Estudo de caso

Case study can be seen to satisfy the three tenets of the qualitative method: describing, understanding and explaining.

(Tellis, 1997)

O método de estudo de caso tem vindo a ser usado por investigadores de um leque variado de disciplinas e a ganhar popularidade crescente na investigação educativa nos últimos anos (Coutinho e Chaves, 2002). Este método é um dos mais adoptados tanto nas ciências sociais, como nas políticas e económicas ou empresariais. Pesquisadores e cientistas da área das Ciências Sociais e Humanas têm utilizado este método para estudar situações reais contemporâneas e obter bases para a aplicação de ideias, em detrimento de métodos baseados no paradigma positivista. Coutinho e Chaves (2002, p.221, citando Cohen e Manion, 1994), referem a este respeito que terá acontecido *com o estudo de caso algo parecido a uma indústria em expansão*.

O estudo de caso é o método mais apropriado para investigadores isolados (Bell, 2004), que têm no entanto de estar conscientes que esta é uma estratégia de investigação muito exigente, que tanto pode levar a resultados muito pertinentes e de valor, como a estudos estéreis (Coutinho e Chaves, 2002) ou pouco rigorosos (Yin, 1984).

Optando por este método, o investigador descreve e analisa a sua experiência em relação a um processo, grupo, inovação, tecnologia, projecto, população, programa ou organização. Coutinho e Chaves (2002, p. 223), adoptam a proposta de Brewer & Hunter e agrupam os *casos* em seis categorias: indivíduos; atributos de indivíduos; acções e interacções; actos de

comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos; e ainda colectividades.

Existem diversas definições de estudo de caso e as seguintes foram seleccionadas por forma a conseguir-se uma noção mais abrangente,

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu contexto natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas, e em que múltiplas fontes de evidência são usadas.

(Yin 1984, p.23)

[...] método que implica a recolha de dados sobre um caso ou casos, e a preparação de um relatório ou apresentação do mesmo.

(Coutinho e Chaves, 2002, p. 224, citando Gomez, Flores & Jimenez, 1996, p. 92)

O estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto.

(Creswell, 1994, p.61, aspas no original)

Coutinho e Chaves (2002, p. 224-225) avançam com uma possível definição de estudo de caso usando palavras de vários autores. Assim, o estudo de caso é uma *investigação empírica*, que se baseia no *raciocínio indutivo*, que depende fortemente do *trabalho de campo*, que *não é experimental* e que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas*.

Para Yin (1984), um estudo de caso bem elaborado deverá claramente explicitar e antes de dar início à investigação, as questões de partida, algumas suposições, as unidades de análise, a lógica subjacente à ligação entre dados e suposições e os critérios que irão ser usados para interpretar os resultados.

Para este autor as críticas apontadas aos estudos de caso relacionam-se com os estilos de redacção dos investigadores que normalmente relatam experiências ou muito negativas ou muito positivas. Assim, mesmo o mais dos elogiosos

estudos deve incluir aspectos negativos, *lessons learned* (Yin, 1984), para equilibrar a descrição.

Outra crítica frequente ao método do estudo de caso é o facto de ser dependente de um caso único e por tal ser incapaz de generalizar.

Yin (1993) apresenta a opinião de Giddens que considera o método do estudo de caso como *microscópico* devido ao facto de *faltar número suficiente* de casos. Contrapondo esta opinião, Yin (1993) argumenta que o número de estudos usados, sejam 2, 10 ou 100, não transforma um estudo múltiplo de casos em *macroscópico*. Os objectivos do estudo devem sim estabelecer os parâmetros que deverão ser posteriormente aplicados a todo o estudo, pois assim até um caso único poderá ser considerado como aceitável desde que os objectivos estabelecidos sejam atingidos.

Os estudos de caso não necessitam de ter um número mínimo de casos ou de seleccionar casos aleatoriamente. O investigador trabalha e analisa a situação que se lhe apresenta em cada caso. Os estudos de caso podem analisar um caso ou múltiplos casos, sendo que se optar por este último formato a lógica deve ser a da replicação dos casos.

A generalização dos resultados quer sejam de caso único ou múltiplos é aplicada à teoria e não à população (Yin, 1984). Os casos múltiplos fortalecem os resultados ao fazer-se a replicação do padrão, aumentando a confiança acerca da robustez da teoria.

Os objectivos dos estudos de caso são diversos e até por vezes considerados contraditórios. Yin (1993) avança com três tipos de estudo de caso: o “exploratório”, o “explanatório” e o “descritivo”, cujos objectivos serão, respectivamente explorar, explicar e descrever.

Nos estudos de caso “exploratórios”, o trabalho de campo e a recolha de dados podem ser efectuados anteriormente à definição das questões de partida e hipóteses.

Por seu lado, os estudos de caso “explanatórios” são ideais para estudos causais. Em casos complexos e multi-variados, a análise pode socorrer-se das

técnicas de padrão coincidente (*pattern-matching techniques*). Campbell (1975) descreve *pattern-matching* como uma técnica útil para ligar dados a asserções. Para este autor *pattern-matching*, é uma situação onde várias unidades de informação de um mesmo caso podem ser relacionadas com algumas afirmações de ordem teórica.

Já os estudos de caso *descritivos* fazem com que o investigador comece com uma teoria descritiva ou encare a possibilidade de ocorrerem problemas durante o estudo. Este tipo de estudos implica a formação de hipóteses do tipo de relação causa-efeito. A teoria descritiva deve cobrir em profundidade e amplitude o caso em estudo. A selecção dos casos e o desenvolvimento da unidade de análise é feita de modo igual aos outros tipos de estudo de caso. Para Tellis (1997), a unidade de análise é um factor crítico nos estudos de caso, pois é tipicamente um sistema de acção e não um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Coutinho e Chaves (2002, p.226), citam autores com diversas opiniões em relação aos objectivos dos estudos de caso. Com efeito, citam Ponte (1994) que refere as duas funções *descritiva* e *analítica*, assim como Merriam (citado em Gomez, Flores & Jimenez, 1996, p.92) que acrescenta uma terceira: “descrever, interpretar e *avaliar*” (itálico no original).

Tellis (1997) apoiado nas recomendações de Yin (1993), sugere a utilização de um protocolo nos estudos de caso, protocolo este que é parte integrante de um projecto de investigação bem estruturado. Segundo estes autores o protocolo deverá incluir: a) visão alargada do projecto; b) procedimentos para o trabalho de campo; c) questões específicas que o investigador não deve esquecer durante a recolha de dados; e d) guia para o relatório final (esquema e formato da narrativa).

A característica central dos estudos de caso é o facto de estes estudos desejarem alcançar um entendimento holístico (sistémico, amplo e integrado) dos sistemas culturais de acção, que não são mais do que unidades de actividades inter-relacionadas produzidas pelos actores na situação social. Este

tipo de estudos são normalmente selectivos, focando um ou dois aspectos tidos como essenciais à compreensão do sistema em análise.

Outra característica importante dos estudos de caso é o facto de se proceder a uma análise sob várias perspectivas, sendo que o investigador tem em conta não só a perspectiva dos actores, como de grupos de actores relevantes e a interacção entre ambos: *They give a voice to the powerless and voiceless* (Tellis, 1997).

O estudo de caso pode ser também uma estratégia de investigação que pode ser *triangulada* com outras. A necessidade da triangulação aparece quando é preciso confirmar a validade dos processos adoptados. Para Yin (1984), *construct validity* é especialmente problemática nos estudos de caso devido à potencial subjectividade do investigador. Este autor propôs três formas para contrariar a subjectividade: o uso de múltiplas fontes de evidência (o autor avança com seis: documentos, registos de arquivo, entrevistas, observação directa e observação participada), mostrar o encadeamento das provas/indícios/dados e dar a possibilidade aos entrevistados de comentar um esboço do relatório referente ao estudo efectuado, possibilidade esta também avançada por Talbot (1995).

É frequente a associação do estudo de caso à investigação qualitativa, devido sobretudo ao facto do investigador fazer parte do estudo, no entanto também se podem efectuar estudos de caso à luz de outros paradigmas como o positivista ou crítico. Na verdade, existem mesmo estudos de caso onde se combinam métodos quantitativos e qualitativos. Coutinho e Chaves (2002, p.225), referem uma possível situação,

Quando um caso é uma escola ou um sistema educativo, fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, como número de alunos, taxas de reprovação, origem social, ou seja indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do caso específico. [demarcação do tipo de letra no original]

Em síntese, considerou-se que o estudo de caso é um método de investigação muito pertinente e que possui as características ideais para ser adoptado no

presente estudo. Assim, os métodos, técnicas e perspectivas adoptadas no presente estudo tiveram em conta o que atrás se desenvolveu. Os autores mencionados foram o suporte para as opções de estratégia escolhidas para o desenvolvimento do trabalho, assim como a demais literatura consultada.

1.8 Recolha de dados e sua análise

1.8.1 Questionário

Fez-se o levantamento das escolas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), tanto através de candidaturas concelhias como nacionais, entre 1997 e 2005, acedendo à lista de escolas ordenadas alfabeticamente por Direcção Regional de Educação (DRE), concelho e escola, informação disponibilizada pela própria RBE no seu sítio na Internet.

Em 2005 existiam 57 escolas básicas integradas (EBIs) integradas e distribuídas pelas cinco Direcções Regionais de Educação:

- 14 EBIs da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA)
- 4 EBIs da Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG)
- 15 EBIs da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC)
- 17 EBIs da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL)
- 7 EBIs da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN)

Foi posteriormente elaborado um inquérito por questionário de forma a poder recolher informação factual, sobre recursos humanos e equipamento, das EBIs (Anexo 1).

O questionário foi desenvolvido e construído com base na informação publicada no “Relatório do Questionário de Avaliação - Ano lectivo 2000/2001”, elaborado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE, 2002) e que apresenta as

respostas de 501 estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino acerca das actividades e percursos das respectivas BE/CREs.

O questionário continha nove perguntas fechadas, com algumas subdivisões para obtenção de informação mais específica e pormenorizada, sobre os recursos humanos, a sua formação e equipamento instalado e à disposição dos alunos da BE/CRE. A opção por utilizar perguntas fechadas no questionário teve como base o *Pressuposto 1: na medida em que todos os inquiridos respondem às perguntas nos mesmos termos, as diferentes respostas são validamente comparáveis entre si* (Foddy, 2002, p. 154).

O questionário também perguntava se os professores bibliotecários estariam disponíveis para, numa segunda fase da investigação, darem uma entrevista mais detalhada.

Acompanhava o questionário uma carta de apresentação, dirigida ao Presidente do Conselho Executivo da EBI, que explicava a finalidade do questionário e pedia a sua colaboração no sentido de encaminhar o questionário para o professor bibliotecário no mais curto espaço de tempo de forma a que este último conseguisse responder dentro do prazo solicitado (cerca de 3 semanas).

O principal objectivo do questionário foi recolher informação actualizada e pormenorizada sobre as EBIs e respectivas BE/CREs já na RBE, para posteriormente se seleccionarem os casos onde a investigadora efectuou entrevistas semi-estruturadas, observação directa e análise documental. Tal selecção pretendeu fornecer uma visão alargada da situação das BE/CREs nas EBIs do ensino público português.

A realização de um pré-teste permite conhecer a validade e a operacionalidade do instrumento utilizado, possibilitando a sua reformulação quando este evidencia falhas na sua consistência. Assim, fez-se o pré-teste do questionário com dois professores bibliotecários de BE/CREs não alvo desta investigação e procedeu-se a ligeiras reformulações de algumas questões na sequência das sugestões avançadas por eles.

O questionário, a carta de apresentação, uma declaração da instituição onde esta investigação estava a ser desenvolvida, certificando a sua veracidade, e

um envelope endereçado e selado, para a devolução do questionário preenchido, foram enviados por correio normal para as 57 EBIs em 16 de Novembro de 2005.

Dentro do prazo estabelecido, i.e. até 7 de Dezembro de 2005, foram devolvidos 13 questionários. Nos dias 12, 13 e 14 de Dezembro 2005, foram efectuados telefonemas para todas as EBIs que ainda não tinham devolvido o questionário preenchido, por forma a certificar-se do recebimento deste por parte das escolas e reforçar o pedido de colaboração dos respectivos Presidentes do Conselho Executivo. Como resultado destes primeiros telefonemas *follow-up*, mais 13 questionários preenchidos foram devolvidos, totalizando 26. Entre os dias 16 e 20 de Janeiro 2006, entrou-se novamente em contacto telefónico com as EBIs que ainda não tinham devolvido o questionário, de forma a tentar aumentar o número de questionários devolvidos e devidamente preenchidos e assim se poder conhecer a situação das BE/CREs das EBIs de forma mais completa. Estes segundos telefonemas *follow-up* resultaram na devolução, de mais 15 questionários preenchidos, totalizando 41 (71.9% do alvo desta investigação).

Em Junho de 2006 e com o fim do ano lectivo, deu-se por terminada esta fase da devolução dos questionários preenchidos.

Após análise e verificação da totalidade dos questionários, constatou-se que apenas 34 poderiam ser considerados como válidos para futura selecção, pois apenas nestes os professores bibliotecários haviam declarado estarem disponíveis para cooperar na segunda fase da investigação concedendo para isso uma entrevista (Q. 9 do Questionário).

Na opinião de Coutinho e Chaves (2002, p. 228), a constituição da amostra condiciona e guia o desenrolar e os resultados da investigação e é *sempre intencional*. Na presente investigação pretendeu-se de alguma forma contrariar esta opinião tendo para isso efectuado a selecção com base na *variação máxima* (Patton, 1990. p. 172; Bravo e Eisman, 1998, p.254): o facto do professor bibliotecário possuir ou não formação específica para o desempenho das funções; EBIs em meio rural e urbano das cinco Direcções Regionais de

Educação; características da própria EBI, em termos de população escolar e corpo docente.

Deste modo, os questionários dos 34 professores bibliotecários que afirmaram estar disponíveis para conceder uma entrevista, foram divididos em grupos consoante as respectivas características e 20 EBIs, que preenchiam os critérios da *variação máxima*, foram seleccionadas: 3 EBIs pertencentes à DREN, 4 da DREC, 7 da DREL, 4 da DREA e 2 da DREALG, sendo que 12 tinham um professor bibliotecário sem formação (SF) e 8 tinham um profissional com formação específica (CF) para desempenho de funções.

Nesta investigação usou-se a entrevista semi-estruturada, a observação directa não participativa e a análise de documentos, que, em conjunto e completando-se, permitiram construir a estrutura deste estudo. Assim, em cada BE/CRE, foi entrevistado o professor bibliotecário e foram feitas observações directas não participativas da actividade normal da BE/CRE durante cerca de 4 horas. Posteriormente procedeu-se à análise de vários documentos (Regimento e Plano de Actividades da BE/CRE, facultados pelo professor bibliotecário) e solicitou-se o acesso às taxas de transição / conclusão referentes ao ano lectivo de 2006/2007 ao Conselho Executivo de cada uma das EBIs seleccionadas.

1.8.2 Entrevista qualitativa semi-estruturada

As entrevistas como técnica de recolha de informação têm como objectivo ficar a conhecer os pontos de vista do(s) entrevistado(s) acerca de determinado assunto.

Para Bogdan e Biklen (1997, p. 134),

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Três tipos de entrevista são referidos na literatura: a não estruturada, a semi-estruturada e a estruturada. As entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas são normalmente aplicadas em investigações de cariz qualitativo em especial devido às suas características mais flexíveis e abertas quando comparadas com as entrevistas estruturadas mais fechadas e comuns nas pesquisas quantitativas.

Nesta investigação optou-se por elaborar e realizar entrevistas semi-estruturadas tendo como base a opinião de Flick (2005, p. 95) ao afirmar que *Quando o objectivo da colecta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto, o meio mais eficiente é a entrevista semi-estruturada.*

Para este tipo de entrevista os investigadores constróem um guião que serve de eixo orientador no decorrer da mesma, por forma a garantir que os diversos entrevistados respondam às mesmas questões. A maneira como a entrevista se vai desenvolvendo permite que se façam adaptações e que se mantenha flexibilidade na exploração e aprofundamento das perguntas.

Este género de entrevista requer uma boa preparação por parte do entrevistador. No entanto, nem todos os investigadores dominam a arte de bem entrevistar pois, como Patton (1990, p.10) refere, *Skilful interviewing involves much more than just asking questions.* O investigador que opta por esta técnica deve saber controlar as suas reacções e emoções de forma a não influenciar as respostas dos entrevistados. Além disto, o local da entrevista deve ser cuidadosamente escolhido para que os entrevistados se sintam confortáveis, seguros e suficientemente à vontade para falar livremente acerca do que lhe é perguntado. Desta forma consegue-se aumentar a riqueza contextual e minimizar a fragmentação, tal como Lincoln e Guba (1985) recomendam.

Seguindo estas recomendações, todas as entrevistas tiveram lugar nas BE/CREs das EBIs respectivas em dia e hora previamente acordados tanto com o professor bibliotecário como com o Conselho Executivo.

O tema da entrevista incidiu sobre o impacto que a formação específica do professor bibliotecário pode ter no sucesso escolar/educativo dos alunos, e por forma a recolher opiniões diversas foram entrevistados professores

bibliotecários com e sem formação específica para desempenho das suas funções.

A entrevista tinha como objectivos:

- A. Explicitar como surgiu, como era constituída e se organizava a equipa responsável pela BE/CRE e os critérios de escolha dos seus membros;
- B. Indagar sobre as razões e motivos que levaram o professor bibliotecário à gestão e animação da BE/CRE;
- C. Descrever e caracterizar o trabalho que desenvolvia enquanto professor bibliotecário;
- D. Saber se esse trabalho representava para o professor bibliotecário algo de novo ou se pelo contrário era um trabalho que estava de acordo com a sua formação profissional;
- E. Saber em que medida as funções, actividades e tarefas que a coordenação da BE/CRE exige suscitaram necessidades de formação específica;
- F. Explicitar processos de formação específica, caso existissem;
- G. Identificar o conceito de sucesso educativo e/ou escolar;
- H. Identificar factores que podem influenciar este sucesso;
- I. Explicitar as repercussões da existência ou inexistência de formação específica do professor bibliotecário no sucesso educativo;
- J. Recolher informação acerca dos aspectos gerais do funcionamento da BE/CRE.

Foram assim criados uma série de tópicos, não muito específicos, que levariam posteriormente à elaboração de questões introdutórias, outras mais específicas, tanto directas como indirectas e outras de interpretação. A ordenação destes tópicos permitiu de seguida criar uma ordem lógica e comprehensível para as questões a colocar.

Foram formuladas perguntas que pudessem ajudar a obter respostas para a questão chave e mais geral da investigação - Em que medida é que a formação específica do professor bibliotecário tem impacto no sucesso escolar/educativo dos alunos? - tendo no entanto a preocupação de não construir demasiado específicas para assim conseguir um melhor entendimento do contexto vivido pelos professores bibliotecários. Foi utilizada uma linguagem clara e compreensível, sem a utilização de muitos termos técnicos da área das CID, visto a entrevista ser dirigida a professores com e sem formação específica para desempenho das suas funções.

Assim, a entrevista foi organizada temáticamente em nove secções:

1. Legitimização da entrevista
2. Composição e organização da equipa
3. Modelo de gestão
4. Apropriação de novos saberes
5. Conceito de sucesso educativo e factores que o determinam
6. Relação entre formação específica e sucesso educativo
7. Apreciação global da BE/CRE
8. Identificação
9. Esclarecimentos complementares

Estas secções incluíram um total de 46 questões abertas e fechadas cuja construção teve por base o paradigma “TAP”: *Tópico, Aplicabilidade e Perspectiva* avançado por Foddy (2002, p. 214). Este autor sintetiza com este acrônimo as três principais preocupações que os investigadores devem ter quando pensam em questões tanto para entrevistas como para questionários. O tópico ou assunto da questão deve ser claramente entendido pelos entrevistados; a aplicabilidade das perguntas deve ser fixada pois não deverão ser postas aos inquiridos questões para as quais estes não tenham informação; a perspectiva a adoptar pelos entrevistados aquando da entrevista deverá ser

referida para que desta forma todos os entrevistados dêem o mesmo tipo de respostas.

Foram efectuadas três entrevistas piloto a professores bibliotecários não alvo desta investigação (um com formação e dois sem formação específica), entre Maio e Junho de 2006, e tidos em consideração todos os comentários, reparos e sugestões na elaboração da versão final da entrevista (Anexo 3).

O processo de marcação das entrevistas aos professores bibliotecários das 20 EBIs seleccionadas teve início logo após o arranque do ano lectivo, em meados de Setembro de 2006. Este processo, que levou cerca de um mês a ficar concluído, envolveu vários contactos electrónicos, *e-mail* (Anexo 2), e telefónicos, para as EBIs. Foram feitas diversas tentativas para se conseguir falar directamente com o professor bibliotecário, o qual na maioria das vezes se encontrava a leccionar ou estava em reuniões. Com alguma insistência e persistência, esses contactos foram estabelecidos e informados os futuros entrevistados sobre a razão que levou à sua selecção para a segunda fase da investigação, evidenciando a importância dos seus contributos para o desenvolvimento do estudo. Na mesma altura os professores bibliotecários foram informados sobre os resultados que se esperavam obter com a realização da entrevista e que o tempo previsto para a sua duração seria de cerca de uma hora. Confirmada a sua disponibilidade em cooperar foi combinada a data, hora e local para a realização da entrevista, como a seguir se descreve no Quadro 1.

Data	Hora	Local - EBI	DRE	Formação
24.10.2006	13.15	C3	DREC	SF
30.10.2006	14.30	L6	DREL	SF
31.10.2006	10.00	L4	DREL	CF
02.11.2006	10.30	A7	DREA	CF
03.11.2006	14.00	A5	DREA	SF
06.11.2006	14.15	L9	DREL	SF
08.11.2006	09.30	L2	DREL	SF
09.11.2006	14.30	A6	DREA	SF
13.11.2006	14.15	C5	DREC	SF
14.11.2006	16.00	C10	DREC	CF
15.11.2006	10.30	L10	DREL	CF
21.11.2006	10.15	L3	DREL	SF
22.11.2006	10.00	C4	DREC	CF
28.11.2006	09.15	N1	DREN	CF
28.11.2006	14.00	N3	DREN	CF
29.11.2006	08.00	N5	DREN	SF
04.12.2006	13.30	G1	DREALG	SF
05.12.2006	09.00	G3	DREALG	CF
07.12.2006	11.00	L11	DREL	SF
08.01.2007	14.30	A9	DREA	SF

Quadro 1. Calendário das entrevistas nas EBIs seleccionadas

No dia da entrevista foi sublinhado aos professores bibliotecários que os resultados deste estudo eram/são de aplicação exclusivamente académica e assegurada a confidencialidade das respostas e a total impossibilidade de identificação quer de indivíduos quer de BE/CREs. Foi igualmente explicada a entrevista e esclarecidos os professores bibliotecários quanto ao que se pretendia e quais os objectivos a atingir. Reforçou-se ainda e mais uma vez a necessidade da sua colaboração que, sendo de extremo valor, teria de ser sempre dada sem qualquer constrangimento.

Desta forma, as entrevistas semi-estruturadas e organizadas tematicamente, permitiram aos entrevistados desenvolverem as suas opiniões de maneira conveniente. As entrevistas, que seguiram um esquema previamente estabelecido, sofreram nalguns casos pequenissimas modificações e adaptações, de acordo com as respostas dos entrevistados, que, ao longo da entrevista, iam reflectindo e expondo as suas ideias sobre o tema.

A última parte da entrevista pretendeu recolher informações tanto de âmbito mais geral acerca dos professores bibliotecários (idade e género), como mais específicas (anos de serviço docente, anos/meses no cargo, etc.). Esta informação revelou-se posteriormente muito valiosa para o enquadramento das respostas dos entrevistados.

As entrevistas terminaram num ambiente de cordialidade e satisfação expressados por alguns entrevistados no espaço de “Esclarecimentos complementares” na forma de um convite à investigadora para uma segunda visita e conversa. De uma maneira geral foi demonstrada abertura para fornecer à investigadora novos dados ou confirmar informação já recolhida, se tal fosse tido como conveniente ou necessário.

Todas as entrevistas decorreram sem grandes interrupções tendo em conta que tiveram lugar nas BE/CREs em ambiente e horário normal de funcionamento. Apenas numa BE/CRE se registou ruído ambiente elevado que se traduziu posteriormente numa maior dificuldade na altura da transcrição da gravação.

No dia da entrevista foi solicitada ao professor bibliotecário a autorização para se proceder ao registo áudio das entrevistas. A autorização foi concedida pela

totalidade dos entrevistados. Assim, foi usado um gravador áudio digital que permitiu o registo da opinião dos professores bibliotecários e também ganhar algum tempo, pois se apenas fossem tomadas notas poderia perder-se uma parte do discurso e das ideias e levar também mais tempo a realizar este estudo.

Elaborar uma entrevista com questões pertinentes e colocá-las de modo a obter respostas que ajudem a aumentar conhecimento acerca de determinado assunto é, já por si, um desafio. Transcrever o registo áudio da entrevista não fica aquém pois revela-se uma tarefa igualmente difícil e exigente. As transcrições requerem competências auditivas muito boas, uma grande quantidade de paciência e cuidados redobrados na edição da versão final do texto. O processo de transcrição de entrevistas leva normalmente bastante tempo. Processadores de texto e outro *software* têm tornado a tarefa mais fácil. No entanto, é comum estimar-se que se levará entre seis e doze horas para transcrever uma hora de entrevista acrescido do tempo necessário para posteriormente se proceder a correcções (*Veterans History Project, Library of Congress, 2009*).

O principal objectivo das transcrições é a criação de um texto fiel ao registo áudio mas comprehensível para quem o fôr ler. Assim, não há necessidade de incluir a descrição de todos os barulhos de fundo mas deverá reproduzir da maneira mais real as palavras do entrevistado e ser igualmente um texto consistente no estilo e no nível de detalhe.

Desta forma, a transcrição das vinte entrevistas respeitou integralmente o registo áudio efectuado e como tal, todas as palavras foram incluídas e as hesitações e pausas dos entrevistados foram assinaladas no texto escrito através de reticências [...].

O registo áudio das vinte entrevistas tem uma duração total de aproximadamente 14 horas e a sua transcrição para um processador de texto levou cerca de 100 horas a completar. Assim sendo, a transcrição de uma hora de entrevista foi feita, em média, em 7 horas. Esta média atingida está de

acordo com o que é sugerido pela literatura sobre transcrição de entrevistas, já referida.

1.8.3 Observação directa não-participativa

Segundo Castano e Moyano (1994), observar é seleccionar informação pertinente, através de órgãos sensoriais e do recurso à teoria e métodos científicos a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.

A observação pode ser directa e indirecta. Optou-se neste estudo pela observação directa dado que a informação (iria ser) foi recolhida directamente pela própria investigadora, e como tal (seria) foi mais objectiva quando comparada com a observação indirecta. Neste tipo de observação, as pessoas observadas não intervêm na produção da informação, facto que ocorreu aquando da observação da actividade normal de alunos, professor bibliotecário, AAEs, professores e outro pessoal não docente nas vinte BE/CREs.

A observação directa pode ainda ser participativa e não participativa. Para esta investigação optou-se pela técnica da observação directa e não participativa pois permite que o investigador se insira no contexto que vai estudar, i.e. as BE/CREs das EBIs seleccionadas.

A observação efectuada no local natural de acção dos actores é o procedimento chave em investigações qualitativas, pois tal como referem Bogdan e Biklen (1997, p.48),

[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Para que a observação possa constituir um método de recolha eficaz não basta estar presente no local onde a acção se desenrola, pois como Patton (1990,

p.11) afirma, *Systematic and rigorous observation involves far more than just being present and looking around.* Como é referido mais adiante pelo mesmo autor (idem, p. 202),

[...] *the purpose of observational data is to describe the setting that was observed, the activities that took place in that setting, the people who participated in these activities, and the meanings of what was observed from the perspective of those observed. The descriptions must be factual, accurate, and thorough without being cluttered by irrelevant minutiae and trivia.*

Segundo Fetterman (1989), o período tradicional de observação num estudo qualitativo tinha uma duração entre seis meses e dois anos ou mais, mas hoje em dia é geralmente aceite que se possa estudar um grupo por um período inferior a seis meses desde que o investigador faça a triangulação de métodos, ou mesmo de dados obtidos através de várias técnicas de recolha de informação. De qualquer maneira, quanto mais tempo for passado no local de pesquisa mais oportunidade o investigador terá de recolher a informação disponibilizada pelos actores intervenientes. Nesta investigação, o período de observação durou em média 4 horas e como já ficou referido fez-se a triangulação de dados obtidos nas entrevistas, com as notas de campo e a análise de documentos.

Existem, no entanto, e como noutras técnicas, algumas desvantagens desta técnica de recolha de evidência, de entre as quais se podem referir as seguintes: a presença do investigador pode influenciar as atitudes e comportamentos do grupo estudado; alguns sujeitos podem ter sofrido influência prévia e o resultado final ser afectado; pode não ter-se acesso a informação de base importante; o grupo ou grupos estudados podem não ser representativos da população; e sobretudo, leva tempo a estabelecer um ambiente de confiança que facilite uma honesta e verdadeira *actuação* por parte daqueles que estão a ser observados.

Tellis (1997, citando Glesne e Peshkin, 1992) resume em poucas palavras a postura do observador, *researchers should be as unobtrusive as the wallpaper.*

Nesta investigação, a postura de observação directa não participativa adoptada, exigiu que a investigadora estivesse presente no local de acção (BE/CREs) mas não participasse na vida diária do grupo, apenas fazendo observação do exterior. A investigadora optou por escolher um posto de observação e assumir o papel de espectadora. Este posto de observação foi na maioria das vezes um dos lugares sentados nas mesas de leitura presencial das BE/CREs. O local escolhido revelou-se, bastante *invisível* e como tal bem escolhido, já que nem alunos nem professores nem outro pessoal não docente da escola parecia incomodado com a sua presença. As actividades normais da BE/CRE decorreram sem alterações visíveis e a investigadora foi, durante o período de observação, considerada como mais uma professora da escola.

1.8.4 Notas de campo

Para Patton (1990, p. 242), as notas de campo constituem a base de dados fundamental para um estudo de caso numa investigação qualitativa, pois como refere,

Field notes [...] contain the ongoing data that are being collected, they consist of descriptions of what is being experienced and observed, quotations from the people observed, the observer's feelings and reactions to what is observed, and field-generated insights and interpretations. The field notes are the fundamental database of case studies and qualitative research.

As notas de campo são por definição recolhidas *no campo*, no contexto natural onde a acção acontece e se desenrola, e têm por isso um valor extremo no que respeita ao seu detalhe e riqueza de conteúdo, especialmente nos estudos de caso.

As notas de campo contêm na sua maioria partes descritivas e partes reflexivas. As partes descritivas são o mais específicas possível e incluem retratos das

pessoas, reconstrução de diálogos, descrição dos espaços, relatos de acontecimentos particulares, descrição de actividades, comportamentos do observador. Por outro lado as partes reflexivas são na sua maioria especulações e incluem reflexões sobre a análise, conflitos e dilemas, o ponto de vista do observador e alguns pontos a clarificar.

Assim, e para cada uma das EBIs e BE/CREs visitadas, fez-se um registo sob a forma de notas. Estas notas foram escritas antes, durante e depois do período de permanência no local. Foram registadas informações acerca do local da entrevista e o modo como esta decorreu. Foi dada especial atenção aos pormenores acerca do *comportamento* verbal e não verbal dos professores bibliotecários, as suas atitudes, se foi falador, cooperante, se estava nervoso no decorrer da entrevista. Foram igualmente tomadas notas em relação ao espaço físico da BE/CRE e ao ambiente que se vivia naquele momento, sossegado ou agitado, com muita ou pouca gente, assim como em relação às actividades que naquele momento decorriam ou iriam acontecer num futuro muito próximo.

As notas que foram escritas já fora do estabelecimento de ensino mas ainda sem ter deixado as imediações, tiveram como objectivo, por um lado, ser o mais exaustivo possível de forma a que nenhum pormenor fosse esquecido e por outro, completar pensamentos ou registo de acontecimentos que tivessem ficado incompletos. A investigadora apenas abandonou os locais visitados quando se deu por satisfeita em relação às notas que havia escrito.

1.8.5 Análise documental

As fontes de informação que servem de base para a análise documental podem incluir documentos publicados ou não-publicados, relatórios, cartas, actas de reuniões, mensagens electrónicas, faxes, artigos de revistas e jornais, entre outros.

Na Antropologia e na Sociologia é comum fazer-se a distinção entre fontes de informação primária e secundária, sendo considerada primária toda aquela não-publicada e que o investigador conseguiu obter dos indivíduos e/ou organizações, e secundária todo o material publicado, por ex. livros e artigos de periódicos.

No caso desta investigação, foi solicitado, aos vinte professores bibliotecários, o acesso ao Regimento da BE/CRE e ao Plano de Actividades para o ano lectivo 2006/2007, podendo estes documentos ser considerados como fontes de informação primária.

As razões que levaram à escolha e análise destes documentos estão ligadas ao facto de que ao aceitar-se que a escola não deveria apenas transmitir conhecimentos e técnicas restringidas apenas às áreas curriculares, mas, e sobretudo, ter uma função formativa no desenvolvimento global do aluno, há necessidade de reflectir sobre esta questão de uma maneira mais abrangente.

Como refere Bettencourt (2007),

É fundamental que as aprendizagens se processem cada vez mais a partir de actividades diferenciadas, responsabilizantes, em que seja possível estabelecer com cada aluno metas de um trabalho pessoal, exigente, mas possível e motivador. É necessário desenvolver mais o trabalho experimental, o trabalho de projecto, a capacidade de usufruir da informação disponível, aprendendo a trabalhá-la de uma forma rigorosa, com capacidade crítica e respeito pelas fontes. O desenvolvimento da autonomia e do rigor passa, a meu ver, por este tipo de trabalho.

A BE/CRE, estando plenamente integrada na escola, será o recurso educativo com condições para criar, desenvolver e promover diversas actividades direcionadas para a educação integral do aluno, isto é, actividades que promovam o sucesso educativo. A título de exemplo, podem enumerar-se algumas destas actividades: a educação cívica e a interacção com o meio, apelo à presença e participação dos encarregados de educação e toda a comunidade educativa, sensibilização dos alunos para adopção de atitudes e comportamentos civicamente correctos, vivência de formas saudáveis e

responsáveis de relacionamento interpessoal, desenvolvimento de valores e espírito de partilha e solidariedade.

O acesso aos documentos acima referidos, revelou-se desigual por parte dos dois grupos de escolas. Todo o grupo de 8 professores bibliotecários com formação específica (CF) disponibilizou no dia da entrevista o Plano Anual de Actividades e o Regimento da BE/CRE. Já em relação ao grupo de 12 professores bibliotecários sem formação específica (SF), 10 disponibilizaram o Regimento e 9 forneceram o Plano de Actividades.

Foram construídas grelhas de análise para os Planos de Actividades (Anexo 4) e Regimentos (Anexo 5), tendo em conta algumas sugestões da RBE (disponibilizadas no seu sítio na Internet) para a elaboração dos mesmos e variedade literatura consultada.

Foi igualmente solicitado a cada Conselho Executivo informação referente às taxas de transição/conclusão, sendo estas consideradas fontes de informação secundária e que forneceriam informação sobre o sucesso escolar dos alunos.

As taxas de transição/conclusão ou de retenção/desistência de determinado ano lectivo são apenas disponibilizadas passados alguns meses após o final desse ano. Assim, deu-se início ao pedido das referidas taxas em Outubro de 2007, referentes ao ano lectivo 2006/2007. Estes pedidos foram dirigidos aos Conselhos Executivos das vintes EBIs e foram efectuados tanto por telefone como por e-mail. A resposta a este pedido foi imediata e quase total (apenas faltando uma EBI) por parte das 8 EBIs cujo professor bibliotecário tinha formação específica para desempenho das suas funções na BE/CRE. Passados vários meses sobre o pedido inicial, apenas 3 escolas do grupo de 12, cujo professor bibliotecário não possuía quaisquer qualificações para o cargo, tinham enviado a informação solicitada.

Assim, e após várias tentativas sem sucesso para a obtenção desta informação estatística, optou-se em Julho de 2008 por dirigir um pedido por escrito ao GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), do Ministério da Educação, solicitando a informação sobre as EBIs em falta. Estes serviços, após concedidas as devidas autorizações pelo seu órgão superior, e assegurada pela

investigadora, tanto a confidencialidade como o pagamento pela informação, forneceram a informação solicitada. Optou-se posteriormente por solicitar igualmente dados sobre as taxas de transição / conclusão de todas as EBIs envolvidas neste estudo por forma a ser possível a análise uniforme da informação que sendo proveniente da mesma fonte, havia sido tratada estatisticamente segundo os mesmos critérios. Esta decisão deveu-se sobretudo ao facto de a informação fornecida directamente pelas 7 EBIs ter formatos muito diversos, haver alguns casos específicos falta de dados e outros excesso de informação, consequência do pormenor com que esta era apresentada (por ano de escolaridade, por disciplina e por turma).

Assim, na posse da totalidade dos dados das 20 EBIs fornecidos pelo GEPE, procedeu-se à sua análise tendo em conta e para efeitos de comparação o facto do professor bibliotecário da respectiva BE/CRE, possuir ou não formação específica para desempenho das suas funções.

1.8.6 A utilização de computadores na análise de dados qualitativos

*Salvo em obras de ficção,
o computador não pode analisar os dados,
sómente ajudar.
(Azevedo, 1998, p. 149)*

As investigações qualitativas envolvem por natureza a compilação de enorme quantidade de dados empíricos. Por esta razão muitos investigadores começaram a usar os computadores na tarefa de organização e sistematização da vasta informação por eles recolhida.

Podem-se referir inúmeras razões para justificar o uso dos computadores na investigação qualitativa mas de acordo com Richards e Richards (1993) os computadores *address each of the obvious barriers to qualitative analysis by manual methods - limitations on size, flexibility and complexity of data records, and systems of theorizing about data*. Estes autores também

defendem a ideia de que o uso de computadores na investigação qualitativa contribui para uma maior credibilidade devido à associação entre computadores e dados sólidos e ao facto de acelerarem consideravelmente o processo de pesquisa e exploração da informação.

Weitzman e Miles (1995) enumeram mais de uma dezena de *ajudas* que os computadores podem dar aos investigadores qualitativos entre as quais se podem referir as que se referem às notas de campo e entrevistas (escrever, transcrever e editar), codificar, armazenar, pesquisar e localizar dados, análise de conteúdo, construção de teoria (*Grounded theory*) e, não menos importante, a redacção do relatório final.

Contudo, e apesar do uso de computadores na investigação qualitativa ser considerado como útil e encarado com muito entusiasmo por alguns investigadores, existem outros que pensam de maneira menos positiva ou mais cautelosa. Como referem Van Hoven e Poelman (s.d.) ao citarem outros autores, *the use of Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) will distance them from the ‘real world’ of ethnography*. No entanto, a postura em relação ao uso de computadores na análise qualitativa poderá ter como base a advertência de Van Hoven e Poelman (s.d.) quando afirmam que *it is essential to understand that computers will only help you with your analysis, it will never do the analysis for you*.

Como refere Azevedo (1998, p. 149),

[...] embora a designação mais comum para estes programas seja a de “software para análise qualitativa de dados”, os procedimentos que estes efectuam não são verdadeiramente analíticos mas somente facilitadores de rotinas necessárias à análise.

Para vários autores, o *software* de análise de dados qualitativo pode agrupar-se em dois (Azevedo, 1998), em três (Van Hoven e Poelman, s.d.) ou em cinco tipos (Weitzman e Miles, 1995), sendo que a contínua sofisticação destes programas tem vindo a suavizar as distinções entre eles.

Em termos gerais e simplificando, este *software* pode ser de tipo *recuperador de texto* ou de *construção de teoria*.

O *software* tipo *recuperador de texto*, de que é exemplo o *Kwalitan* ou *The ethnograph*, permite a realização de análises de conteúdo simples, a divisão do texto em segmentos e a sua codificação. Este *software* permite ainda encontrar e apresentar os extractos de texto pertencentes a uma categoria ou grupo de categorias.

Já o *software* tipo *construção de teoria*, sendo o *ATLAS.ti* e o *NUD.IST* dois dos mais conhecidos, detêm todas as funções do tipo anterior, acrescidas de funções mais específicas que permitem aos investigadores o desenvolvimento de teoria. Este *software* possibilita conexões entre categorias, esquemas de categorias com vários níveis, esquemas conceptuais e detém ainda a capacidade para testar a sua adequação aos dados. Sendo baseado numa lógica formal, e oferecendo uma análise *booleana* completa, este tipo de *software* pode tornar-se num poderoso instrumento para o investigador qualitativo.

Como afirma Azevedo (1998, p. 150), *Não existe uma resposta simples à questão* “qual é o melhor programa?”. A opção por determinado *software* dependerá sobretudo das questões para as quais se deseja obter resposta ou do fenómeno a explorar. Assim, o investigador precisará de saber o que quer fazer com os seus dados ainda antes de aprender o funcionamento de um programa específico.

Para Weitzman e Miles (1995), a escolha de software de análise de dados qualitativos deve ter em conta determinados factores como a sua flexibilidade e facilidade de uso (*user friendliness*). Deverá igualmente ser assegurada a compatibilidade entre as necessidades do investigador e o *software* ou, eventualmente, este poder ser adaptado a um estudo particular. Uma das premissas básicas referidas por estes autores será a existência de um manual, menu de ajuda no ecrã e/ou contacto telefónico para apoio técnico. Estes autores descrevem em termos gerais as funções de variados programas que podem ser muito úteis como ponto de partida quando da escolha de *software* de análise de dados qualitativos. No entanto e como existem actualmente vários destes programas e estão constantemente a surgir novidades ou versões mais completas, poderá ser conveniente e aconselhável fazer uma pesquisa na Internet. Uma das páginas na Internet onde se pode ter acesso a variada e

actualizada informação é a do *CAQDAS Networking Project* (<http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/softwarenews.html>). Aqui é prestado apoio prático, treino e informação acerca de um variado leque de programas de computador concebidos para ajudar na análise de dados qualitativos. É também possível aceder a plataformas de debate em torno de aspectos metodológicos e epistemológicos derivados do uso deste tipo de software.

O género de análise que se pretendia efectuar, a variedade de dados recolhidos e as questões às quais se pretendia responder, fez com que a escolha do programa mais apropriado para o desenvolvimento desta investigação fosse o de tipo *construção de teoria*.

Assim sendo, seguia-se a decisão sobre qual o software e como Barry (1998) afirma *Choosing between Nudist and ATLAS.ti, the main qualitative data analysis software packages can be difficult*. Neste texto, Barry fornece informações que se revelaram muito úteis na escolha entre um e outro software.

Foram acedidas as páginas na Internet de ambos os programas e descarregadas as versões de demonstração. Tanto quanto foi possível, foram explorados os pontos fracos e fortes de ambos e a investigadora inscreveu-se em listas de discussão, cujos participantes opinam e oferecem a sua experiência no uso de software de análise de dados qualitativos. Do que foi possível apurar, grande parte dos participantes estava mais à vontade na utilização do *ATLAS.ti*, e as principais razões apontadas eram a sua maior simplicidade na percepção das operações que executa e como as executa. Além disso, afirmavam que o *ATLAS.ti* era preferível para projectos mais simples e mais limitados no tempo, visto ser mais fácil de aprender o seu funcionamento quando comparado com o *NVIVO* (NUD.IST nas primeiras versões do programa).

Para Barry (1998),

Atlas/ti would be the best choice for simple projects with researchers who prefer to work in a more complex software environment or where the software needs to be learned in a hurry. Nudist works best for those who prefer to work in a sequential structured style, particularly for complex projects.

Assim, tendo em linha de conta todas as razões apontadas e também o facto de o orientador desta investigação ter experiência no uso do software *ATLAS.ti*, achou-se apropriada a sua escolha, compra e utilização.

1.9 Questões éticas

As questões éticas devem ser sempre consideradas quando se analisam dados. Devido à natureza da investigação qualitativa, que requer observação e interacção com indivíduos ou grupos (entrevistas ou conversas mais informais), comprehende-se que certas questões éticas possam ser levantadas, as quais os investigadores devem ter sempre presentes.

O investigador tem responsabilidades éticas no que diz respeito a informar os participantes relativamente aos objectivos, actividades e eventuais riscos do trabalho a ser desenvolvido, bem como a sua protecção face às informações e conhecimentos obtidos através da sua participação. Esta responsabilidade deve existir não só no início da investigação mas também manter-se durante o período em que a investigação está a ser realizada e após a sua conclusão. Miles e Huberman (1994) avançam com algumas ideias das quais se podem destacar as relacionadas com: a) o participante (o seu consentimento e conhecimento acerca do que está envolvido e dos possíveis riscos que pode vir a correr); e b) o investigador (a honestidade e seriedade com que vai apresentar a informação, incluindo factores como a privacidade, a confidencialidade e o anonimato).

Também Bogdan e Biklen (1997, p. 75) referem que *Duas questões dominam o panorama no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.*

Em relação ao *consentimento informado*, Bell (2004) adianta que deve ser um princípio comum a todos os investigadores mas que deve ser cuidadosamente preparado.

Tendo em conta todas estas recomendações, e como já ficou atrás referido, tanto na carta que acompanhava o questionário, enviada às 57 EBIs, como nos contactos feitos para as 20 EBIs seleccionadas para a segunda fase da investigação com vista à marcação da entrevista, foi sempre referida e frisada a aplicação exclusivamente académica dos resultados desta investigação. De igual forma e em ambos os momentos, foi assegurada a total confidencialidade das respostas e a impossibilidade de identificação quer de professores bibliotecários quer de EBIs ou respectivas BE/CREs, na eventualidade da investigadora citar palavras e frases na redacção do relatório final. Assim, a cada uma das EBIs foi atribuído um código alfanumérico que não permite quaisquer associações entre indivíduos e respostas às questões colocadas.

As entrevistas foram todas iniciadas com explicações quanto ao que se pretendia e quais os objectivos a atingir. Reforçou-se a ideia de que a colaboração prestada pelos professores bibliotecários era muito valiosa mas que em caso algum se poderiam sentir constrangidos. Assim, foi-lhes dito que tinham toda a liberdade para não responder a alguma questão ou para em qualquer altura dar a entrevista por terminada.

Foi prestado consentimento verbal para a gravação da entrevista pela totalidade dos entrevistados e explicada a vantagem deste procedimento, o qual assegura que nenhuma parte das respostas possa ser perdida.

A totalidade dos entrevistados mostrou interesse em receber mais informação sobre esta investigação mas em nenhuma ocasião houve promessa por parte da investigadora em enviar um exemplar do relatório final.

1.10 Resumo

Este capítulo desenvolveu as opções metodológicas que serviram de base para o desenrolar deste estudo.

Abordaram-se as questões relacionadas com investigação em Ciências Sociais e Humanas em geral, e em Ciências da Informação e Documentação (CID) em particular. Ao justificar o uso dos métodos qualitativos em CID, com todas as suas virtudes e trunfos para o desenvolvimento de um estudo de cariz qualitativo, apresentaram as opiniões de vários autores que têm *alimentado* o debate qualitativo / quantitativo.

Apresentaram-se os vários critérios que trazem qualidade e validade à investigação qualitativa, descrevendo alguns tipos de validade e discutindo a questão da generalização dos “achados” qualitativos.

Definiu-se o que se entende por métodos múltiplos, mostrando que abordagens complementares, qualitativo e quantitativo, e o uso da triangulação, poderão ser os mais apropriados para determinado tipo de investigação.

Caracterizou-se o estudo de caso e analisou-se em detalhe os procedimentos da recolha de dados e da sua análise que serviram de *corpus* nesta investigação. Assim, descreveu-se a construção, aplicação e dificuldades experimentadas com o questionário, os critérios que presidiram à seleção das escolas estudadas e os pormenores relativos ao processo de elaboração da entrevista semi-estruturada.

Relataram-se as etapas do trabalho de campo, os cuidados tidos na observação directa não-participativa efectuada, na gravação e transcrição das entrevistas, e todo o trabalho envolvido na recolha e acesso aos Regimentos e Planos de Actividades das BE/CREs, e às taxas de transição / conclusão de todas as EBIs visitadas.

Justificou-se a utilização de computadores na análise de dados empíricos, argumentando quanto à sua ajuda na organização e sistematização de dados desta natureza, não se tentando porém encontrar o *melhor* software mas

aquele que reunia as melhores condições, em termos de conhecimento prévio, acesso e *user friendliness*, para a análise de centenas de páginas de transcrições das entrevistas.

Por último, trataram-se as questões éticas de importância acrescida quando se desenvolve investigação qualitativa, envolvendo contacto directo com pessoas e seus ambientes e locais de trabalho, como foi o caso de 20 professores bibliotecários e respectivas BE/CREs e escolas. Assegurou-se assim a protecção, a confidencialidade e o anonimato de cada um dos envolvidos de modo a que nenhuma referência ao longo deste estudo pudesse ser identificada ou reconhecida como pertencente a determinada pessoa ou estabelecimento de ensino.

Capítulo 2

Revisão da Literatura

2.1 Apresentação do capítulo

Esta revisão da literatura tem como objectivo principal, identificar fontes primárias e secundárias, tanto a nível nacional como internacional, que incida sobre as bibliotecas escolares, o professor bibliotecário e o impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso escolar e/ou educativo dos alunos.

Pretende-se ainda que a análise da bibliografia identificada, contribua para um maior conhecimento e avaliação da investigação sobre as bibliotecas escolares a nível nacional e internacional, em relação aos seus recursos humanos e equipamento, e ao impacto que estes recursos podem ter nas aprendizagens dos alunos.

Esta revisão da literatura possibilita igualmente averiguar da existência de limitações nos métodos das pesquisas conduzidas por investigadores internacionais.

2.2 Breve caracterização da situação nacional

Durante os anos 70, e em especial depois de 1974, Portugal começou a sentir as vantagens das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com a introdução de computadores nas bibliotecas, a geração mais nova de profissionais pressionando para a mudança e os utentes das bibliotecas começando a *acordar* para este novo produto chamado informação e querendo-o rapidamente disponível (Novo, 1996).

A partir de 1986, ano em que Portugal se tornou membro da União Europeia, o processo de desenvolvimento e modernização das actividades ligadas à informação tem vindo a intensificar-se. As bibliotecas de hoje, modernas e actuais e que têm as portas abertas para a Sociedade de Informação, viram necessidade de incorporar, usar e dar a conhecer as novas tecnologias, complemento para uns (Hawkes, 1995; Gimson, 1995; Leaver, 1995) e rival para outros (Desmarais, 1995 e Kelsall, 1995), do livro em suporte de papel que, até há relativamente pouco tempo, era o único que nelas se podia encontrar.

Numa apresentação, d'Avillez (2005), identificou claramente o papel das bibliotecas na Sociedade de Informação, afirmando que elas devem facilitar a igualdade de oportunidades na medida em que devem constituir,

[...] uma rede de segurança contra o risco que correm alguns sectores da sociedade de exclusão social dos avanços tecnológicos [e] facultar o acesso aos seus próprios recursos e ao de outras bibliotecas e serviços de informação através da participação activa em redes electrónicas a todos os níveis.

Face às mudanças ocorridas na sociedade e no ensino, com [...] a evolução das técnicas de comunicação, reforma dos programas, novos métodos de ensino [...] (Delannoy, 1983, p. 11), as bibliotecas escolares tiveram de sofrer alterações de forma a poder acompanhar a evolução em curso e foram sendo gradualmente transformadas em centros multimedia [...] tanto para auxiliar a melhoria da qualidade do ensino como para facilitar a auto-instrução e a educação permanente (idem).

A progressiva utilização das tecnologias nas escolas tem vindo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, pondo à disposição de toda a comunidade educativa um vasto leque de recursos. A biblioteca escolar, quando é entendida como instrumento indispensável de apoio didáctico, pedagógico e cultural, assume-se como parte integrante do processo educativo.

Tendo objectivos bem definidos e expressos no *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA/UNESCO, 1999), este centro de recursos pode actuar como polo de desenvolvimento das literacias e das competências de informação, assim como da consciência social e cultural. No entanto, para desempenhar a sua missão e atingir os seus objectivos, terá de contar com a presença de uma equipa motivada, qualificada e formada especificamente para a organização, planeamento e gestão de BE/CREs. O elemento coordenador desta equipa, o professor bibliotecário, é tido como peça fulcral, devendo *possuir competências para planear e ensinar diferentes técnicas no tratamento da informação tanto a professores como a alunos* (IFLA/UNESCO, 1999).

Vários estudos internacionais apontam para um impacto positivo no sucesso escolar dos alunos quando existe a presença de um professor bibliotecário, com formação especializada e que trabalha em estreita colaboração com os outros professores curriculares e a comunidade envolvente, na articulação do projecto educativo da escola.

Em Portugal e de ano para ano, tem vindo a aumentar o número de professores bibliotecários a trabalhar a tempo inteiro e com exclusividade de funções, demonstrando um reconhecimento da importância deste especialista em BE/CRE.

Em Junho de 2009, passados 13 anos após o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, foi divulgado o texto da portaria (http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=521&fileName=Portaria_Concurso_Bibliotecario_Vers_o_F.pdf), onde se estabelecem os requisitos e os lugares de professor bibliotecário nas escolas públicas portuguesas e que regula a designação de professores bibliotecários a partir de 2009/2010. No dia 14 de Julho é publicada em Diário da República, a portaria n.º 756/2009, onde se definem procedimentos de

selecção e afectação de recursos humanos, criando e institucionalizando a função e a figura de professor bibliotecário.

Como consequência, várias centenas de profissionais irão passar a ser reconhecidos, e a área do conhecimento sobre Bibliotecas Escolares será alargada e consolidada.

2.3 Estratégias de pesquisa e critérios de análise

Para efectuar esta revisão da literatura foram consultadas várias bases de dados, catálogos online e sítios na Internet, dos quais se destacam: Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Serviços de Documentação Mediateca da Universidade de Aveiro, Projecto THEKA, PORBASE, Ministério da Educação Português, Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas (BAD), Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, Plano Nacional de Leitura, British Library, Library Association (LA), American Association of School Librarians (AASL), International Association of School Librarianship (IASL), International Federation of Library Associations (IFLA), American Library Association (ALA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Foram pesquisadas as palavras-chave, *biblioteca escolar*, *centro de recursos educativos*, *mediateca*, *bibliotecário escolar*, *professor bibliotecário*, *mediaticário*, *sucesso escolar*, *sucesso educativo*, e suas traduções para inglês e espanhol (quando existentes), que foram posteriormente cruzadas entre si.

A selecção dos documentos foi efectuada segundo critérios cronológicos (documentos publicados na última década, tendo em conta que o Programa RBE foi lançado no ano lectivo de 1996/1997, sem no entanto excluir alguns textos anteriores tidos como importantes), linguísticos (privilegiaram-se os textos em língua portuguesa, inglesa e espanhola) e não foi efectuada qualquer restrição em relação ao tipo de documento (dissertações de mestrado, teses de

doutoramento, artigos de periódicos, monografias, manifestos e linhas orientadoras de instituições e organismos, estudos nacionais e internacionais, legislação, etc.).

O acesso aos documentos não disponíveis virtualmente foi feito presencialmente nas salas de leitura da Biblioteca Nacional de Lisboa, na UIED, (FCT, UNL), no Centro de Documentação e Informação do Ministério da Educação, e através do serviço de empréstimo inter-bibliotecas e da compra de obras disponíveis no mercado livreiro.

2.4 A investigação

Pode definir-se investigação como um conjunto de actividades que visa a produção de conhecimento em determinada área do saber. A procura sistemática de novos conhecimentos assenta e desenvolve-se no que é já conhecido. A par do crescimento dos conhecimentos sobre uma determinada área será de esperar um aumento na publicação tanto de escritos sobre essa área como da investigação conduzida nesse campo do saber.

De acordo com Canário (2000), o crescimento exponencial da produção científica portuguesa verificado desde a década de 80 “é muito inferior ao esperado [...] e só atingiremos o equivalente à média europeia daqui a várias décadas”.

O relatório “Produção científica portuguesa 1981 - 2007: indicadores bibliométricos” (GPEARI, 2008), actualiza os indicadores de impacto da produção científica portuguesa, tanto globais como para cada uma das vinte e cinco áreas científicas abrangidas. A área das Ciências da Informação e Documentação ou mesmo adoptando outras designações, fruto de *uma dispersão identitária* (Pinto, 2008), não aparece incluída naquele relatório. No entanto, se se considerar a área científica das “Ciências Sociais, geral”, como a área onde as Ciências da Informação e Documentação podem ser integradas,

pode ter-se uma visão alargada da produção científica nesta área (GPEARI, 2008, p. 23). Assim, segundo os dados disponibilizados, o número de publicações na área das Ciências Sociais, aumentou mais de 16 vezes entre o quinquénio 1981-1985 e 2003-2007, tendo passado de 19 para 305.

O aumento do número de artigos, notas, revisões e resumos de comunicações verificado é indicativo do crescimento da produção científica e tido como essencial para a afirmação de um campo científico. Segundo Magrill (1984, p. 557),

The maturity of any field of study is judged by the research activity that it supports. The extent of the field's research productivity is determined from the published record of that research; therefore, it is common to assess progress in a field of study through an evaluation of the quality and quantity of its published research.

2.4.1 Investigação nacional

Em Portugal, a investigação na área das Ciências da Informação e Documentação (CID) é, de acordo com Calixto (2008, p. 619),

[...] relativamente recente, e, embora em acentuado desenvolvimento, apresenta indícios de fragilidade tanto em termos de quantidade como de qualidade, pelo menos quando comparada com outros países.

Um estudo recente sobre a produção portuguesa em CID com visibilidade internacional (Olmeda, Perianes e Ovalle, 2008), revelou que entre 1990 e 2005 foram publicados apenas 47 artigos, uma média de 2,9 por ano. Esta baixa produção, quando comparada com os 458 documentos publicados em Espanha no mesmo período, é, e ainda segundo aqueles autores, indicativa de *hábitos débiles en la comunidad científica de Portugal por lograr publicar sus trabajos en revistas de carácter internacional* (idem, p. 705).

Para Lopes (2003, p. 17), os *artigos de publicações periódicas constituem a forma por excelência de proceder à divulgação dos resultados da investigação,*

adiantando que, porém, esta divulgação apenas acontece *num conjunto restrito de publicações periódicas*.

Com efeito, segundo Olmeda, Perianes e Ovalle (2008), o artigo é a forma privilegiada pelos autores portugueses para a divulgação da investigação em biblioteconomia e documentação, tendo as cartas, notas, revisões e material editorial pouca expressão na disseminação da sua produção científica.

Durante a década de 90, Vitorino (1992), Pessoa (1994), Calixto (1996) e Rodrigues (1998) concordavam quanto à realidade portuguesa no que se refere á escassez de publicações de origem nacional na área das bibliotecas escolares. Estes autores escreviam sobre a falta de estudos científicos e estatísticas, divulgados e precisos, sobre a situação das bibliotecas escolares e de obras de apoio a professores responsáveis por estas bibliotecas.

Alguns anos mais tarde, o número reduzido de publicações e de trabalhos de investigação na área das bibliotecas escolares mantém-se e é justificado por Gonçalves (2007a, p 9), pelas bibliotecas escolares serem *uma aquisição mais ou menos recente, primeiro dos países e das regiões mais industrializadas e, mais tarde, dos países ditos em desenvolvimento*. No contexto português, a mesma autora (idem, p. 14) refere,

[...] é ainda reduzido o número de produtos de investigação já publicados, contando com 26 títulos, publicados ao longo de um quarto de século, de 1981 a 2006, entre os quais algumas dissertações de mestrado (17) e teses de doutoramento (1), de Universidades de Lisboa, Braga, Évora, Faro e Aveiro.

Estes trabalhos académicos estão distribuídos por diversas áreas como as Ciências da Educação, Ciências Sociais, Economia, Ciências da Comunicação e Ciências da Documentação.

A única tese de doutoramento defendida até hoje sobre a temática das bibliotecas escolares, teve origem na Universidade do Minho, na área da Educação (Silva, 2002).

Uma pesquisa no “Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal” (RCAAP, <http://www.rcaap.pt/>) em Setembro de 2009, revelou 14 dissertações de

mestrado na área das bibliotecas escolares, defendidas entre 2004 e 2009 nas Universidades Aberta, Porto e Lisboa.

Na opinião de Gonçalves (2007a), os recursos de informação referentes à investigação em bibliotecas escolares têm vindo a aumentar, pois tem vindo a verificar-se o desenvolvimento de alguns projectos e o aparecimento de sítios, *blogs* e fóruns na Internet. Para a autora (Gonçalves, 2007a, p. 17),

O desenvolvimento de projectos como a B-On ou o Repertorium da Universidade do Minho e os sítios da RBE, THEKA e Plano Nacional de Leitura poderão constituir oportunidades de produção e, sobretudo, de acesso a conhecimento por parte de comunidades mais alargadas de investigadores, decisores e profissionais.

No dia 1 de Outubro de 2009, assinalando o início do Mês Internacional da Biblioteca Escolar, foi entregue a Maria José Vitorino, professora e bibliotecária, o *School Librarianship Award 2009*, pelo seu contributo para o desenvolvimento das bibliotecas escolares em Portugal e pela promoção da biblioteconomia escolar na Europa. Ao anunciar o prémio, o presidente da IASL, James Henri comentou que

Maria has been tireless in the development of libraries in schools and promoting professional learning throughout Europe to develop all school librarians.

Luisa Marquardt, também já premiada com esta distinção em 2008, referiu a dedicação de Maria José Vitorino acrescentando,

She has promoted effective and stimulating local, national and international meetings; she has facilitated the exchange of inspirations and experiences. She constantly contributes with bright ideas and passion to the discussion about the role of school libraries and school librarian/information specialists in a rapidly changing world.

Estudos nacionais efectuados sobre a problemática do (in)sucesso escolar e educativo e do abandono escolar, têm assumido um carácter essencialmente descriptivo, facto que na opinião de Benavente (1990, p. 720), contribui para o conhecimento destas realidades mas *limita-se a verificar relações entre*

factores ou a apresentar opiniões sem problematizar mecanismos e processos de construção do que se descreve.

A análise crítica sobre publicações portuguesas relacionadas com o insucesso escolar, elaborada por Benavente (1990, p. 718-719), e tendo por base a recolha de material em sete revistas e três editoras, revelou um número muito reduzido de escritos,

A minha expectativa de um elevado número de produções sobre o tema baseava-se por um lado, em afirmações correntes de investigadores que se dizem cansados de uma problemática esgotada; por outro lado, no facto de ler, com frequência, que o insucesso escolar tem dado origem a uma abundante produção entre nós.

De acordo com Jorge (2007), uma pesquisa no PORBASE revelou 32 publicações portuguesas relativas ao fenómeno do abandono escolar, e alguns investigadores *a estudarem-no de forma continuada e sistemática*. No entanto, para esta autora continua a ser mais fácil o acesso à produção científica internacional do que ao *conhecimento produzido em Portugal, o que é problemático, já que assim nunca conseguimos uma massa crítica com base nos nossos dados, na nossa realidade*.

Constituindo os dados uma fonte importante quer para a discussão dos factores explicativos dos resultados quer para o sentido das mudanças que é necessário introduzir, a maioria dos textos encontrados por Benavente (1990), não tem articulação com a realidade portuguesa ou com o conhecimento dessa realidade.

Com efeito, o desconhecimento dos fenómenos, pouca divulgação dos investigadores portugueses e da sua produção científica é para Jorge (2007) *frustante*, pois as conclusões dos (poucos) estudos nacionais dariam oportunidade à reflexão e ao emergir de hipóteses explicativas.

Opinião diversa foi expressa por Almeida e outros (2005, p. 3629), afirmando que o insucesso escolar é tema frequente de políticas e discursos educativos e tem sido objecto de estudo de investigadores da área das Ciências da Educação, existindo hoje em dia

[...] um conhecimento aprofundado e empiricamente testado sobre a miríade de factores que estão na génese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar, e sobretudo das suas dificuldades.

2.4.2 Investigação internacional

A nível internacional várias organizações têm vindo a dedicar esforços, financiando projectos e publicando relatórios e linhas orientadoras (Carroll, 1990; Sigrún Klara Hannesdóttir, 1995), na área da biblioteconomia escolar, como são os casos da *International Association of Library Associations and Institutions* (IFLA), a *International Association of School Librarianship* (IASL) e a UNESCO. Estas instituições têm vindo a mobilizar a comunidade científica para a investigação sobre bibliotecas escolares e a divulgar a produção científica nesta área.

No Reino Unido, tanto o governo britânico como a *Library Association* têm publicado importantes documentos (Ryan, 1996), como “Learning Resources in Schools: Library Association Guidelines for School Libraries” em 1992, “Survey of UK Secondary School Libraries” em 1999 ou “The Primary School Libraries Guidelines” em 2000, que fornecem um valioso contributo para aquilo que a biblioteca escolar deve ser e o que pode fazer, e que contêm algumas recomendações e vários exemplos de boas práticas.

Nos EUA, a *American Association of School Librarians* (AASL), conta já com uma vasta lista de publicações como por exemplo “Information Power: Guidelines for School Library Media Programs” publicada em 1988, “Information Power: Building Partnerships for Learning” em 1998 ou ainda “Whole School Library Handbook” (Wools e Loertscher, 2004), e conhecidas personalidades, como é o caso de Mrs. Laura Bush, antiga primeira-dama dos EUA, ex-professora e bibliotecária escolar, têm vindo a promover, incentivar e financiar as bibliotecas escolares.

No Brasil, o contexto das bibliotecas escolares é definido por Furtado (s.d.), como sendo,

[...] caracterizado por ínfimas colecções de livros, geralmente didácticos, em locais inadequados, com um mínimo de infra - estrutura e recursos humanos sem qualificação específica.

Têm vindo a surgir trabalhos e projectos sobre esta temática e de entre os recentemente publicados destaca-se, por exemplo, a obra de Macedo (2005), figura de relevo na biblioteconomia brasileira.

O Directório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 1992, reúne um conjunto de bases de dados com informação acerca dos grupos de investigação em actividade no país. Na área das bibliotecas escolares, encontra-se o “Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares”, formado em 2000, cuja coordenadora, Bernardette Campello, recebeu em Outubro de 2008, o Prémio IASL *School Librarianship Award 2008*, pela sua contribuição para o desenvolvimento da investigação sobre bibliotecas escolares e formação de bibliotecários no Brasil.

A *Australian School Library Association* e o *Australian Council for Educational Research* têm vindo a divulgar e financiar estudos na área das bibliotecas escolares e do seu impacto na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

De acordo com Lonsdale (2003), os papéis e os perfis das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários na Austrália, têm vindo a sofrer alterações. A situação australiana caracteriza-se por um declínio no número de professores bibliotecários qualificados a exercer funções em bibliotecas escolares, uma explosão na produção de informação e o rápido desenvolvimento de sofisticadas tecnologias de informação e comunicação. Segundo a autora, são ainda de assinalar mudanças nas práticas e na filosofia educacionais e assim sendo,

It is important that these changes to library practice are monitored. Research has shown that school libraries do have an impact on achievement, so changes to library practice could therefore be expected to affect achievement.

2.5 Mediaticário, bibliotecário escolar, professor bibliotecário: um percurso

2.5.1 A terminologia

A nível internacional, o termo bibliotecário escolar (*School Librarian*) é utilizado no Manifesto da Biblioteca Escolar (UNESCO, 1999) e no Reino Unido servia, de acordo com Vitorino (1992, p. 36), para [...] *designar um bibliotecário especializado que trabalha numa escola e pode ter também qualificação para o ensino [...]*. A autora, comenta ainda que actualmente será de esperar que os bibliotecários escolares tenham um vasto conhecimento de biblioteconomia, de tecnologias da informação e de competências da informação.

Os professores bibliotecários (*Teacher-librarian*) são, no Reino Unido, professores do ensino primário e secundário, a tempo inteiro, a quem são atribuídas algumas horas para desenvolver trabalho na biblioteca escolar.

Esta designação também é empregue na Austrália sendo que estes professores bibliotecários são duplamente qualificados e desempenham funções em tudo idênticas ao bibliotecário escolar no Reino Unido.

O “mediatecário” (*Library Media Specialist*) é a terminologia adoptada nos EUA para designar este profissional, que segundo Davies (1979, p.46) será,

[...] *um membro do corpo docente que tem uma preparação profissional no campo dos meios audiovisuais educativos, é um professor certificado e detém conhecimentos sobre processos educativos, metodologia, estratégias e objectivos [...]*.

Neste país, a formação destes profissionais varia entre os estados, sendo no entanto comum exigir-se uma dupla qualificação em biblioteconomia e ensino aos que exercem funções nas escolas básicas e secundárias. Para poder ser um *mediaticário* certificado, é normalmente pedido um bacharelato ou um mestrado em Biblioteconomia e aprovação em vários exames escritos.

Em Portugal, o termo *bibliotecário escolar* foi adoptado por Calixto em vários trabalhos (por exemplo Calixto, 1996^a), *professor bibliotecário* foi a designação usada num trabalho escolar por Conde e Carvalho (1999), onde as autoras identificaram as novas competências de informação deste profissional e *professor documentalista* foi utilizado por Carmo (2000), não tendo, no entanto, o autor feito qualquer descrição das funções ou perfil deste profissional.

A terminologia foi sendo empregue de forma bastante arbitrária sendo também muito comum designar-se aquele posto como o do “Coordenador da equipa responsável pela Biblioteca Escolar”.

Uma das razões para esta diversidade terá estado relacionada com o insucesso das tentativas para a criação das carreiras de técnico superior e de técnico profissional de biblioteca e documentação que integrariam os quadros regionais e os quadros da escola ou de agrupamento de escola (Veiga, 1996). Calixto (1996), por outro lado, aponta para alguma relutância por parte dos professores, que apesar de todas as horas passadas na biblioteca mostravam uma certa resistência quanto à designação do seu posto.

Numa comunicação, Gonçalves (2007), afirmava,

[...] nós, profissionais de informação e documentação, mas ao mesmo tempo profissionais de educação e formação, vimos ganhando sentimentos de identidade, quer nos chamem professores bibliotecários, bibliotecários escolares, animadores, mediadores, técnicos de SABE [Serviços de Apoio a Bibliotecas Escolares] ou auxiliares de acção educativa.

Até Julho de 2009, diversos termos foram assim sendo utilizados para designar a pessoa responsável pela biblioteca escolar, não se tendo até àquela data chegado a um consenso em relação à terminologia mais apropriada.

Treze anos após o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares é publicado em Diário da República uma das mais importantes peças legislativas na área das bibliotecas escolares. A portaria n.º 756/2009 de 14 de Julho vem definir procedimentos de selecção e afectação de recursos humanos para as BE/CREs. Esta legislação vem finalmente criar a função e institucionalizar a figura de

“professor bibliotecário”, assim como clarificar as qualificações e formação exigida e permitir o exercício de funções a tempo inteiro.

O caminho percorrido até esta data foi longo e envolveu várias vontades e propostas tanto de pessoas colectivas como singulares, interessadas e decididas em levar avante as bibliotecas escolares portuguesas. Santos e Saro (2007, p. 521) consideram que em todo este percurso, o papel da RBE, iniciada em 1996, foi decisivo, afirmando que *a acção do GRBE é um marco significativo na história das BEs.*

2.5.2 Formação e qualificações

A inexistência de formação específica para desempenho de funções e a falta de qualificações dos responsáveis pelas bibliotecas escolares era, até há pouco tempo, uma realidade.

Durante os anos 50, foram estabelecidos critérios para a constituição dos fundos das bibliotecas escolares e para a selecção do professor responsável (circular 14/209 de 10 de Janeiro de 1951), que deveria pertencer de preferência aos 8º, 9º e 10º grupos disciplinares, isto é, professores de língua Portuguesa e Francesa, Inglesa e de História, a quem eram concedidas duas horas semanais para desempenho do cargo.

As primeiras situações pontuais de formação para professores responsáveis pelas bibliotecas escolares aconteceram somente entre 1977 e 1980 por iniciativa da então Direcção-Geral do Ensino Secundário (Pessoa, 1994).

Entre 1975 e 1995, a Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD) ministrou 120 Cursos de Preparação de Técnicos Auxiliares, (que formaram cerca de 3.000 técnicos), mas foi somente em 1986 e 1988 que promoveu dois dos primeiros cursos sobre a “Organização e Animação de Bibliotecas Escolares”.

A formação que actualmente existe em Portugal na área das Ciências da Informação e Documentação, e especificamente sobre bibliotecas escolares, é muito diversa tanto na qualidade como na quantidade. A BAD fornece no seu site na Internet, informação sobre a formação disponível agrupada em Ensino Superior, Formação Contínua e Outras Modalidades, por onde se distribuem Cursos Médios, Bacharelatos, Licenciaturas, Pós-Graduações, Mestrados e Doutoramentos.

A análise da informação recolhida nos questionários enviados aos 57 professores bibliotecários, e correspondente à 1ª fase desta investigação, permite concluir que a formação que era mais frequentada pelos professores responsáveis pelas bibliotecas se encaixava na de tipo contínuo com 50/150 horas de duração. Uma formação com estas características, dificilmente transmite informação e uma visão mais clara, precisa e conheedora daquilo que é esperado de um lugar tão central na vida de uma escola, em especial se por exemplo for confrontada com a Pós-graduação em Ciências Documentais da Faculdade de Letras que tem uma duração de dois anos e cerca de 20 cadeiras semestrais.

Vários estudos internacionais, em especial os conduzidos nos EUA por Lance (Library Research Service) sugerem que o bom funcionamento de uma biblioteca escolar, onde se ofereça ajuda aos alunos para melhor compreenderem, observarem, analisarem e criticarem, depende em grande parte do tempo e formação específica dos seus responsáveis, que desta forma estão melhor habilitados a desempenhar com calma e serenidade as suas funções de apoio numa iniciação documental.

Para Pessoa (1994, p. 25), se o objectivo for incentivar o sentido crítico e de autonomia nos alunos então,

[...] é importante que todos os professores - sobretudo os que mais directamente trabalham com os documentos existentes na escola - saibam como orientar os alunos no sentido de lhes desenvolver todas essas capacidades e de lhes permitir diferentes formas de abordagem de um tema.

De acordo com Delannoy (1983, p. 17), *Em muitos casos, a biblioteca escolar é dirigida por um docente que, frequentemente, não tem formação profissional neste domínio e apenas assegura o serviço da biblioteca a tempo parcial.*

No Reino Unido, Ryan (1996, p. 38) traçava um panorama pouco animador ao afirmar que, [...] *most school libraries are managed by teachers or non-teaching assistants and most of them do not have sufficient time or money to do the job as well as they would wish.*

Em Portugal, a situação dos recursos humanos afectos às BE/CREs, sofreu até recentemente de instabilidade. De acordo com Calixto (1996, p. 19), [...] *o pessoal (professores e funcionários) é muita vez escolhido entre os que têm deficiências ou problemas de saúde, ou de idade mais avançada.*

Os aspectos relativos à gestão e ao pessoal docente e não docente a exercer funções na biblioteca escolar eram, no entender de Rodrigues (1998, p. 25), *os principais problemas das bibliotecas escolares em Portugal.*

Esta situação já não era novidade pois como Pessoa (1994, p. 26) refere, *É vulgar encontrar bibliotecas/mediatecas dirigidas apenas por funcionários. Estes não têm qualquer formação adicional e não são auxiliares dessa área.*

António (1996, p. 83), reforçava ainda este quadro afirmando que,

A organização das bibliotecas é geralmente confiada a um professor que pelo seu dinamismo ou por mostrar uma natural sensibilidade é convidado a organizar o monte de livros arrumados algures nuns quantos armários. Por vezes já existe um funcionário zeloso que tem garantido ao longo dos anos, e das frequentes mudança de responsável de biblioteca, a salvaguarda do que existe.

Os dados recolhidos no já referido questionário, revelaram que o número de professores a trabalhar a menos de meio tempo na BE/CRE e pertencentes às cinco Direcções Gerais de Educação, era elevado, em especial tendo em conta o número total de pessoas que faziam parte dessas equipas.

Na maior parte dos casos um ou dois Auxiliares de Acção Educativa faziam também parte da equipa responsável pela BE/CRE e eram eles que asseguravam o funcionamento desta e prestavam apoio aos alunos.

Os dados do questionário mostraram igualmente que as horas de trabalho na BE/CRE despendidas por “outros” elementos, externos à escola, eram numerosas e em 3 BE/CREs ultrapassavam as horas docentes e não docentes atribuídas para funções naquele espaço. O número de professores com formação para desempenho de funções era reduzido e um terço das equipas não possuía nenhum professor com formação específica na área das bibliotecas escolares. O domínio, tipo e duração da formação do professor bibliotecário era bastante variado e cinco destes tinham uma Pós-graduação em “Ciências Documentais”. Em média os professores bibliotecários passavam 26 horas por semana na escola, 11 das quais eram atribuídas para funções na BE/CRE e uma esmagadora maioria tinha tido redução da componente lectiva para exercício do cargo.

As bibliotecas escolares, *Centros de Recursos na opinião de Carmo (2000), necessitam de enquadramento especializado quer de professores, quer de funcionários.* Para este autor a equipa responsável por estes centros deve ser multidisciplinar, com competências diversificadas, nomeadamente na gestão e animação pedagógica, na gestão documental e dos respectivos utilizadores, entre outras.

No desempenho das suas funções como coordenador de uma equipa que tem a seu cargo a organização, dinamização e desenvolvimento de uma biblioteca escolar fará todo o sentido que possa contar com colaboração, especializada e preparada, de uma equipa para o atendimento aos alunos ao longo de todo o ano lectivo. Estes elementos são normalmente responsáveis pela manutenção e dinamização de um espaço que, sem alunos se torna num armazém de livros e demais material. Será assim pouco viável pretender que um professor sozinho consiga recolher, tratar e divulgar toda a variedade e quantidade de informação hoje em dia disponível nos mais variados formatos.

Com efeito, em vários documentos emanados do Ministério de Educação português, se dedicam várias alíneas de artigos à equipa da biblioteca escolar, criada para coadjuvar os professores bibliotecários. Os elementos que formam esta equipa deverão ser docentes com *competências nos domínios pedagógico, de gestão de projectos, de gestão da informação, das ciências documentais e*

das tecnologias da informação e comunicação (Diário da República, Portaria n.º 756/2009, Artigo 4º).

Vários autores têm vindo a reflectir sobre o perfil do responsável pela biblioteca escolar, incidindo a questão em duas possibilidades, por um lado ser um professor com formação específica em CID ou, por outro lado, um bibliotecário com formação pedagógica e lectiva.

Para Delannoy (1983, p. 18), a qualidade de poder ser polivalente é essencial, *um “pedagogo” deve ser um técnico, um técnico deve ser um “pedagogo”*. Um pouco mais adiante o autor (*idem*, p. 22), clarifica a sua posição ao afirmar,

[...] é portanto necessário formar documentalistas-orientadores pedagógicos, cuja competência não seja unicamente a de bibliotecário, mas que estejam preparados para exercer as funções de conselheiros encarregados de orientar os alunos na escolha dos programas durante todo o curso dos seus estudos.

Nas “Linhas Orientadoras” da UNESCO (Carroll, 1978), o perfil deste posto é descrito como sendo o de um verdadeiro especialista em informação e educação, isto é, deverá possuir em simultâneo formação profissional em educação e biblioteconomia, situação que já foi também apelidada de *dupla qualificação* (Calixto, 1996^a).

De acordo com Pessoa (1994), apesar de as tarefas técnicas (catalogação, classificação, indexação, etc.) deverem sempre ser efectuadas por quem tem a devida preparação, existe um grande número de actividades que deve ser da responsabilidade do professor tal como a pedagogia da documentação.

Também o “Manifesto das Bibliotecas Escolares” (UNESCO, 1999) refere que *O bibliotecário escolar é o elemento do corpo docente, qualificado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar.*

Alguns autores espanhóis partilham igualmente esta tomada de posição. Gómez Hernández (1998) afirma que *el bibliotecario escolar debe ser un docente con formación específica en biblioteconomía*, e Valverde, Carrasco e Muñoz (1997, p.10), dirigem a sua obra aos docentes,

[...] profesionales de la enseñanza que se encuentran com la responsabilidad de gestionar u organizar una biblioteca escolar y no disponen en principio de la información y los conocimientos adecuados para llevar adelante dicha tarea”, [estes deveriam ser] personas que, junto a un formación pedagógica suficiente tuvieran una sólida formación en biblioteconomía y en las técnicas de información y documentación.

Rueda (1998, p. 32), ao escrever um capítulo na sua obra com o título “Funciones del personal responsable de la Biblioteca Escolar” denuncia a situação pouco definida deste profissional que, no seu entender, deveria ser antes chamado de bibliotecário. Porém, para que se pudesse utilizar esta designação, seriam necessárias algumas condições, tais como possuir formação em Biblioteconomia e Documentação, possuir preparação em aspectos metodológicos relacionados com a pesquisa de informação, ter formação em organização, dinamização e gestão da biblioteca escolar, ser professor da escola onde a biblioteca funciona e possuir capacidades para motivar a investigação, a leitura e o uso da biblioteca. No entanto, face à inexistência de um profissional com tais características, o autor (idem, p. 13-14), escrevia a sua obra para professores que tivessem a seu cargo a responsabilidade da biblioteca escolar,

[...] pues hasta que las cosas cambien (a mejor) tendrá que ser este el que saque adelante los proyectos de biblioteca en su respectivo centro educativo. Si de aquí a unos años la situación ha cambiado y cada colegio dispone de una persona especializada para asumir la dirección de la biblioteca, bienvenida sea, pues eso significará que se habrá dado un paso vital para el funcionamiento y la estabilidad de las Bibliotecas Escolares.

A edição impressa do *El País* (2006), na sua secção de educação de 6 de Março, permitia vislumbrar algumas mudanças na situação espanhola. Os resultados de um estudo da “Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Instituto de Evaluación Educativa” de 2005, mostravam que as bibliotecas escolares sofriam ainda de graves deficiências (apenas 28% das bibliotecas escolares tinham mais de 10 documentos por aluno, entre monografias, CDs, periódicos e enciclopédias). No entanto, a reforma educativa (LOE) que recentemente tinha sido aprovada no

Senado establece que todos los centros tendrán una biblioteca y que las administraciones deberán dotarlas de material suficiente. Mas, e talvez mais importante, seria o facto do bibliotecário escolar passar a ter un título específico, isto é Para obtener esta mención han de tener una formación lingüística (lengua y literatura) suficiente, saber organizar la biblioteca y animar a la lectura, también la de temas de ciencias sociales y científicos. (idem, 2005)

A situação no Reino Unido era frequentemente discutida entre os elementos que exerciam funções nas bibliotecas escolares, como afirma Ryan (1996, p. 41),

Currently teachers are trained as teachers, and librarians are trained as librarians. There is no such qualification as «school librarian» and any courses on school librarianship that do exist are short term and are run locally by colleges or school library services and do not lead to any qualification that is recognised nationally.

Opinião distinta é partilhada por Hassenforder e Lefort (1981, p. 232), já que estes autores dariam formação pedagógica aos já formados em ciências da informação. Clarificam a sua posição ao afirmar que,

[...] os especialistas do livro e os do audiovisual deverão ter recebido uma formação de base comum em ciências da informação. Os que estão em contacto com os professores e os estudantes deverão, além disso, seguir cursos de psicopedagogia. (sublinhado nosso)

A polémica de toda esta questão, foi ainda reforçada pela inexistência, em Portugal e outros países, de legislação clara que indique o perfil profissional dos técnicos que trabalham nas bibliotecas escolares (Calixto, 1996^a, p. 91) ou para Rueda (1998), de perspectivas quase nulas de que se legisle sobre a figura do bibliotecário.

Calixto (1996, p. 146), sintetiza a problemática da qualificação com uma pergunta e duas hipóteses de resposta, *O que será mais viável, mais eficaz, o que produzirá mais resultados a curto e médio prazo, fazer de alguns professores bibliotecários ou fazer de alguns bibliotecários professores?*

O autor sugere, por um lado, diagnosticar as necessidades de formação entre os professores ligados ao trabalho em bibliotecas escolares e satisfazê-las de uma forma completa e eficaz ou, por outro, começar um pouco mais atrás e *na formação inicial de professores poderia ser dada aos estudantes a possibilidade de, ao mesmo tempo, adquirirem a formação necessária para serem bibliotecários escolares* (idem, p. 144).

De acordo com Santos e Saro (2007, p. 523),

Ao longo dos últimos onze anos, manteve-se a sugestão do GRBE para que os professores da equipa tivessem formação na área, considerando que quem gera as BEs devem ser professores, com formação acrescida e não bibliotecários.

Esta situação é, com efeito, aquela que actualmente vigora em Portugal, apoiada e legislada a partir de Julho 2009.

A grande diversidade de situações em relação à formação de bibliotecários escolares em 12 países (Austrália, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estónia, França, Itália, Noruega, Suécia, Irlanda e EUA), em 2006, foi fornecida pela IFLA, na sua *Newsletter for School Libraries and Resource Centres* (2006), que dedicou o seu tema principal à “*Education around the world - how to educate our school librarians?*”.

2.5.3 Tempo atribuído para exercício de funções

Para Rodrigues (1998, p. 25), além da questão da *total falta de formação em biblioteconomia da esmagadora maioria dos professores que as dirigem*, também a falta de tempo disponível para poder dirigir, promover e melhorar os serviços de uma BE/CRE era outro grave problema.

Vários autores e entidades têm vindo a sugerir que uma solução para esta situação é a de este posto ser a tempo inteiro. Segundo as *Linhos Orientadoras* da UNESCO, *Em cada escola deve haver pelo menos um bibliotecário escolar profissional especialista a tempo inteiro* (Carroll, 1978). Para Calixto (1996, p.

81), *Um professor bibliotecário a tempo inteiro deveria ser nomeado nas nossas escolas* e na opinião de Gómez Hernández (1998), *el responsable de la biblioteca escolar debe serlo a tiempo completo*. Mais recentemente, Bastos (2006) sugeriu que *Só com um coordenador a tempo inteiro pode a biblioteca escolar desempenhar o seu papel pedagógico e ser local de aprendizagem*.

A legislação portuguesa de 2005 (Despacho n.º 17 387/2005, 2^a série de 12 de Agosto de 2005, art.º 4º, n.º 6), determinava o tempo dedicado à biblioteca pelo seu responsável, atribuindo

[...] aos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e aos agrupamentos verticais que integram o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares de um crédito horário de oito horas semanais, para além do crédito da escola, destinado ao professor coordenador da equipa da respectiva biblioteca escolar/centro de recursos educativos.

O Ministério da Educação, em Maio de 2006, na divulgação da sua “Política Educativa e Organização do Ano lectivo 2006/2007”, estabelecia regras tanto em relação às horas atribuídas ao coordenador, como ao seu perfil e até em relação à constituição da equipa. Assim, eram atribuídas 8 horas ao coordenador da biblioteca em escolas até 500 alunos e 11 horas em escolas com mais de 500 alunos. O perfil do coordenador deveria incluir uma formação especializada em Ciências Documentais, BAD, bibliotecas, etc., experiência na função e garantia de continuidade de trabalho. Quanto à equipa, ela deveria ser constituída tanto por docentes com formação na área das bibliotecas como por docentes com diferentes formações de origem para apoio aos alunos.

Durante o ano lectivo 2006/2007, altura em que as entrevistas foram conduzidas, existiam apenas 7 professores bibliotecários a exercer funções a tempo inteiro. No ano lectivo seguinte (2007/2008), havia já 107 professores bibliotecários em escolas de 2º e 3º ciclos e cerca de 130 em escolas de 1º ciclo. A RBE, no ano lectivo de 2008/2009, teve a possibilidade de seleccionar 500 professores bibliotecários para trabalharem a tempo inteiro em escolas do ensino básico e secundário.

O concurso de colocação de professores para o ano lectivo de 2009/2010, viu já contemplada a possibilidade de concorrer exclusivamente para o exercício das funções de professor bibliotecário. O número crescente de professores bibliotecários e a oportunidade de exercer esta função, devidamente legislada e reconhecida, reflecte todo o esforço e investimento que têm vindo a ser dedicados á área das bibliotecas escolares em Portugal.

2.6 Mediateca, biblioteca escolar, centro de recursos

*What a school thinks about its library
is a measure of what it thinks about education.*

(Harold Howe, former U.S. Commissioner of Education)

Ao leque de termos usados em diversos países para designar o responsável da biblioteca escolar, junta-se também a variedade de denominações do local onde essa pessoa desempenha as suas funções.

Biblioteca escolar pode significar diferentes situações conforme os países onde se utiliza.

School library é um termo genérico mais usado no Reino Unido que nos Estados Unidos e é *utilizado para cobrir todos os tipos de biblioteca ou de colecções de materiais em escolas, quer estejam quer não providas de qualquer espécie de pessoal* (Vitorino, 1992, p. 35). Esta autora continua dizendo que Biblioteca Escolar / Centro de Recursos (*School library resource centre, SLRC*) foi muito popular nos anos 70 e principalmente no Reino Unido *O SLRC deveria fornecer uma larga variedade de materiais impressos e especialmente audiovisuais nas escolas e muito do material devia ser idealmente criado no SLRC* (idem). Mediateca escolar / Centro de recursos educativos / Centro escolar de meios audiovisuais (*School library media centre / Instructional materials centre / School media centre*) são termos utilizados especialmente nos Estados Unidos e apareceram, segundo Vitorino (1992, p.35) *do desejo de expansão do conceito tradicional de biblioteca escolar*.

Segundo Delannoy (1983) e face à grande variedade de designações usadas pelos anglófonos (“Centro multimedia; Centro de recursos de aprendizagem; Livraria aberta; Centro multimedia de aprendizagem; Centro de recursos; Centro de recursos de livraria; Centro media de instrução; Centro de media”) e pelos francófonos (“Centro multimedia de autoformação; Mediateca; Centro de documentação; Centro de autodocumentação; Centro de recursos; Centro de estudo multimedia; Centro de auto-instrução; Centro multimedia; Centro documental; Centro documental multimedia; Centro pedagógico multimedia”), para se referirem ao espaço da biblioteca escolar, o autor (Dellanoy, 1983, p. 10, itálico no original) avança com a sugestão de se falar *a partir de agora, de centros multimedia (C. M.) ou de Media Centros (M. C.)*.

Em Portugal, o termo mais usado e empregue é o de Biblioteca Escolar e/ou Centro de Recursos Educativos, mas ainda existem muitas Mediatecas, Centros de Documentação e Informação ou Centros de Recursos Multimedia.

O termo *unidade documental* utilizado por Pessoa (1996) engloba toda esta terminologia e traduz porventura a dificuldade em se acertar com uma denominação única.

O “Relatório Síntese” da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), avança com duas razões de ser desta dificuldade,

[...] por um lado a falta de intervenção e de apoio oficial, mas por outro, reflecte também o dinamismo e a autonomia das equipas pedagógicas que têm conseguido encontrar recursos e criar diferentes tipos de soluções para responder às necessidades que enfrentam.

As bibliotecas escolares portuguesas foram por lei (Decreto-Lei n.º 36 117 de 1947) integradas no sistema educativo nos anos 40 e existem na maioria das escolas desde os anos 50.

Nos últimos anos da década de 60 as bibliotecas escolares são ainda inexistentes (Pessoa, 1994, p. 15), pois aquilo que existe são *armários com livros (e algumas revistas) sem qualquer organização técnica*.

No entanto, com as alterações introduzidas no sistema educativo português, com a “Reforma Veiga Simão”, no final dos anos 60 princípio dos anos 70, as bibliotecas escolares tiveram a possibilidade de serem *reformadas*.

Em 1973, as bibliotecas escolares são integradas, por nova legislação (Decreto-Lei n.º 490/73), na Direcção-Geral de Educação Permanente, sendo nesta altura apelidadas de “Bibliotecas Populares” e tendo como um dos seus objectivos,

Favorecer a promoção cultural das populações, o seu aperfeiçoamento social e uma mais perfeita integração no meio regional” e “Constituir elemento activo de educação permanente e de luta contra o analfabetismo funcional.

(Guerra, 1992, p. 68)

Ainda segundo Guerra (1992), o funcionamento precário da maioria destas bibliotecas levou a que, nos anos que se seguiram, se suspendesse a sua criação e se desse inicio à transferência das existentes para associações, casas do povo e autarquias.

Na década de 80 tem início um programa de formação específica dos responsáveis por estas bibliotecas e as bibliotecas transferidas vêm o seu acervo aumentado.

A “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) aprovada em 1986 e ainda em vigor, é possivelmente a *legislação mais importante para o sector da Educação* (Pessoa, 1996, p.21). No capítulo V da referida lei (Recursos materiais), a alínea a) apresenta os manuais escolares como primeiro recurso material, seguidas das alíneas b) e f) que têm em conta as bibliotecas e mediatecas escolares e os “centros regionais de recursos educativos”. No ano seguinte, novo impulso é dado às bibliotecas escolares com legislação (Lei n.º 19-A/87 de 3 de Junho, art. 4º “Bibliotecas escolares”) que determinava a sua criação em escolas onde ainda não existissem e o seu respectivo apetrechamento em termos de *livros indispensáveis ao desenvolvimento cultural e ao ensino-aprendizagem da língua materna e adequados à idade dos alunos*.

Em 1988, as recém criadas Direcções Regionais de Educação passam a ter a competência para *autorizar a transferência de bibliotecas escolares, de acordo com as normas em vigor* (Guerra, 1992, p. 68).

Foram muitos aqueles que em Portugal desejaram a mudança e a transformação das bibliotecas escolares *em instrumentos de inovação, de reforma e de apoio à construção de uma escola-lugar apetecível para aprender e ensinar* (Falcão, 1996, p. 11).

O Ministério da Educação português, na sequência da publicação do relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” (Veiga, 1996), definiu um conjunto de princípios básicos, orientações e medidas operacionais que serviram de base ao “Programa Rede de Bibliotecas Escolares” (RBE) e que teve o seu início no ano lectivo 1996/1997. Este Programa tinha como objectivos instalar, até 2004, bibliotecas em todas as escolas de todos os níveis de ensino em Portugal Continental (cerca de 3.500), com prioridade para a rede pública. Em Maio de 2009 estavam integradas na RBE um total de 2080 bibliotecas pertencentes a escolas distribuídas pelas 5 Direcções Regionais de Educação (DREA, DREALG, DREL, DREC e DREN). Este programa é coordenado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação, que articula os seus serviços com as autarquias através das Bibliotecas Municipais. Os objectivos deste Programa centram-se também na fixação de recursos humanos nas bibliotecas e na sua formação, passando pelo apoio técnico a cada equipa responsável através de acompanhamento no terreno, pela publicação de estudos técnicos e também pela difusão de informação.

Pode afirmar-se que em Espanha, a situação não tem diferido muito daquela que existiu e por ventura ainda existe nalguns locais em Portugal. Como Rueda (1998, p.20) afirma, não será tarefa fácil para a população adulta de hoje que quer falar e escrever sobre bibliotecas escolares, já que a maior parte dela, na escola primária, não teve acesso às referidas bibliotecas, principalmente por elas não existirem na generalidade das escolas,

[...] sólo algunos colegios e institutos con ciertas posibilidades económicas, junto a otros con claros signos de previsión del futuro y

más activos pedagógicamente hablando, pudieron ser aventajados com este aspecto.

Também neste país existe desde 1995, um “Programa de impulso de las bibliotecas escolares” (Salaberria, 1996, p. 58). Foi nesta data e ainda segundo este autor que

[...] se firmó un acuerdo marco de colaboración entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), cuyo principal objetivo es la promoción de los hábitos culturales en la infancia y la juventud. Uno de los ámbitos de actuación es el referido a bibliotecas, centros de documentación y archivos.

2.6.1 Acesso à informação

Na perspectiva de Brewer (1981), o papel das bibliotecas nas escolas estava a mudar e não se resumia a mudanças tecnológicas que facilitavam o acesso à informação. O que o autor escreveu acerca dos principais motivos para a mudança do papel da biblioteca continua bastante actual passadas quase 3 décadas. Segundo este autor, deve dar-se mais ênfase à aprendizagem do que ao ensino, *aprender a aprender* e *aprendizagem ao longo da vida*. Reconhecendo as diferenças individuais de aprendizagem de cada criança e adaptando-se às mudanças tecnológicas ou “choque tecnológico”, a biblioteca escolar dará o seu contributo para implementar alterações no currículo e consequentes mudanças nos métodos de instrução.

Ficou para trás uma época pouco sensível às vantagens da existência de uma biblioteca numa escola e vive-se hoje numa sociedade onde as bibliotecas escolares estão cada vez mais a ser reconhecidas como instrumentos essenciais e de eleição tanto para a formação e auto formação dos alunos como de trabalho, ao serviço da estratégia dos professores. A evolução das formas de ensino/aprendizagem e dos meios tecnológicos actualmente ao dispor das

bibliotecas escolares, não permitem pensar estas bibliotecas numa perspectiva tradicional dos meios e dos objectivos.

Hoje, as bibliotecas escolares têm que funcionar como centros de recursos educativos onde as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), com todos os tipos de documentos nos seus diversos suportes, estão livremente ao dispor dos utilizadores. Para Ryan (1996, p. 42) *Developments in information technology have had a big impact on school libraries*, opinião esta igualmente partilhada por Duarte (2006), quando afirma que as TIC sublinharam *a importância da biblioteca escolar, no contexto educativo, como local privilegiado no acesso à informação*.

Em matéria de equipamento à disposição do utilizador e infra-estruturas instaladas nas bibliotecas escolares de Escolas Básicas Integradas do Ensino Público português e que faziam até 2005 parte da Rede de Bibliotecas Escolares, o cenário é bastante satisfatório. Os resultados do questionário enviado às 57 EBIs indicam que em todas as Bibliotecas estudadas existia elevado número de computadores, equipamento áudio e vídeo em maior ou menor número e apenas em relação à existência de fotocopiadora se registavam ainda algumas sem este equipamento. No que se refere às infra-estruturas tecnológicas, todas as bibliotecas tinham acesso à Internet e algumas já tinham Intranet e rede local somente na biblioteca e algumas já possuíam uma rede local com ligação a outros serviços da escola.

A biblioteca pode tornar-se também em local privilegiado de acesso a *excesso de informação*, que aumenta todos os dias, tanto em quantidade como em complexidade. Numa convenção em 1998, Mike Eisenberg (AASL, 1998) apresentou números que por si só são elucidativos:

*Information doubles every 5,5 years;
Information on the Internet doubles every six months;
Computer power doubles every 18 months;
The number of websites doubles every 40-50 days;
There are more than 2,000,000,000 Web sites on the Internet;
7,000,000 new Web pages are created every day.*

Esta explosão de informação pode ser consumida tanto por alunos como por professores que podem não estar preparados para lidar com ela como é comentado por Ryan (1996, p. 41),

If children are not to get lost in this information jungle it is essential that they are guided and educated in how to search for what they really need, how to select what they need and discard what they do not need, and how to make use of what they find through computers.

A Irlanda do Norte esteve envolvida num projecto nacional com o título *School Libraries of the Future* (1995). Este estudo começou por ser um projecto-piloto de que faziam parte 11 bibliotecas de escolas e de *colleges* e tinha como objectivo estudar o impacto das novas tecnologias no acesso à informação nestes locais. As conclusões deste projecto, agrupadas em quatro grupos distintos (*Learner skills and strategies, Role of teachers and librarians, Access to and management of resources and Unexpected outcomes*), mostraram que *The use of the new technologies has encouraged co-operation and peer support, and has had a beneficial effect on the interpersonal and language skills of the learners.*

De acordo com Gibbs (1992, p. 50), pode usar-se a biblioteca escolar com diversos objectivos, mas no seu entender *desenvolver a leitura e as práticas de linguagem* serão os objectivos principais.

O uso real do espaço da biblioteca escolar é, para Rueda (1998), muito variado. No entanto o autor avança com três actividades também centradas na leitura: *lectura en sala, animación a la lectura e búsqueda de información* (idem, p. 22). Mais adiante o autor fornece uma descrição da função genérica, mas principal, que a biblioteca escolar deve cumprir,

Apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando estrategias a sus usuarios (alumnos, profesores, comunidad educativa en general) para la autoformación y la creación y consolidación de hábitos de lectura.

(Rueda, 1998, p.24)

As bibliotecas escolares têm vindo a ganhar e a merecer um lugar de destaque no que se refere ás suas capacidades abrangentes para promover hábitos de leitura, competências de literacia, autonomia, hábitos em sociedade, enfim promover uma aprendizagem que se estenderá ao longo da vida.

A lista de nove objectivos da biblioteca escolar, proposta pela UNESCO no seu “Manifesto da Biblioteca Escolar” (1999), evidencia bem este lugar de destaque. No entanto, na opinião de Rueda (1998, p. 26), existem cinco condições básicas sem as quais estes objectivos não se conseguirão atingir,

Organización de sus recursos y servicios; Personal encargado (formado en técnicas de organización y dinamización de la Biblioteca Escolar); Recursos adecuados a las características del centro; espacios y tiempos que permitan su uso y disfrute; coordinación entre Biblioteca Escolar (sus responsables) y el claustro de profesores; Coordinación Biblioteca Escolar / bibliotecas públicas.

Este último objectivo é tanto ou mais importante que levou Calixto (1996, p. 13) a afirmar, *Nada se poderá fazer sem uma boa articulação [das bibliotecas escolares] com as bibliotecas públicas, envolvendo as autarquias locais.*

Refira-se aqui a elaboração de uma bibliografia, proveniente de Espanha mas com carácter internacional, sobre este tema com o título “Biblioteques públiques i Biblioteques escolars: Experiències Internacionals” (Centre de Documentació del CERC, 2005).

No entanto, e no que se refere particularmente à leitura e às práticas de linguagem, são as bibliotecas escolares de escolas primárias (Brewer, 1981), e também das secundárias (Calixto, 1996), as responsáveis por desenvolver este *gosto ou des-gosto* (idem, p.15). Assim e tendo em conta que é nos primeiros anos de escolaridade que estes hábitos e competências se adquirem com maior facilidade e de forma mais eficaz, estas bibliotecas têm merecido atenção por parte de autores como Gibbs (1992). Para esta autora estas bibliotecas podem desempenhar um papel central no processo educativo, e assim,

[...] além de um sítio ideal para os alunos desenvolverem todas as potencialidades, tanto escolares como sociais, a biblioteca deve ser muito mais uma experiência social para os alunos, um lugar onde podem

pôr à prova os seus progressos práticos na comunicação e no trabalho em conjunto.

(Gibbs, 1992, p. 47)

A biblioteca escolar nem sempre foi sinónimo de actividades pedagógicas. Histórias e testemunhos acerca da biblioteca da escola ser um bom local para escolher os dirigentes, um sítio adequado a beberetes, um centro de castigo para prevaricadores persistentes (Gibbs, 1992, p. 48), ou lugar de reuniões variadas, trabalhos diversos que impedem e dificultam o seu normal funcionamento (Calixto, 1996, p.19), foram prática comum.

Por vezes os resultados de estudos são tão reveladores de determinada situação, que se torna necessário fazer uma “Declaración Pública” com o título “Las Bibliotecas Escolares/CRA no son un lugar de castigo” como aconteceu em 2006 na República do Chile (Ministerio de Educación, Republica de Chile, 2006).

Nem sempre tem sido tarefa fácil reunir as condições ideais num espaço dedicado à biblioteca da escola (dimensões, localização, acessos, recursos materiais e humanos, etc.), e conseguir a indispensável vontade e empenho dos que lá trabalham, para levar avante tal projecto. No entanto, se a biblioteca quiser ser efectiva na escola terá de fazer parte da totalidade programática escolar e se quiser ser vista como importante é crucial ter o apoio do órgão de gestão e do corpo docente da respectiva escola (Gibbs, 1992).

A concretização de projectos desta natureza, e até de outras, é, por vezes, retardada por obstáculos da diversa ordem, espaço exíguo, falta de tempo, falta de preparação técnica, falta de apoios do Conselho Executivo e restante comunidade educativa envolvente. No entanto, o projecto de criar uma biblioteca não deve ser posto de parte, pois como diz Magalhães et al. (1998, p. 7),

[O projecto] representa uma verdadeira transformação da escola, possibilita a renovação das práticas educativas e proporciona experiências inovadoras às gerações que atingirão a idade adulta no século XXI.

2.7 Impacto do professor bibliotecário e da biblioteca no sucesso escolar e educativo

2.7.1 Investigação nacional

Investigação e pesquisa nacional sobre o impacto que a escola, as bibliotecas escolares e o professor bibliotecário têm no sucesso escolar e de forma mais abrangente no sucesso educativo, era em Portugal e há 10 anos, pouco significativa,

São ainda poucos os estudos feitos sobre o papel da biblioteca no sistema educativo e o seu impacto nos resultados escolares mas penso de que ninguém tem dúvidas de que, se funcionar bem, tem um papel importante a desempenhar na luta contra o insucesso escolar e que pode colmatar deficiências e incoerências dos programas escolares, sobretudo daqueles cujos conteúdos se desactualizam rapidamente.

(Dias, 1996, p. 102)

Segundo o Observatório da Profissão de Informação - Documentação, (2006, p. 31-32), e passados dez anos pouco mudou,

Em Portugal, não existem muitas iniciativas de promoção da investigação. Para além de actividades académicas onde são produzidos trabalhos para atribuição de um grau, não se registam iniciativas de destaque. Existe um Prémio - Raul Proença - que visa promover o interesse pela divulgação de trabalhos de investigação mas não se conhece o seu impacte através do número de candidaturas anuais. Existem duas revistas destinadas aos profissionais da área (Páginas A&B e Cadernos BAD), mas desconhece-se igualmente qualquer estudo sobre o seu impacte na profissão.

Com efeito existem algumas teses e dissertações académicas de investigadores que têm vindo a debucar-se sobre estes temas (por exemplo, Silva, 1993; Garraio, 1994; Nogueira, 1996; Marques, 1997; Oliveira, 1997; Rodrigues, 1999; Alves, 2000; Raposo, 2000; Silva, 2002; Passarinho, 2003; Dagge, 2004) mas não têm sido publicadas monografias ou publicações de outro tipo nesta temática.

Embora não exista nenhuma publicação periódica portuguesa sobre a área específica das bibliotecas escolares, podem mencionar-se quatro publicações que de alguma forma abordam temas a elas associados: a “Páginas a & b: arquivos & bibliotecas” (ISSN 0873-5670), é uma revista semestral que aborda temas de arquivística e biblioteconomia numa perspectiva técnica; os “Cadernos BAD” (ISSN 0007-9421), é uma revista que tendo 2 números por ano, pretende estimular o debate, divulgar experiências e reflexões em áreas temáticas de interesse aos profissionais de informação; a “CRILIJ: Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude”, com periodicidade semestral e a “Malasartes: Cadernos de literatura para a Infância e Juventude” (ISSN 0874-7296), trimestral, dedicam-se à divulgação da literatura infantil e juvenil e incluem algumas recensões e artigos sobre bibliotecas.

Em termos de material e apoio disponível na Internet, de páginas em Português e de Portugal, estão já disponíveis alguns *sites* de interesse e bem estruturados, como são os casos do Programa Rede das Bibliotecas Escolares (RBE), da responsabilidade do Ministério da Educação; dos Serviços de Documentação Mediateca da Universidade de Aveiro, que fornecem uma selecção de recursos (nacionais e internacionais), em função das necessidades de informação sobre as bibliotecas escolares, por exemplo legislação, apoios, formas de organização e regras de tratamento técnico; do projecto THEKA, entretanto finalizado e da iniciativa do Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian, que visava a formação de professores responsáveis pela criação, organização e animação de bibliotecas escolares/centros de recursos.

Alguns eventos, que tiveram lugar num passado recente ou se irão realizar num futuro próximo em Portugal, no domínio das bibliotecas escolares e sucesso educativo, podem reflectir e ser de algum modo eco de actividades, publicações e estudos internacionais que têm ocorrido a nível mundial de há já algum tempo para cá.

É o caso por exemplo da “35^a Conferência Anual da IASL”, que se realizou em Lisboa entre 3 e 7 de Julho 2006 na Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido

a primeira cidade europeia a organizar e receber a conferência anual da IASL (International Association of School Librarianship).

Também o “Seminário Internacional sobre Bibliotecas Escolares”, que teve lugar na Fundação Calouste Gulbenkian em 25 de Setembro 2006, foi igualmente sinal de que pelo menos da parte de alguns (instituições e indivíduos) havia e há a firme vontade de não esquecer tão importante recurso que, de acordo com inúmeros estudos internacionais, pode ter impacto positivo no sucesso escolar e aprendizagem dos alunos.

O “IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação” (SPCE), realizado entre 26 e 28 de Abril de 2007 na Madeira, teve como tema “Educação para o sucesso: políticas e actores”. Pode ler-se na brochura do referido Congresso,

O sucesso educativo com tudo o que ele implica - qualidade dos objectivos, qualidade da aprendizagem, qualidade das políticas, competência dos actores - tem estado no cerne das preocupações da SPCE. Privilegiando a construção do conhecimento científico sobre realidades complexas - porque humanas e sociais - as Ciências da Educação não deixam de ter no horizonte o propósito de intervir socialmente, de modo a contribuírem para a produção do sucesso educativo.

Mais recentemente, realizou-se no Porto, entre 28 e 30 de Janeiro de 2009, o 17º Symposium anual do BOBCATSSS, cujo tema foi “Challenges for the new information professional”. Esta conferência é organizada por estudantes de Ciências da Informação e Documentação de várias universidades europeias e acontece sob os auspícios da EUCLID (European Association for Library and Information Education and Research).

2.7.2 Investigação internacional

O panorama internacional é bastante diferente. A investigação a nível mundial tem aumentado de ano para ano e têm-se efectuado variados estudos, tanto quantitativos como qualitativos, sobre bibliotecas e professores bibliotecários

que demonstram que estes melhoram o aproveitamento do alunos, têm impacto no sucesso escolar e na aprendizagem no seu sentido mais lato.

O estudo de Mary Gaver da Rutgers University, em 1963, é frequentemente citado como sendo o primeiro estudo de investigação sobre os efeitos da biblioteca escolar nos níveis de leitura dos alunos. Na sua investigação, Gaver, envolvendo 271 escolas de 13 estados dos EUA, comparou os resultados dos testes de estudantes cujas escolas apenas tinham uma biblioteca de turma, com aqueles que possuíam uma biblioteca centralizada dirigida e dinamizada por pessoal sem formação específica, e ainda com aqueles cuja biblioteca central era coordenada por um bibliotecário. A investigadora concluiu que os alunos das escolas cuja biblioteca era gerida por bibliotecários qualificados tendiam a obter pontuação mais alta nos testes quando comparada com a dos alunos das escolas sem biblioteca central ou pessoal qualificado. Neste estudo Gaver referiu os vários obstáculos com que se tinha defrontado em especial os relacionados com a condução de estudos em larga escala envolvendo um número considerável de variáveis controladas. O volume de informação recolhida, a impossibilidade de acesso ao computador central da universidade, e a inexistência de software de análise estatística fácil de utilizar, tornavam impraticável o desenvolvimento de estudos desta natureza.

Em Agosto de 1995, na 61^a Conferência Geral da IFLA, Lyn Hay and James Henri, ambos professores na área de “Teacher Librarianship”, na “School of Information Studies”, “Charles Sturt University”, na Austrália, apresentaram a comunicação “Leadership for collaboration: making vision work”, sobre o papel do director no desenvolvimento e apoio a uma comunidade com literacia da informação,

A successful school library program requires the active support of the Principal who is best positioned to nurture the collaborative culture within which an integrated library program is able to flourish. Likewise, the leadership provided from the Principal is a key ingredient in a school's successful adoption of the information technology that enables a school to pursue the goal of information literacy.

(Hay e Henri, 1995)

Ken Haycock, Professor e Director da “School of Library and Information Science”, “San Jose State University”, na Califórnia, EUA, tem vindo a compilar desde Setembro-Outubro de 1998, *What Works: Research you can use*, no periódico online “Teacher Librarian: the journal for school library professionals”: esta listagem está dividida cronologicamente e apresenta um resumo de recursos diversos, juntamente com os respectivos comentários da autoria de Ken Haycock. Este investigador publicou ainda um relatório (Haycock, 2003) sobre a situação (“em crise”) das bibliotecas escolares no Canadá, pretendendo justificar a necessidade da sua transformação e re-investimento por parte do governo canadiano, já que estas bibliotecas têm impacto na aprendizagem dos alunos, na leitura e na identidade cultural.

Nos EUA, Keith Curry Lance tem investigado a relação entre as bibliotecas escolares e o sucesso escolar, incidindo a sua pesquisa na literacia da informação e aprendizagem da leitura em escolas primárias e nos primeiros anos do nível secundário. A sua investigação tem sido publicada e por ele apresentada em várias instituições. Contudo o seu nome é frequentemente associado aos estudos de impacto que tem realizado. Estes estudos, tendo por base os resultados de uma grande variedade de testes de leitura (por exemplo, *ITBS - Iowa Tests of Basic Skills ou CSAP - Colorado Student Assessment Program*), revelam que a biblioteca escolar pode ter impacto positivo no sucesso escolar. Nestes trabalhos mostra-se que o sucesso escolar é superior em qualquer tipo de estabelecimento de ensino onde exista um bibliotecário, onde o pessoal da biblioteca dedica mais tempo aos estudos da literacia da informação com os alunos, onde existe colaboração entre bibliotecário e professores e treino de professores no acesso à informação, e onde os alunos fazem visitas frequentes à biblioteca. Estes estudos mostram também que quando os bibliotecários trabalham a tempo inteiro existe maior envolvimento em actividades de instrução, com alunos e professores, do que quando os bibliotecários só trabalham parte do tempo ou são pessoal sem formação especializada.

Este investigador, juntamente com outros que o coadiuvaram, foi responsável pelos estudos de impacto em 8 estados: *The First Colorado Study, 1993, The*

Second Colorado Study, 2000, *The Alaska Study*, 2000, *The Pennsylvania Study*, 2000, *The Oregon Study*, 2001, *The Iowa Study*, 2002, *The New Mexico Study*, 2002, *The Michigan Study*, 2003 e *The Illinois Study*, 2005.

A título de exemplo pode destacar-se os resultados do *Colorado Student Assessment Program Reading Test*, aplicado no *The Second Colorado Sudy*. As classificações finais destes testes aumentam em média e para os 4th / 7th Grade respectivamente:

- 1.10% - 15% / 18% em escolas com programas de mediatecas bem desenvolvidos;
- 2.8% / 18% - 21% quando existe colaboração entre pessoal da Mediateca e professores;
- 3.6% - 13% / 18% - 25% em escolas onde os computadores estão em rede: Mediateca, salas de aula e laboratórios;
- 4.13% - 22% quando os alunos visitam a Mediateca de forma flexível (sem horários preestabelecidos)

Noutros estados têm também vindo a realizar-se estudos com métodos semelhantes já que cada estado tem vindo a desenvolver o seu próprio teste de leitura: *The Massachusetts Study*, 2000, *The Texas Study*, 2001, *The Minnesota Study*, 2003, *The Missouri Study*, 2003, *The Michigan Study*, 2003, *The North Carolina Study*, 2003, *The Florida Study*, 2003, *The Rhode Island Study*, 2003, *The Ohio Study*, 2003, *The New York City Study* (Fordham University), 2003, e *The Cabrillo College (CA) Study*, 2004.

Um destes estudos, o *Ohio Study*, “Student Learning through Ohio School Libraries”, foi conduzido por dois investigadores de renome internacional, Todd e Kuhlthau (2003). Este estudo teve como ponto de partida os “Colorado studies” mas adoptou métodos qualitativos tanto na recolha como na análise dos dados. Os investigadores pretendiam perceber como é que as bibliotecas escolares ajudam os alunos na aprendizagem, *through elaborating conceptions of help and providing some measure of the extent of these helps as perceived by students and faculty*. O estudo foi efectuado entre Outubro 2002 e

Dezembro de 2003 em 39 bibliotecas escolares espalhadas pelo estado de Ohio. A recolha de informação foi feita através de dois questionários na Web com 48 questões fechadas e uma aberta (“open-ended critical incident”). O estudo incidiu sobre 13.123 estudantes entre os graus 3 e 12 (ensino primário e secundário) e 879 do ensino superior e cerca de 900 professores. Os resultados obtidos levaram os investigadores a concluir que a (quase) totalidade dos inquiridos relacionava positivamente a sua aprendizagem com a biblioteca escolar,

99.44% of the sample (13,050 students) indicated that the school library and its services, including roles of school librarians, have helped them in some way, regardless of how much, with their learning.

Este modelo qualitativo para aferir o impacto das bibliotecas escolares na aprendizagem dos alunos foi utilizado noutras estudos, como no *Delaware School Library Study* (Tood, 2004) e no *Student learning through Australian school libraries* (Hay, 2005).

O *Library Research Service - Research and Statistics about Libraries* (www.lrs.org), é uma unidade da *Colorado State Library* e do *Colorado Department of Education*, que funciona em parceria com a *Library and Information Science (LIS) Program, College of Education, University of Denver*, nos EUA. Este serviço online disponibiliza aos profissionais de biblioteca, educadores, *public officials* e aos media, investigação e estatísticas sobre bibliotecas, tanto escolares, como públicas ou académicas. Neste site da Internet pode ter-se acesso a apresentações *Power Point* da autoria de Keith Curry Lance, *Executive summaries, Brochures* e nalguns casos o *Full Report* dos estudos de impacto acima referidos e ainda uma secção de *News*, ordenada cronologicamente.

Mary Ratzer (2004), escreve sobre a evidência empírica que 14 destes estudos, efectuados entre 1992 e 2004, demonstram sobre a forte correlação entre programas de qualidade em mediatecas escolares e o sucesso escolar. A autora elaborou um resumo dos seguintes estudos: *Colorado One, Colorado Two, Pennsylvania Study, Alaska Study, Massachusetts Study, Oregon Study, Iowa*

Study, Texas Study, Florida Study, North Carolina Study, New Mexico Study, Carolina Study, Minnesota Study, e Michigan Study, e conclui que

In many of the studies, school library programs were the number one indicator of student success when performance was compared with results in library impoverished schools. However, the studies also show that students in impoverished communities still achieve if they have access to a good school library program. An ASCD report and a NCTE study correlate access to and use of school libraries with an 8% to 15% improvement in reading scores. This correlation surpasses other factors such as teacher experience, access to computers, and location of school in making a difference. So the success of students in any socio-economic level correlates with school libraries. Key elements that contribute to student success include: access to quality and varied information resources, access to networked technology, a professional school library media specialist who teaches information problem solving skills and collaborates with classroom teachers, and staff allowing the SLMS to dedicate time to an instructional role.

Uma das bibliografias anotadas mais completas, que faz uma recolha da pesquisa dos últimos 50 anos sobre o impacto da biblioteca no sucesso escolar, é a do autor La Verne H. Ireland (2001). Esta publicação vai já na sua 5^a edição e inclui 129 referências bibliográficas divididas por Fontes Primárias (com 59 referências), Fontes Secundárias (com 26 referências) e Outras Fontes de Interesse (com 44 referências).

Em 2005, David V. Loertscher, compilou uma bibliografia sobre programas de mediatecas escolares e a sua relação com o sucesso escolar. Esta listagem bibliográfica, útil e actual, engloba não só estudos de impacto como outra pesquisa de interesse tanto proveniente dos EUA como a nível internacional, sumários e apresentações dos estudos referidos.

Uma revisão da investigação centrada em estudos conduzidos desde 1990 e que mostram que as bibliotecas escolares podem ter impacto positivo no sucesso escolar dos alunos foi elaborada por Michele Lonsdale (2003). Esta autora escreveu um relatório para a *Australian School Library Association* em parceria com o *Australian Council for Educational Research*, intitulado “Impact of School libraries on student achievement: a review of the research”, afirmando que,

Although a substantial body of research since 1990 shows a positive relationship between school libraries and student achievement, many of these studies are based on overseas data. If practitioners in Australia are to mount a strong case for recognizing the positive impact of school libraries and school librarians on student learning, however, it is important to know how applicable the existing research is to an Australian context and what kind of additional research might be needed to demonstrate the positive relationship between school libraries and student achievement.

Este documento, de origem australiana, contém ainda uma bibliografia anotada da literatura sobre o tema publicada entre 1990 e 2002.

A pesquisa efectuada no Reino Unido sobre esta matéria deve-se sobretudo à investigação da Prof. Dorothy Williams, que em 2001 juntamente com Caroline Wavell, concluiu um relatório para *re:source: The Council for Museums, Archives and Libraries*, intitulado *The Impact of the School Library Resource Centre on Learning*. Esta investigação foi efectuada nas Escolas Secundárias Escocesas entre Agosto de 1999 e Fevereiro de 2001 e visava perceber qual o impacto da biblioteca escolar na aprendizagem. Para isso os factores motivação, progressão, independência e interacção foram monitorizados: numa primeira fase tiveram lugar discussões em *focus groups* com professores e alunos e entrevistas a bibliotecários escolares, de modo a identificar as suas percepções relativamente à maneira como a *School Library Resource Centre* (SLRC) pode contribuir para a aprendizagem. Numa segunda fase foram efectuados estudos de caso em exemplos específicos de actividades na SLRC, por forma a estabelecer se o impacto percepcionado na aprendizagem era de facto verdadeiro, para identificar indicadores que pudessem ser usados como evidência de aprendizagem, e para examinar o processo de avaliação do impacto da SLRC na aprendizagem. As autoras concluem que,

The SLRC does impact on learning and on learning in its broadest sense. The learning can be monitored provided the teacher and the librarian understand what they are looking for and what they are hoping to achieve by monitoring the learning... the findings of this research are relevant to all members of the teaching and library professions who are interested in the use of the SLRC for effective learning and teaching, from policy-makers, through senior management to individual teachers and librarians working directly with students in schools...because the

study has been firmly embedded within the context of learning, the findings may provide some basis for reflection on the impact of information services, in the broadest sense, on education and lifelong learning.

(Williams e Wavell, 2001, p. 134-135)

Duas revisões críticas da literatura foram também realizadas por Dorothy Williams, Caroline Wavell e Louisa Coles, em 2001 e em 2002, onde é examinada a investigação feita, tanto no Reino Unido como noutros países, sobre a possível ligação entre a aprendizagem no seu sentido mais lato (incluindo processos e atitudes) e uso da biblioteca escolar (incluindo tipo de recursos, natureza do acesso e uso e recursos humanos) no ensino secundário e no ensino primário respectivamente.

Mais recentemente, foi completado no Canadá um estudo realizado pela *Queen's University and People for Education* (2006), encomendado e financiado pela *The Ontario Library Association*, intitulado *School Libraries and Student Achievement in Ontario*. Este estudo oferece a primeira análise Canadiana da relação entre sucesso escolar e recursos da biblioteca e humanos. A equipa responsável pela execução deste estudo examinou duas fontes de informação *EQAO, Ontario's provincial assessment body* e o inventário de recursos existentes nas escolas básicas de Ontario, mantido pelo *People for Education* de modo a tentar responder à seguinte questão:

Do school library resources and staff have an impact on students' attitudes toward reading and on their scores on large-scale standardized tests?

Neste estudo é analisada informação de cerca de 50.000 estudantes que frequentam mais de 800 escolas básicas do ensino público em Ontário. As principais conclusões apresentadas são,

Grade 3 and 6 students in schools with teacher-librarians are more likely to report that they enjoy reading. Schools with trained library staff are more likely to have a higher proportion of grade 6 students who attained level 3 or higher on reading tests. Schools without trained library staff tend to have lower achievement on the grades 3 and 6

reading tests (both in terms of average achievement and attaining level 3 or higher).

Na opinião dos investigadores, este estudo fornece evidência clara que permite relacionar a presença de pessoal com formação específica na biblioteca e sucesso escolar nas escolas em Ontario. Assim e apesar de ser o primeiro estudo Canadiano a mostrar esta correlação estes investigadores são da opinião que os resultados encontrados são semelhantes àqueles verificados em muitas outras investigações internacionais.

A versão actualizada da publicação *School Libraries Work* (2006, p.3), publicada pela *Scholastic Library Publishing*, agrupa os resultados de quase dez anos de investigação no domínio das bibliotecas escolares, e oferece informação recente, estatísticas, recursos e estratégias que ajudam os órgãos de gestão da escola e os especialistas das mediatecas escolares a apoiar e melhorar as suas bibliotecas e mediatecas,

A substantial body of research since 1990 clearly demonstrates the importance of school libraries to students' education. Whether student achievement is measured by standardized reading achievement test or global assessments of learning, research shows that a well-stocked library, staffed by a certified library media specialist has a positive impact on student achievement, regardless of the socio-economic levels of the community.

2.8 Algumas limitações da investigação

No seu conjunto, os numerosos estudos internacionais referidos sugerem uma relação positiva entre uma biblioteca escolar com adequados recursos humanos e materiais e o sucesso escolar dos alunos. No entanto, várias limitações destes estudos foram já identificadas por alguns autores.

Williams e Wavell (2001) referem o facto dos estudos dos EUA ao centrarem-se apenas no sucesso escolar não abarcam necessariamente a aprendizagem num sentido mais lato, não explicam como é que as actividades e programas da

biblioteca interagem com a aprendizagem e contribuem para esta, tornando-se assim o seu valor, em termos de planificação e integração do trabalho da biblioteca no currículo, mais limitado.

Os argumentos de Wenglinsky (2001) vão no sentido das fraquezas dos estudos americanos se ficarem a dever à falta de dados com qualidade e a problemas metodológicos.

Por seu lado, Smith (2001) reconhece a existência de quatro falhas: ausência de uma análise de custo-benefício, possibilidade de existirem outras razões, além da causalidade, para explicar a correlação destes estudos, estudos conduzidos sob o auspício de instituições sem tradição de investigação e impossibilidade de generalização.

É referido por Lonsdale (2003), a dependência em análises estatísticas, o facto de os estudos se concentrarem mais em escolas básicas do que secundárias e a falta de dados específicos que relacionem o papel do bibliotecário escolar com a aquisição de competências de literacia de informação pelos alunos. A mesma autora, num relatório mais recente (Lonsdale, 2008), refere que uma das maiores dificuldades associadas á investigação sobre a melhoria dos resultados escolares está relacionada com a determinação de uma relação de causa-efeito entre uma intervenção objectiva e pontual, a nível escolar, e níveis de sucesso escolar mais elevados dos alunos.

Numa entrevista escrita (Callison, 2005), Keith Curry Lance reconhece que é tempo de mudar o rumo que os estudos de impacto sobre as bibliotecas escolares têm levado até aqui, tanto as replicações do *Colorado studies* levados a cabo em numerosos estados dos EUA como as replicações do *Ohio study* implementadas tanto nos EUA como na Austrália. Segundo Lance existem duas ordens de razões que justificam a mudança. A primeira prende-se com a própria investigação já que o modelo de Colorado foi exaustivamente explorado, não tendo as replicações sucessivas trazido novos dados e tendo a informação disponível envolvida atingido os seus limites. A segunda ordem de razões está ligada ao contexto político destes estudos. O *US Department of Education* tem vindo a exigir à investigação educacional, em geral, e em

particular, na área da biblioteconomia escolar, mais evidências com base científica, *scientifically-based research*, orientando para a utilização de experimentação controlada aleatória, *controlled randomized trials*. De acordo com Lance, este modelo de investigação, aplicado às bibliotecas escolares e aos alunos, não poderá incluir o critério de ter de ser aleatório pois em termos práticos e éticos será difícil realizá-lo,

For instance, a study of the efficacy of credentialed school librarians who collaborate with classroom teachers will never be conducted by the random assignment of schools generally to librarian and no-librarian groups, or even collaborator and non-collaborator groups. A school that has a collaborating librarian is not going to ask her to stop collaborating with teachers so the ill-effects can be documented. Instead, the researcher for such a study would have to begin by defining the universe as schools that do not have librarians, then decide randomly where librarians would be introduced. But, while this scenario overcomes the most obvious ethical dilemma, it still involves a host of practical ones. For instance, how would the researcher find school librarians willing to undertake "experimental" assignments at locations revealed on short notice?

(Callison, 2005)

2.9 Resumo

Esta revisão da literatura teve como objectivos a caracterização do panorama nacional no que se refere à investigação conduzida e literatura produzida na área das Ciências da Informação e Documentação.

Desenvolveram-se as estratégias de pesquisa seguidas e os critérios para análise da documentação a que se teve acesso, tanto em suporte papel como electrónico, revelando as palavras-chave escolhidas e a forma como se procedeu à selecção do material bibliográfico.

Abordaram-se depois as questões sobre a investigação, incidindo na investigação e produção científica nacionais sobre o (in)sucesso escolar e educativo e o abandono escolar. A investigação internacional desenvolvida em países como os EUA, o Brasil, a Austrália e na Europa foi alvo de reflexão e

deram-se vários exemplos de estudos conduzidos sobre a temática das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários.

A terminologia que tem vindo a ser empregue tanto para a designação dos cargos de professor bibliotecário como da biblioteca escolar foi discutida, tendo sido dedicada especial atenção à literatura e informação disponíveis sobre a formação, as qualificações, o perfil e o tempo atribuído para exercício de funções daquele profissional.

O papel da biblioteca escolar como local privilegiado de acesso à informação foi depois discutido.

Deu-se depois relevo à investigação nacional e internacional, referindo dissertações e teses conducentes a um grau académico, publicações, informação na WWW e eventos sobre as temáticas da formação específica do professor bibliotecário e o seu impacto no sucesso escolar e educativo dos alunos e na aprendizagem no seu sentido mais lato.

Alguns autores identificaram já algumas limitações da investigação que tem vindo a ser conduzida e apresentaram-se as suas opiniões.

Capítulo 3

Bibliotecas Escolares em Portugal

3.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo dedica-se ao cenário das bibliotecas escolares em Portugal, relativo à data em que 20 EBIs foram visitadas e estudadas de forma aprofundada pela investigadora.

Traçam-se as suas linhas gerais em termos de espaços e recursos humanos e identificam-se os factores que podem influenciar o funcionamento das BE/CREs.

Examina-se o público utilizador dos serviços oferecidos pelas bibliotecas escolares assim como os elementos da equipa responsáveis pela organização e manutenção dum espaço aberto à comunidade educativa.

Descrevem-se os espaços físicos das BE/CREs, dedicando alguma reflexão ao seu fundo documental, equipamento e infra-estruturas disponíveis.

O capítulo termina agrupando as opiniões dos professores bibliotecários de forma a perceber quais os aspectos positivos e negativos que encontram no desenrolar das suas funções.

3.2 Rede de Bibliotecas Escolares

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi criado em 1996 pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura. Este Programa tinha como objectivo principal a instalação de bibliotecas escolares/centros de recursos educativos (BE/CREs) nas escolas públicas, qualquer que fosse o nível de ensino. Estas bibliotecas funcionariam como centros de recursos multimedia e serviriam toda a comunidade educativa onde a escola estava inserida. As BE/CREs seriam de livre acesso, em adequado espaço físico e com recursos materiais de qualidade e em quantidade em função do número de alunos, dotadas de orçamento próprio e geridas e organizadas por uma equipa de professores com formação especializada para o desempenho das suas funções.

Para muitas escolas, este cenário era completamente novo e viria a provocar grandes alterações na organização escolar no seu todo, tanto para alunos, em termos da sua maior autonomia e responsabilização, como para os professores, na medida em que sentiram necessidade de comunicarem e colaborarem mais, dentro das próprias escolas e para fora destas, estabelecendo ligações com outras escolas e com a Biblioteca Pública.

As BE/CREs têm vindo a tornar-se em importantes recursos para a aprendizagem da leitura e aquisição de hábitos desta prática, a literacia, iniciação e consolidação de competências de informação, assim como permitindo uma maior abertura para as áreas culturais, científicas, cívicas e artísticas, i.e., têm vindo a assumir um papel preponderante no sucesso educativo dos alunos.

O programa RBE, começado no ano lectivo de 1996/1997 foi inicialmente calendarizado para estar concluído em 9 anos e a realizar através de um processo de candidaturas para instalação de novas bibliotecas ou actualização e renovação de já existentes. Tendo já comemorado o seu 13º aniversário, este Programa, instalou e equipou até Maio 2009, 2080 bibliotecas escolares, coordenadas por 1400 professores bibliotecários, com centenas de funcionários e docentes nas respectivas equipas e que têm as suas portas abertas a cerca de

1 milhão de alunos. O investimento total realizado foi, até àquela data, de cerca de €40.000.000, onde se incluem a instalação de infra-estruturas tecnológicas de modo a satisfazer as necessidades de informação da comunidade educativa e assim transformar as BE/CREs num espaço onde os alunos aprendam a aprender e a informar-se continuamente ao longo de toda a sua vida.

Este Programa tinha também como objectivo a formação dos recursos humanos afectos às bibliotecas. Contudo, e de acordo com a informação recolhida no questionário enviado às 57 EBIs no ano lectivo 2005/2006, este objectivo ainda não tinha sido plenamente atingido visto que ainda era reduzido o número de professores com formação para desempenho de funções e que um terço das equipas responsáveis pelo funcionamento da BE/CRE não possuía nenhum professor com formação específica. No entanto, durante 2007 e 2008, este panorama sofreu alterações positivas tendo a RBE investido nesta área. Como resultado, nos últimos dois anos tem vindo a aumentar o número de professores bibliotecários a tempo inteiro, que segundo a RBE, serviu para iniciar o processo de formalização deste cargo e que ficou concluído e implementado a partir de 2009/2010.

Ao longo de mais de uma década após o lançamento do Programa RBE, alguns balanços e análises prospectivas acerca dos resultados alcançados têm vindo a ser difundidos. A RBE tem disponibilizado na sua página da Internet vários artigos e usufruindo das tecnologias, alguns comentários acerca deste Projecto podem ser visionados e escutados em www.rbe.pt.

Segundo o Boletim dos Professores de Março de 2009 (RBE, 2009),

Todas as escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, escolas básicas integradas e sedes de agrupamento dispõem já de biblioteca incluída na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), desde o fim de 2008.

É afirmado neste Boletim que a rede está concluída nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e nas básicas integradas. O processo de integração das escolas do 1º ciclo e as secundárias ainda não está completo, dependendo do desenvolvimento, em maior ou menor escala, de redes concelhias, em relação

às primeiras, e a obras no âmbito do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, em relação às segundas.

A análise dos resultados do trabalho de campo efectuado nas 20 EBIs seleccionadas, troca de impressões com variadas pessoas, observação directa não participativa e as notas de campo escritas antes, durante e depois da visita a cada EBI, permitiu fazer um retrato físico e humano das BE/CREs visitadas e estudadas.

3.3 Factores que podem fazer a diferença

As bibliotecas escolares devem possuir meios adequados para assegurar a existência de pessoal com formação, materiais, tecnologias e equipamentos e ser de utilização gratuita.

(Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO)

A análise das evidências recolhidas ao longo do trabalho de campo leva a poder afirmar-se que existem principalmente dois factores que contribuem/travam o normal funcionamento, desenvolvimento e crescimento das BE/CREs: são eles a postura assumida pelo órgão de gestão e a formação especializada para exercício de funções do docente que dirige a equipa responsável pela BE/CRE. No entanto, a personalidade e dedicação deste profissional não se podem igualmente menosprezar.

O grau de importância que o órgão de gestão, na pessoa do Presidente ou Vice-presidente do Conselho Executivo, de cada uma das escolas visitadas dá à BE/CRE pode ser decisivo para o seu dia a dia, em termos de financiamento (acervo, TIC e espaços físicos) e equipa responsável.

Nas cinco Direcções Regionais de Educação (DREs) foram observados casos muito dispareus. Pela positiva, podem incluir-se 10 escolas e os dois exemplos que a seguir se dão ilustram o empenhamento do órgão de gestão,

A BE/CRE é a menina dos olhos do Presidente do CE, que a tem como o cartão de visita da escola. A Feira do Livro, organizada por mim e que tem lugar aqui na BE, é um grande acontecimento cultural e social para esta zona. O Presidente do CE faz convites institucionais e vêm à abertura da Feira, que é sempre no dia 1 de Dezembro, feriado nacional, o Sr. Presidente da Junta de Freguesia, o Sr. Vereador da Cultura e outras personalidades.

(N3 - CF)

Um dos presidentes do Conselho Executivo (CE) de uma das escolas concedia muita autonomia e apoio ao professor bibliotecário, tanto em termos financeiros como recursos humanos, como foi afirmado por aquele profissional,

Sou eu que decido a maior parte das coisas sem pedir qualquer autorização. Têm-me sido dado recursos humanos e materiais e dinheiro suficiente para fazer tudo o que quero da maneira que quero.

(N3 - CF)

Na escola G3, o Presidente do CE frisou a importância de uma BE/CRE e conforme afirmou,

Em prejuízo de outros serviços da escola, mantenho três AAEs a tempo inteiro na BE, pois antecipo que com a formação que duas delas têm, queiram sair da escola para a Biblioteca Municipal. Assim asseguro a continuidade e o terceiro elemento com menos formação só tem a ganhar com a experiência e sabedoria das outras duas. É um enorme esforço por parte da escola mas é mais do que justificado.

Em cinco das EBIs visitadas, as BE/CREs eram quase ignoradas pelo CE. Na escola N5, o professor bibliotecário afirmou que não contava com qualquer apoio do CE e dos outros docentes da escola, sentia-se desanimado com as péssimas condições de trabalho e já tinha feito saber ao órgão de gestão que naquelas condições não continuava naquele cargo no ano lectivo seguinte,

Disponho de muito pouco dinheiro e quase nenhum recurso humano. Não posso contar com qualquer tempo de AAE e o meu horário não coincide com o dos outros elementos da equipa.

(N5 - SF)

Situação idêntica era vivida por outro professor bibliotecário quando afirmava que nem o CE ou o Conselho Pedagógico (CP) consideravam a BE/CRE como um recurso importante ao dispor dos alunos,

Esqueceram-se de me convocar para o último Conselho Pedagógico, onde seria aprovado o Plano de Actividades [da BE/CRE] para este ano lectivo.

(A5 - SF)

O CE da escola L9 não apoiava a BE/CRE no que se refere quer a recursos materiais e financeiros quer a humanos. O acervo composto por cerca de 7000 obras estava todo por classificar, os três computadores existentes estavam há muito avariados, não existia impressora nem fotocopiadora.

Não há dinheiro para nada, nem para livros, nem para arranjar os computadores.

(L9 - SF)

Estes últimos exemplos serão ainda mais significativos se se levar em linha de conta o compromisso assumido pelo órgão de gestão aquando da candidatura para a integração na Rede e o acordo de cooperação assinado, aspectos abordados na Introdução quando se justifica a escolha de escolas já integradas na RBE.

3.4 Biblioteca escolar para quem?

Os alunos, seguidos pelos docentes e depois pela comunidade escolar no seu todo, eram para a maioria dos professores bibliotecários das BE/CREs visitadas, o público alvo por excelência, para quem o acervo tinha sido seleccionado, para quem as actividades desenvolvidas eram dirigidas e em função de quem se trabalhava e dedicava muitas horas por semana. Pelo menos isto era o que a

maioria afirmava ou gostaria de poder fazer. A realidade encontrada foi bastante diversa existindo situações completamente díspares.

A grande maioria das escolas situava-se em meio rural, com muitas carências e níveis sócio-culturais muito baixos, onde os alunos não tinham grandes expectativas e só frequentavam a escola porque era obrigatório. Em nenhuma destas escolas existia Sala de Convívio para os alunos e uma grande parte destes, em especial nos dias de mau tempo, fazia da BE/CRE um local de encontro para passar o tempo. Assim, as regras de comportamento e saber estar numa biblioteca eram difíceis de estabelecer e impor, pois para uma grande parte destes alunos, a BE/CRE era o seu espaço para conviver e conversar. Onze das BE/CREs visitadas eram locais barulhentos, agitados, onde reinava a confusão generalizada. Os membros das equipas responsáveis por esta BE/CREs, umas vezes não conseguiam, outras não faziam qualquer diligência para manter a ordem e o silêncio.

Numa das BE/CREs e por os alunos serem pouco educados, segundo o professor bibliotecário, resolveram fazer um cartaz com algumas *palavras mágicas*: “Bom Dia; Boa Tarde; Quero dar entrada; O meu n.º é..., Até logo, Até amanhã, Obrigada (meninas), Obrigado (meninos)”. Estes hábitos não existiam nos alunos e segundo o professor bibliotecário já se iam notando algumas melhorias.

O acesso dos alunos à BE/CRE em termos de horário de abertura e funcionamento, nem sempre era o ideal para determinada população escolar que na maior parte dos casos dependia deste espaço para ter acesso aos computadores e à Internet (um dos principais motivos da sua visita), a jornais e revistas, a livros e a material audiovisual. Apesar de ser na hora de almoço e nos intervalos que os alunos tinham mais oportunidade para irem à BE/CRE, uma vez que as aulas de substituição acabaram com os chamados “furos”, esta encontrava-se fechada nestes períodos em 9 das 20 escolas visitadas. A necessidade de fechar a BE/CRE nestas alturas de maior afluência devia-se ao facto de não haver recursos humanos suficientes, quer de pessoal docente quer de pessoal auxiliar, para manter a biblioteca aberta aos alunos. Na maior parte das vezes as Auxiliares de Acção Educativa (AAEs) eram precisas nos corredores

ou noutras serviços ou mesmo noutra escola do agrupamento, como era o caso da escola C5 em que a AAE afecta à BE/CRE se deslocava para outra escola do agrupamento para dar assistência no intervalo maior da parte da tarde, sendo assim necessário fechar as portas da biblioteca.

As BE/CREs estavam em média abertas 36h e 30m por semana, sendo os alunos quem mais as frequentava seguidos dos docentes. A esmagadora maioria dos alunos que ia à BE/CRE e usufruía dos seus recursos pertencia ao JI, ao 1º e 2º ciclos. Foi notória a ausência quase total de alunos do 3º ciclo na totalidade das BE/CREs visitadas. Esta constatação, abordada em mais detalhe nos capítulos seguintes quando se discutem o sucesso educativo e a (re)conquista de leitores, pode ficar a dever-se à dinamização de actividades na BE/CRE dirigidas preferencialmente aos outros ciclos ou até às preferências culturais e de ocupação de tempos livres próprios desta faixa etária.

Três escolas se destacaram em termos de números de alunos frequentadores da BE/CRE. A escola L9 foi a que mais marcou pela negativa visto que durante o período de observação não entrou na BE/CRE qualquer aluno, professor ou mesmo pessoal auxiliar. A população escolar deste estabelecimento de ensino era composta por várias etnias e segundo o professor bibliotecário,

Entre eles falam crioulo e outros dialectos e não falando português também não lêem em português. Não têm condições em casa para lhes apetecer ou querer estudar e por isso é muito complicado motivá-los para a leitura e não lhes interessa a vir à biblioteca. Têm um Clube de música e durante os intervalos gostam mesmo é de dançar e cantar.

(L9 - SF)

A escola A6 foi um caso muito positivo no que se refere à frequência da BE/CRE pelos alunos, corpo docente e pessoal auxiliar. Estava aberta 40h por semana para toda a comunidade escolar. Pela placa afixada logo na entrada da BE/CRE, “O SUCESSO ESCOLAR CONSTRÓI-SE”, percebeu-se o lugar que esta ocupava na escola. Durante a hora do almoço chegaram a estar 90 alunos dentro da BE/CRE e a AAE teve de fechar a porta, pois estavam com sérios problemas de superlotação.

Na escola G3, a BE/CRE também estava aberta 40h por semana, e passavam por lá mais de 200 alunos por dia. No Dia Internacional das Bibliotecas Escolares, o número de alunos atingiu os 478, o que para o professor bibliotecário, foi extremamente positivo, já que a BE/CRE, até havia pouco tempo, tinha muito poucas visitas de alunos e reduzidas requisições domiciliárias. As muitas ausências do professor bibliotecário anterior, devido a graves problemas de saúde, fizeram com que a BE/CRE perdesse muitos alunos e não se desenvolvessem actividades que os cativassem. As tendências estavam a alterar-se e aquando da visita e observação estavam na biblioteca e pelas 13h, mais de 60 alunos, distribuídos pelas mesas da sala de leitura, computadores e área de leitura de periódicos.

No geral, o pessoal auxiliar da escola não foi referido pelos professores bibliotecários, nem mesmo registado na observação directa não participativa, como sendo um grupo que usasse a biblioteca, ao contrário de alguns docentes, pais ou outros membros da comunidade que usufruía dos seus recursos e meios informáticos. O caso da escola A6 foi disto bom exemplo. Uma grande parte da comunidade de estrangeiros que vivia nas redondezas (alemães, holandeses, ucranianos, etc.), ia à BE/CRE no período nocturno onde frequentavam aulas para aprender português. Também os docentes nesta escola eram assíduos frequentadores deste espaço. Foi notada a sua presença para a preparação das suas aulas, acompanhando 8 alunos do 1º ciclo para lhes ler uma história, fomentando o Clube de Línguas com 6 alunos do 2º ciclo e orientando pesquisas na Internet com vários grupos de 3 alunos do 3º ciclo.

3.5 Biblioteca escolar com quem?

A organização e gestão da biblioteca escolar (BE) da escola ou do conjunto de escolas do agrupamento, incumbe a uma equipa educativa com competências nos domínios pedagógicos, de gestão de projectos, de gestão da informação e das ciências documentais cuja composição não deve exceder o limite de quatro docentes, incluindo o respectivo coordenador.

(Organização do Ano Lectivo 2008/2009, Despacho n.º 19117/2008, Artigo 9º, Diário da República, 2.ª série – N.º 137 – 17 de Julho de 2008)

As equipas responsáveis pelo funcionamento e organização das BE/CREs eram muito heterogéneas entre si e mesmo dentro de cada uma delas. Das vinte BE/CREs visitadas, 8 delas tinham um professor bibliotecário com alguma formação específica para desempenho de funções, estando dois deles a frequentar uma pós-graduação em Ciências Documentais. Em oito BE/CREs, eram as AAEs, quem tinha formação (muito diversa na qualidade e quantidade) e estavam a tempo inteiro, assegurando assim todo o funcionamento e organização, não sendo contudo consideradas elementos da equipa nuclear. Noutras, a equipa não podia contar com qualquer apoio de AAE, fazendo depender a abertura da BE/CRE exclusivamente de horas atribuídas aos docentes da equipa, como eram os casos das escolas N1 e N5. Nestas duas BE/CREs, a grande falta de recursos humanos e de apoio da RBE foram os dois maiores problemas apontados pelos respectivos professores bibliotecários,

Os coordenadores têm estado apenas um ano na BE/CRE e depois vão embora, não há qualquer continuidade do trabalho, nem vontade de fazer qualquer actividade, apenas manter a BE/CRE aberta quando é possível.

(N5 - SF)

Quatro BE/CREs, duas pela positiva e duas pela negativa, destacaram-se em relação ao número de elementos e formação específica da equipa responsável pelo seu funcionamento.

Na escola A6, a AAE estava a tempo inteiro na BE/CRE e tinha 32 cursos de formação, cuja frequência tinha sempre sido proposta à escola por si própria. Como referiu, fez um “acordo” com a escola, que lhe pagava a inscrição e ela pagava as despesas de transporte e alojamento. Adiantou ainda que,

Gosto muito do que faço e conheço bem os utilizadores da biblioteca e eles a mim. Respeitam-me e eles fazem o que eu digo. Sou habitualmente convidada por eles para participar nas suas actividades, em especial nos teatros que fazemos aqui na biblioteca, e sinto-me muito compensada.

(A6 - SF)

A BE/CRE da escola G3 tinha três AAEs a tempo inteiro e todas tinham formação na área das BE/CREs, estando duas delas na altura, a fazer uma formação de 700h, pós-laboral (de 2^a a 6^a feira das 18.30h às 23h). O professor bibliotecário, que também tinha formação específica para desempenho das suas funções, dedicava muito tempo à BE/CRE, era muito dinamizadora e, como ela afirmava, *super apaixonada pelas bibliotecas*.

Pela negativa, ficou marcada a visita a duas escolas. Na escola L3, a reacção de descontentamento dos cerca de 30 alunos do 1º ciclo que estavam às 12.30h na BE/CRE, foi generalizada, quando o docente, sem formação específica para desempenho das suas funções, decidiu fechar a BE/CRE pois estava na sua hora de almoço e não havia um membro da equipa que o viesse substituir. Assumiu uma postura muito pouco agradável e compreensiva em relação aos alunos que queriam fazer requisições domiciliárias. Estes viram-se obrigados a sair sem os livros que tinham escolhido, muito desanimados e tristes. Um destes alunos, saiu especialmente nervoso, a chorar e a dizer que aquele era um sítio aonde nunca mais iria voltar.

A escola G1, está situada numa aldeia, no meio da serra, onde só chegavam jornais diários se previamente encomendados ao padeiro que diariamente fornece os habitantes e que pelo caminho passa pela cidade mais próxima. É uma EBI muito pequena, com apenas uma turma com poucos alunos por ano de escolaridade e com um corpo docente muitíssimo instável, que, até à data da

entrevista, ia mudado anualmente. Esta situação fazia com que a equipa da BE/CRE também se alterasse todos os anos e naquele ano lectivo (2006/2007), nem o professor bibliotecário nem o AAE possuíam qualquer formação para desempenho de funções.

O envolvimento dos alunos nas tarefas inerentes ao funcionamento e organização das BE/CREs foi apenas presenciado na escola C4, tendo o professor bibliotecário atribuído uma tarefa específica relacionada com a actividade a decorrer a uma aluna do 5º ano com currículo alternativo. Esta não era uma prática comum nas BE/CREs observadas mas foi, no entanto, referida por alguns professores bibliotecários como sendo algo que estariam a considerar.

3.6 Espaços da BE/CRE

Existiam algumas diferenças na localização e mobiliário das BE/CREs visitadas: 14 destas estavam localizadas no 1º piso e as restantes seis no R/C. Na sua maioria eram espaços agradáveis, amplos, que permitiam fácil disposição e arrumação do mobiliário, pintadas com cores claras, com boa luz natural e com áreas bem definidas. A sinalética de algumas destas BE/CREs tinha sido executada por alunos das turmas de áudio visuais, como era o caso das escolas L6 e L11.

Duma maneira geral, as BE/CREs encontravam-se bem divididas tendo áreas específicas para a leitura de periódicos, leitura de presença, área para o JI e 1º ciclo e área dos computadores. Apenas em quatro BE/CREs se constatou que a localização do balcão de atendimento não era a mais conveniente pois não se conseguia ter uma visão total de todas as áreas da biblioteca, em especial dos ecrans dos computadores e de algumas mesas para leitura presencial por estarem escondidos por estantes.

Comum a todas as BE/CREs visitadas era a existência, no exterior ou no interior deste espaço, de cacifos e/ou bengaleiros para depósito das mochilas e pastas dos alunos. Em 18 BE/CREs foi referida pelo professor bibliotecário a inexistência de áreas de arrumação e de gabinetes de trabalho para as equipas. Apenas nas BE/CREs das escolas A7 e G3, foi frisada a existência destes dois espaços, tão necessários e indispensáveis ao bom funcionamento da BE/CRE.

O mobiliário existente em 17 BE/CREs, era moderno, todo igual, com tamanho e forma adequada, tanto no que se referia a mesas, cadeiras, estantes e expositores. Nas BE/CREs das escolas L4, L11 e A7, eram notórias várias lacunas em termos de mobiliário sendo a maior parte dele desajustado e insuficiente pois eram, na sua maioria, armários com duas prateleiras na parte superior e com portas na parte inferior.

A utilização do espaço da BE/CRE para actividades não exclusivamente pedagógicas não foi constatada numa maneira geral, existindo apenas alguns casos pontuais. Na BE/CRE da escola C3, existia um espaço especialmente destinado a receber turmas para aulas de Português e História, visto que a escola enfrentava sérios problemas de falta de salas de aula para servir toda a sua população escolar. No que se refere a usar-se a BE/CRE como “centro de castigo” foram testemunhadas, aquando da observação, duas situações. Na BE/CRE da escola L2, foi o Presidente do CE quem levou à biblioteca, uma turma do 5º ano com 13 alunos com currículo alternativo, para que durante 20 minutos escrevessem uma pág. A4 sobre o que havia sucedido anteriormente e que os levou a serem todos chamados ao CE. Na BE/CRE A7, e depois de todos os alunos terem ido para as salas de aula, ficou um aluno, cujo comportamento havia sido inconveniente, com a tarefa de escrever vinte vezes um texto de 6 linhas. Na ocasião, o professor bibliotecário afirmou que este género de procedimentos tinha sido aprovado em CP.

Algumas das BE/CREs visitadas, evidenciaram-se tanto pela positiva como negativa em relação aos seus espaços físicos. As BE/CREs N3 e L9 foram as que mais se demarcaram, apesar de em termos de localização uma estar no 1º piso e outra no R/C.

A BE/CRE N3 ocupava um espaço no 1º andar da escola ao qual se tinha acesso exclusivamente por escadas. Logo à entrada, se percebeu que aquele era um espaço a que se dedicava muito tempo e no qual se tinham investido recursos financeiros. O ambiente era muito agradável e apelativo. Por iniciativa do professor bibliotecário, com a ajuda de familiares seus e de dois funcionários que aceitaram interromper as férias e serem compensados em dias mais tarde, a BE/CRE tinha sido recentemente pintada. Todo o mobiliário era moderno e adequado e os módulos das estantes tinham sido feitos à medida do espaço disponível de modo a serem rentabilizados ao máximo.

A BE/CRE L9, por outro lado, ocupava um espaço sombrio no R/C. Tinha pouca luz natural e apesar de ser de grandes dimensões era de muito difícil arrumação. A disposição das estantes e restante mobiliário estava muito condicionada pelo espaço irregular, com cantos e áreas que dificultavam o acesso às estantes e que não eram visíveis do balcão.

3.7 Fundo documental e equipamento

3.7.1 Fundo documental

A aquisição, o tratamento documental (catalogação, classificação e indexação) e a informatização do acervo de cada BE/CRE tinham características muito próprias de cada uma das realidades escolares.

Os fundos documentais variavam muito e em todas as BE/CREs, sem exceção, as quantidades de material existente eram uma mera estimativa. De acordo com informação fornecida pelos professores bibliotecários e/ou AAEs ou mesmo pela contagem aproximada de material nas prateleiras e estantes, foi possível ter uma ideia acerca da composição do fundo documental das vinte BE/CREs visitadas. Em relação ao material livro, as BE/CREs possuíam entre 2500 e 7000 exemplares (excluindo manuais escolares); a assinatura de revistas e jornais variava entre nenhuma e 8; a quantidade de material não livro oscilava de

acordo com o suporte e assim existiam entre 30 e 300 cassetes áudio, entre 30 e 300 CD-ROMs, entre 6 e 100 DVDs, entre 20 e 360 VHS e entre 50 e 220 jogos didácticos.

A selecção do material livro e não livro era normalmente feita pelo professor bibliotecário e algumas BE/CREs este tentara obter sugestões dos outros professores. Verificou-se na generalidade uma preocupação em relação à lista de livros do “Plano Nacional de Leitura”, cujas quantidades de exemplares suficientes para disponibilizar aos alunos foram difíceis de obter.

O tratamento e organização do fundo documental, de acordo com as regras da biblioteconomia (CDU e RPC), era da responsabilidade do membro da equipa que possuía formação naquela área, no caso de ele existir, incluindo as AAEs. Na eventualidade de não existir ninguém que assumisse esta tarefa, o material era unicamente carimbado e colocado na estante, sem mesmo ter sido registado no livro de registo. Na BE/CRE N5, havia já 2 anos lectivos e por inexistência de recursos humanos, que o pouco material que vinha sendo adquirido ia directamente para a estante apenas com o carimbo da escola.

Nas BE/CREs com recursos humanos com horário atribuído ou que se encontravam a tempo inteiro naquela função, o cenário encontrado foi mais positivo. Nalgumas existia uma parte do acervo catalogado e classificado, chegando nalguns casos a 2/3 e num caso à totalidade. Nestas colecções tinha sido colocado na lombada dos documentos o n.º de registo, a data de entrada e a cota atribuída.

Nas BE/CREs com maior fundo documental, foi possível encontrar situações muito díspares. Na BE/CRE N3, o professor bibliotecário tinha uma pós-graduação em Ciências da Informação e Documentação, e todo o tratamento documental, incluindo a catalogação, classificação, indexação, introdução no DocBase, colagem de etiquetas e arrumação nas prateleiras, era de sua inteira responsabilidade e todo o acervo estava devidamente tratado. Na BE/CRE L9, cujo professor bibliotecário não possuía formação específica e apenas a AAE tinha tido uma formação de 2 dias na Biblioteca Nacional de Portugal, nenhum

documento estava classificado, constando apenas na lombada do documento o seu n.º de registo.

As vinte BE/CREs faziam empréstimo domiciliário e em todas era um processo manual, frequentemente bastante demorado. De uma maneira geral, os alunos podiam requisitar 1 livro por semana. Apenas na BE/CRE N5, existiam algumas restrições ao empréstimo domiciliário para os alunos do 1º ciclo. No balcão de atendimento podia ler-se o seguinte aviso:

Com o conhecimento e autorização do CE, os alunos do 1º ciclo estão interditos de fazer requisição domiciliária até informação em contrário devido a situações verificadas e cuja resolução carece de aprovação em CP. Assim, devolvem os livros que têm mas não podem requisitar outros.

O professor bibliotecário desta BE/CRE justificou esta medida por terem sido encontrados livros requisitados por alunos do 1º ciclo, espalhados pela escola, nos corredores e pátios. Segundo afirmou, já tinha sido sugerido em CP agendar visitas à BE/CRE com a respectiva professora em dias e horas marcadas para assim devolverem e requisitarem no mesmo dia. No entanto, esta situação não tinha passado de uma sugestão e a interdição de requisição domiciliária ainda se mantinha. Esta medida, na opinião daquele profissional, não promovia nem incentivava hábitos e gosto pela leitura, fundamentais neste nível de escolaridade.

A recolha de informação com vista à produção de estatísticas sobre os períodos do dia em que a BE/CRE era mais usada, por quem, com que finalidade e porque razão, quais os recursos mais utilizados, quais as áreas do fundo documental mais requisitadas e usadas não foi testemunhada como prática comum em nenhuma das BE/CREs visitadas. Esta informação sistematizada poderia servir de apoio à selecção e aquisição de novo fundo documental, mais adequado às necessidades de determinada população escolar e servir como argumento e prova real de eventuais mudanças e ajustes no acervo da BE/CRE, justificando pedidos de verbas e financiamento. Através desta informação seria eventualmente mais fácil medir o impacto que a biblioteca escolar, no seu todo, estaria a ter nos alunos em termos das suas aprendizagens, literacia,

níveis de leitura, à semelhança do que tem vindo a ser feito a nível internacional, como por exemplo nos estudos de Lance, Rodney e Hamilton-Pennell (2000), Ireland (2001), Williams e Wavell (2002), e Lonsdale (2003) já referidos.

Apenas na BE/CRE A9, a AAE estava a ter alguma preocupação em produzir estatísticas diárias sobre *quem lê o quê?* Segundo a informação que tinha vindo a recolher, eram as raparigas do 1º e 2º ciclos quem mais requisitava e na sua maioria Literatura Juvenil. Quanto à leitura na BE/CRE, os periódicos eram o recurso mais utilizado pela generalidade dos alunos.

Uma situação pouco comum foi encontrada na BE/CRE L3, onde para além de aparentemente não se querer saber quais os livros mais usados pelos alunos, se lhes pedia ainda que fossem eles a arrumar os livros nas estantes. O seguinte cartaz estava afixado nas estantes desta BE/CRE,

Fixa o sítio de onde tiraste o livro, tenta deixá-lo no mesmo sítio.

A informatização do catálogo era uma tarefa que ainda estava bastante atrasada na maioria das BE/CREs, e algumas era mesmo um processo que ainda não tinha sido de todo iniciado. Em várias BE/CREs, uma parte do catálogo já existia por exemplo em *Exel*, *JPM* ou *File Maker*. No entanto, com a integração da BE/CRE na RBE e a consequente compra de software, *Bibliobase*, *Libware Gibpro* ou *Docbase*, para gestão do fundo documental, eram necessários recursos humanos que se dedicassem por algum tempo à re-catalogação e re-classificação. Registe-se que na sua maioria estes *software* não eram e não são compatíveis de modo a permitir uma importação directa dos registos.

3.7.2 Equipamento

Em matéria de equipamento à disposição do utilizador e infra-estruturas instaladas nas BE/CREs o cenário era promissor. Tanto os resultados preliminares do questionário enviado às 57 EBIs integradas na RBE até 2005 como a observação *in loco*, mostraram que em todas as BE/CREs estudadas existia elevado número de computadores, equipamento áudio e vídeo e apenas em relação à existência de fotocopiadora e impressora se registavam ainda algumas lacunas. No que se refere às infra-estruturas tecnológicas, todas as BE/CREs tinham acesso à Internet e algumas já tinham Intranet e rede local na biblioteca e/ou com ligação a outros serviços da escola. Estes são dados relevantes tendo em conta que a esmagadora maioria das BE/CREs estava situada em meio rural, as famílias tinham um nível sócio-cultural e económico baixo, os alunos não tinham grandes expectativas para o futuro, muito poucos tinham computador em casa e quase nenhum tinha ligação á Internet. Como consequência, o acesso à informação fazia-se quase exclusivamente na escola através da BE/CRE e dos recursos em variados formatos à disposição aos alunos.

No entanto, o facto de o equipamento e infra-estruturas existirem, não queria necessariamente significar que estivesse a trabalhar e em boas condições de utilização. Pelo menos em três BE/CREs (N5, C4 e L9), havia já muitos meses que os computadores não funcionavam; o acesso à Internet não era possível nas BE/CREs N5 e C10; não existia fotocopiadora nem impressora na L9; os recursos áudio e vídeo (TV, Vídeo e gravador) não estavam ligados na L11.

Havia contudo BE/CREs com salas TIC (N3 e A7); na C10, os computadores estavam sempre ocupados e reservados com 24h de antecedência; podia observar-se uma super ocupação dos computadores com 5 e 6 alunos a trabalhar em cada um na A6; a G3 tinha 10 computadores (5 com Internet, por opção do professor bibliotecário, para poder assegurar computadores livres para trabalhos), fotocopiadora, impressora e scanner.

3.8 Apreciação global da BE/CRE - perspectivas dos professores bibliotecários entrevistados

Para a generalidade dos professores bibliotecários entrevistados, as BE/CREs que coordenavam tinham como principal finalidade servirem de centros de recursos para apoio de professores e alunos. A oferta educativa que proporcionavam a toda a comunidade onde a escola estava inserida tinha como objectivo último alcançar o sucesso educativo, como é referido por este professor bibliotecário,

As finalidades são contribuir para o sucesso educativo através de recursos adequados às necessidades dos alunos desta escola. Esta é a finalidade fundamental e ao mesmo tempo apoiar os professores na preparação das suas aulas indo ao encontro das necessidades que sentem ao nível da sala de aula, da maneira como apresentar os conteúdos, das estratégias que desenvolvem. O maior contributo é ao nível das estratégias, como trabalhar determinados temas de uma forma mais produtiva e nesse aspecto a biblioteca tenta contribuir com todos os meios que tem à disposição.

(L4 - CF)

Um dos objectivos do trabalho destes profissionais era conseguir cativar alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação. Em algumas BE/CREs, este objectivo tentava ser atingido com a organização de actividades educativas e lúdicas,

A nossa missão quase é ser o coração da escola, o pulsar da escola. O que é que isto quer dizer? Quer dizer que a biblioteca tem que estar dentro da sala de aula, tem de estar fora da sala de aula [...] Nós trabalhamos muito quer pelo lado lúdico, ali o sector dos jornais é dos sectores com mais sucesso, o jornal, a revista, o diário, o semanário, por aí fora. Trabalhamos também com os currículos, mas trabalhamos também com o lazer e o empréstimo domiciliário que começámos o ano passado e que está a crescer este ano. Portanto no fundo nós queremos abrancar 3 coisas: o empréstimo domiciliário, os currículos mas queremos ir além dos currículos. Nós queremos que eles venham cá buscar livros, CDs ou DVDs, porque querem, porque gostam, porque ouviram ali e querem ouvir em casa e também a nível da imprensa porque é uma informação mais mediática mas acho que é importante eles chegarem lá.

(A7 - CF)

Na opinião de vários professores bibliotecários, o facto da BE/CRE existir era já por si uma grande vantagem para a comunidade escolar onde a escola estava inserida. Foi muito frequentemente expressado pelos entrevistados, a percepção de que o nível socio-ecónomico das famílias daqueles alunos não lhes facilitava o acesso a livros, revistas, material áudio-visual e computadores. As prioridades daquelas famílias estavam mais centradas na satisfação de necessidades básicas de sobrevivência, sendo a aquisição de livros uma actividade esporádica, muitas vezes coincidente com a Feira do Livro organizada pela BE/CRE, como a seguir se ilustra,

Se não houvesse biblioteca, não sei onde é que os miúdos teriam acesso aos livros [...] a maior parte destes miúdos não tem livros em casa. Os pais compram livros, quando há aqui a Feira do Livro organizada pela biblioteca, é quando eles às vezes compram a prenda de Natal ou isso. Nós sabemos que este tipo de miúdos não tem acesso a livros. A maior parte dos pais não tem a 4^a classe, os livros não são o brinquedo mais importante que se deve comprar, e por isso eles aqui têm acesso. É interessante ver alguns miúdos que acabam por ficar viciados em banda desenhada ou algum tipo de livros que têm acesso aqui. Se não houvesse esta biblioteca eles não teriam.

(G1 - SF)

De uma maneira geral, os professores bibliotecários evidenciaram a importância e vantagem da existência das BE/CREs nos meios desfavorecidos e carenciados

em que as escolas estavam inseridas, pois assim conseguia-se proporcionar algo que de outra forma não teriam ou nas palavras de vários entrevistados, *dar aquilo que não têm em casa*,

Os nossos alunos como já disse são alunos carenciados, eles procuram na biblioteca da escola tudo o que não têm em casa, livros, filmes, música e o computador. É uma biblioteca procuradíssima. Os alunos gostam imenso da biblioteca, não sei se já leu o que eles escrevem no placard, para além de alguns disparates que ali estão, de uma maneira geral eles utilizam muita a palavra “fixe”, mas gostam muito do espaço da biblioteca que é muito importante para eles. Aqui neste meio também não há nada, não há um centro lúdico, não há...não há nada. Eles se pudessem estar mais tempo na biblioteca estariam.

(L4 - CF)

O espaço físico da BE/CRE foi apontado pela grande maioria dos entrevistados como um dos seus aspectos positivos. Definidas como centro de recursos e espaços de aprendizagem, as BE/CREs ofereciam um ambiente agradável, com áreas funcionais bem definidas, servindo igualmente de “sala de estar”, já que na quase totalidade das escolas estudadas não existia Sala de alunos,

Vêm muitas vezes para sala de estar, porque esta escola não tem uma sala de convívio, para os alunos em dias de chuva. Portanto eles vêm para aqui não para trabalhar, não para brincar, mas porque não têm outro sítio.

(L9 - SF)

Assim, as BE/CREs eram igualmente utilizadas como sala de convívio, facto que na opinião deste professor bibliotecário era até desejável e muito natural,

[Aspecto positivo é] o facto de eles terem onde estar, não andarem para aí a partir cabeças e entrar pelos vidros dentro como se vê noutras escolas. Às vezes vêm e vêm para conversar ou para namorar, os mais velhos e porque não, qual é o problema, não tem problema nenhum. Estão aí sossegadinhos. Além de lhes proporcionar aquilo que eles não têm em casa, a gente proporciona-lhes um sítio agradável onde eles gostam de estar e se sentem bem e acho que isso é muito importante.

(N3 - CF)

Outro dos aspectos positivos mencionados foi em relação à equipa que organizava e dinamizava a BE/CRE. As qualidades humanas demonstradas pelos

membros que compunham as equipas, a dedicação, o espírito de equipa, a disponibilidade e a boa vontade, eram, para os entrevistados, dos maiores bens que possuíam, o que permitia uma boa utilização da BE/CRE,

As pessoas relacionam-se muito bem umas com as outras e acho que alunos e professores têm conseguido tirar da biblioteca aquilo que ela lhes pode oferecer.

(L10 - CF)

[...] temos pessoas muito entusiasmadas a trabalhar aqui na biblioteca e que tentam oferecer o melhor trabalho possível aos alunos. Conseguimos que os alunos gostassem da biblioteca e gostassem de cá estar e que corram para aqui e conseguimos chegar às aldeias.

(A7 - CF)

As TIC, tanto em termos de *software* como de *hardware*, foram consideradas por vários professores bibliotecários como um dos aspectos mais negativos das BE/CREs que coordenavam. A impossibilidade de acesso à Internet, a desactualização dos computadores, a falta de informatização de vários processos na BE/CRE foram referidos como impeditivos do bom funcionamento diário das BE/CREs, como a seguir se transcreve,

[...] são alguns os constrangimentos, temos poucos computadores e estarem avariados, são constrangimentos e grandes. Estamos com um problema com o senhor que faz a manutenção e estamos neste momento no processo de fazer novo contrato e estes senhores que aqui estavam à pouco estão a tentar detectar porque temos um problema grande de rede, de Internet. Às vezes com questões em termos de escola e que limita imenso o acesso à Internet, hoje em dia é tudo por e-mail, fica complicado.

(C4 - CF)

Mais recursos humanos e financeiros e um orçamento próprio que fosse gerido pelo professor bibliotecário, seriam factores que na opinião de vários entrevistados permitiriam por exemplo actualizar o acervo, adquirir mobiliário adequado e alargar o horário de funcionamento. Deste modo transformariam

pontos negativos em aspectos que fariam toda a diferença nas BE/CREs, permitindo atingir os objectivos a que a equipa se tinha proposto,

[Aspectos negativos] são a existência de poucas verbas, pouco pessoal para fazer face às necessidades e dar resposta ao plano que elaborámos no início do ano.

(A9 - SF)

Recursos humanos insuficientes e por vezes inexistentes, não facilitavam o normal funcionamento da BE/CRE e limitavam a dinamização de actividades. Várias soluções para este problema foram avançadas por alguns entrevistados entre as quais a existência de uma AAE a tempo inteiro ou mesmo uma animadora para o 1º ciclo.

Um horário mais alargado, penso que precisávamos de outra funcionários com mais tempo. Aquela que lá está tem 5h porque tem que fazer limpezas também, precisámos, mas isso já pedimos várias vezes e não se consegue.

(L11 - SF)

[Negativa] é a não existência de um AAE permanentemente na biblioteca. Isto tem exigido um esforço enormíssimo de todas as pessoas que trabalham aqui na biblioteca para conseguirem impor, primeira coisa, cumprimento de regras. Eu normalmente não consigo trabalhar aqui, agora estou aqui consigo mas com uma equipa seria mais fácil. Isto tem exigido um esforço acrescido. Nós nunca, nunca, nunca tivemos aqui uma AAE a tempo inteiro.

(L10 - CF)

A pouca noção de *cultura de biblioteca*, falta de regras e comportamento inadequado por parte dos alunos, foram as áreas, indicadas maioritariamente pelos professores bibliotecários sem formação específica (SF), que mereciam mais atenção e às quais se dedicariam e melhorariam se lhes fosse possível,

Acho que passa muito também pelos alunos, têm que ganhar outros hábitos, até em termos culturais, em termos de educação. Este é um esforço que estamos a fazer muito grande. Eles não cumprimentam as funcionárias, as professoras, gritam o número de entrada e nós estamos a fazer um grande esforço a esse nível para os disciplinar, no bom

sentido da palavra, claro. Isto sem dúvida passa também pela sala de aula. Aliás está já pensado este tema, de como estar numa biblioteca, ser discutido a breve prazo nas aulas de Formação Cívica, e estamos a preparar o guião de utilizador da BE/CRE que vai ser distribuído a todos os alunos da escola.

(C3 - SF)

3.9 Resumo

Neste capítulo desenhou-se o retrato físico e humano das bibliotecas escolares em Portugal, mais de uma década depois do lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares.

Foram assim descritos os espaços físicos e os aspectos relativos aos recursos humanos de 20 EBIs através dos comentários dos professores bibliotecários entrevistados e das notas de campo escritas antes, durante e depois da visita e observação directa em cada uma das referidas escolas.

A maneira como o órgão de gestão da escola apoia a biblioteca escolar e as qualificações do professor bibliotecário foram dois factores que emergiram da análise das opiniões dos entrevistados, como os aspectos que mais importância podem ter no desenvolvimento daqueles espaços, tendo no entanto a personalidade e dedicação dos profissionais que lá trabalham um peso muito considerável.

Foi depois examinada a questão do acesso às bibliotecas escolares, em termos de horário, dos seus utilizadores e da equipa que organiza e dinamiza aquele centro de recursos.

Foram caracterizados os espaços físicos das BE/CREs, quanto à sua localização, existência de áreas específicas e mobiliário. O fundo documental foi examinado no que se refere aos critérios para a sua aquisição, selecção, tratamento documental, informatização, empréstimo domiciliário e à (in)existência de produção de estatísticas, sobre por exemplo “quem lê o quê”.

Constatou-se a existência de equipamento e infra-estruturas ao dispor dos alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação, apesar de alguns casos não estar operacional.

Através dos comentários dos entrevistados fez-se uma apreciação global das bibliotecas escolares, incidindo nos seus objectivos, aspectos positivos e negativos por eles encontrados no desenvolvimento do seu trabalho diário.

Capítulo 4

Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

*O sucesso resulta de cem pequenas coisas feitas de forma um pouco melhor.
O insucesso, de cem pequenas coisas feitas de forma um pouco pior.*

(Henry Kissinger)

4.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo aborda várias perspectivas e factores com impacto no sucesso escolar e no sucesso educativo.

Começa por indicar algumas iniciativas nacionais e internacionais na área da educação, contextualizando a situação portuguesa. O Estudo Nacional de Literacia e o *Programme for International Student Assessment* (PISA) ajudam a caracterizar a situação da população geral e em particular a dos alunos portugueses.

Ao fazer uma breve análise semântica dos adjetivos e substantivos normalmente associados aos (in)sucessos, e fornecendo definições mais alargadas dos conceitos, proporcionam-se diversas perspectivas tanto da parte de investigadores da área como dos professores bibliotecários entrevistados.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

A análise do impacto de vários factores no sucesso escolar e educativo, efectuada sob diversos pontos de vista, revela a maior ou menor importância de uns factores em relação a outros e dá a conhecer as opiniões dos professores bibliotecários com formação (CF) e sem formação (SF) para desempenho das suas funções na BE/CRE.

Ao analisar as taxas de transição / conclusão das EBIs estudadas, faz-se o estudo do sucesso escolar, mostrando-se o tratamento estatístico possível, tendo em conta o número de casos e de variáveis. Algumas das EBIs evidenciaram-se, de forma mais positiva ou menos positiva, e procede-se à compilação das conclusões sugeridas pela análise das taxas, pelas entrevistas e notas de campo, caracterizando estas EBIs de forma mais completa.

O sucesso educativo é abordado procedendo-se a uma análise detalhada dos Planos de Actividades e dos Regimentos das BE/CREs que foram disponibilizados pelos professores bibliotecários no dia da entrevista.

4.2 Educação: algumas iniciativas internacionais

Segundo dados da UNESCO e no mundo actual, um em cada cinco adultos é ainda analfabeto (dois terços dos quais são mulheres) e 75 milhões de crianças não frequentam a escola. Justifica-se assim que o combate ao analfabetismo e políticas de escolaridade obrigatória tenham vindo a ser considerados, respectivamente, como uma prioridade e uma questão central do ensino e a constituírem-se verdadeiras preocupações para um número crescente de países assim como de organizações a nível mundial, tais como a UNESCO, a OCDE e a UE.

Vários governos, em conjunto com agências das Nações Unidas, têm vindo a lançar, desde o ano 2000, iniciativas ligadas à educação.

O “World Education Forum” (2000), que teve lugar em Dakar entre 26-28 de Abril de 2000, adoptou as linhas de acção do programa “Education for all:

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

meeting our collective commitments”, fixando seis objectivos a atingir até 2015, centrados nas necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

A Assembleia Geral das Nações Unidas adoptou a “Declaração do Millennium” (*Millennium Development Goals*, 2000), como forma de fixar as prioridades no desenvolvimento comum a nível mundial, na qual governos e agências internacionais trabalhariam em conjunto para se atingirem oito objectivos até 2015. Estes objectivos incluem a redução da pobreza extrema, a redução das taxas de mortalidade infantil, a luta contra epidemias como a SIDA e a criação de parcerias a nível global tendo em vista o desenvolvimento.

A UNESCO é responsável pela “Década da Literacia das Nações Unidas” (UNLD, *United Nations Literacy Decade*, 2003 - 2012) sob o slogan “Literacy as Freedom”. A Década, lançada na Sede das Nações Unidas em 2003, tem como objectivo elevar os níveis de literacia e assim promover competências para todos, a nível mundial. Ao declarar esta Década, a comunidade internacional reconheceu que a promoção da literacia é do interesse de todos e está integrada nos esforços para a paz, respeito e intercâmbio num mundo globalizado.

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, (*United Nations Decade of Education for Sustainable Development*) entre 2005 e 2014, por forma a juntar esforços para a implementação e integração global de princípios, valores e práticas de desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da educação e aprendizagem. Este esforço educacional impulsionará mudanças de atitude que tornarão o futuro mais sustentável em termos de integridade ambiental, viabilidade económica e uma sociedade mais justa para as gerações actuais e vindouras.

4.3 Educação: contexto nacional e algumas iniciativas

Em Portugal, os resultados definitivos e apurados no último Censos em 2001 (Portugal, INE), traçam um perfil nacional pouco animador para a Educação, ao demonstrar que em cada cem portugueses nove eram analfabetos (taxa de 9% de analfabetismo - relação entre a população com 10 ou mais anos que não sabe ler e escrever e a população com 10 ou mais anos).

No entanto, entre 1991 e 2001, o analfabetismo reduziu-se em Portugal (de 11% para 9%) e a nível regional, principalmente no Alentejo e no Algarve. Contudo, o Alentejo continua a ser a região onde existe a maior taxa de analfabetismo, (15,9%), seguida pela Região Autónoma da Madeira (12,7%).

Uma das razões mais apontadas para a lenta descida da taxa de analfabetismo é o envelhecimento da população. Com efeito, no seio das classes mais jovens, somente 1% era analfabeto.

O Censos de 2001 revelou ainda que apenas 37,8% da população nacional concluiu o primeiro ciclo do ensino básico, e somente 18,8% terminou o segundo e terceiros ciclos. No ensino secundário, apenas 15 em cada 100 portugueses terminaram este nível e a taxa de licenciados era de 8,6%, bastante superior ao verificado de 1991, que se registava em 4%.

Os dados revelados neste Censos 2001, relativamente ao abandono escolar e à diminuição da população escolar, merecem igualmente alguma reflexão. No ano de 2001, eram 18 000 as crianças e adolescentes que não se encontravam na escolaridade obrigatória e a taxa de abandono escolar (alunos em idade de escolaridade obrigatória, entre os 6 e os 15 anos, que abandonaram a escola sem completar o 9º ano), situava-se nos 1,7%.

Alguns anos mais tarde, Jorge (2007), refere ainda *as estatísticas terríveis do abandono escolar em Portugal*. Para a autora, o pouco conhecimento geral sobre a problemática, a dificuldade de acesso a dados e estudos e o desencontro do Ministério da Educação relativamente à investigação em

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Ciências da Educação, são factores que concorrem para o agravamento do fenómeno.

A situação nacional merece ser analisada para se identificarem as causas dos problemas e para se poder avaliar o impacto de medidas importantes, tais como criação da Rede de Leitura Pública em 1986, da Rede de Bibliotecas Escolares em 1996 (RBE), do Plano Nacional de Leitura em 2006 (PNL) e de várias políticas de combate ao insucesso escolar implementadas pelo Ministério de Educação.

Com efeito, este Ministério tem vindo a promover algumas medidas de combate ao insucesso escolar, que, segundo este organismo, foram pensadas para melhorar os resultados obtidos pelos alunos e promover o rigor, a exigência e a responsabilidade.

A “Ocupação Plena dos Tempos Escolares” é uma actividade educativa com vista à ocupação total dos tempos escolares dos alunos, na ausência do professor titular da disciplina. Esta ocupação engloba aulas de substituição, actividades em sala de estudo, clubes temáticos, recurso às TIC, leitura e pesquisa bibliográfica orientada, actividades desportivas, oficiais, musicais ou teatrais.

Com a “Diversificação das Ofertas Formativas”, o Ministério pretende que a escola cumpra a sua missão de escolarizar todos, mobilizando a diversidade de instrumentos já ao dispor em várias áreas científicas e tecnológicas.

Acções como “Planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento”, implicam a reorganização do trabalho escolar de modo a que aconteçam mais situações de aprendizagem desenvolvidas tanto ao nível do aluno, como da turma ou mesmo da escola, já que a retenção de um aluno deverá apenas acontecer depois de esgotadas todas aquelas alternativas.

Recentemente, foi lançado o Projecto *Mais Sucesso Escolar* para o ensino básico, que apoia a criação e desenvolvimento de projectos ao nível da escola, tendo como objectivos a melhoria dos resultados escolares e a redução das taxas de retenção.

A lista de 118 escolas seleccionadas no âmbito deste projecto integra seis escolas básicas integradas. Destas, duas fazem parte das 20 EBIs seleccionadas para este estudo e, à data da entrevista, nas respectivas BE/CREs estavam a exercer funções um professor bibliotecário com formação e outro sem formação. O acesso aos resultados do desenvolvimento deste Projecto, em especial no que se refere às suas consequências e impacto nestas duas escolas, daria outras oportunidades de reflexão acerca desta temática.

4.3.1 Estudo Nacional de Literacia

Tanto a nível nacional como internacional, tem existido uma evolução lenta mas positiva dos níveis de escolarização das populações.

No entanto, e tendo presente os esforços empreendidos por vários governos por forma a ultrapassar situações de analfabetismo e abandono escolar precoce, muitos cidadãos alfabetizados não dominam contudo a leitura, a escrita e o cálculo, demonstrando muitas dificuldades na utilização destas competências na vida diária. Estes indivíduos apresentam uma reduzida capacidade em participar na vida social, em exercer a cidadania, vêem limitadas as possibilidades profissionais e mesmo o acesso ao mercado de trabalho e têm muito poucos hábitos culturais. Assim, as atenções têm vindo a desviar-se do analfabetismo e a centrar-se nos problemas relacionados com a literacia.

A palavra literacia (derivada da forma latina *litteratus*) é um conceito polissémico, cujo sentido tem vindo a evoluir, para englobar as competências que o indivíduo necessita para o bom desempenho social. O sentido mais restrito de literacia implica a capacidade de usar a língua na sua forma escrita: uma pessoa alfabetizada é capaz de ler, escrever e compreender a sua língua materna (Bawden, 2001).

Em Portugal, o Estudo Nacional de Literacia (Benavente, 1996), foi o primeiro estudo de avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da

população adulta (entre os 15 e os 64 anos de idade) e deu origem ao livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Este estudo, onde se entende genericamente literacia como *as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana* (Montigny, 1991, cf. Benavente, coord., 1996), permitiu a sistematização de informação relativamente à distribuição da população por cinco níveis distintos de literacia, as suas práticas declaradas de leitura, escrita e cálculo tanto na vida pessoal como na profissional e as suas avaliações dessas competências. A maior parte dos 2449 inquiridos estudados, situava-se em níveis de literacia baixos ou muito baixos, sendo reduzidas as percentagens correspondentes aos níveis superiores: no nível 0 situavam-se 10,3% dos inquiridos, cujo posicionamento revela a incapacidade de resolver correctamente qualquer das tarefas propostas; os níveis 1 e 2 englobavam as maiores percentagens (37,0% e 32,1%, respectivamente); no nível 3 localizam-se 13% da população; no nível 4 surge apenas 7,9%.

Estes resultados possibilitaram uma primeira reflexão em torno do perfil de literacia da população portuguesa, que para além de se afigurar bastante fraco, mostrava uma distribuição desigual de competências de literacia a nível nacional.

4.3.2 PISA

O PISA (*Project for International Student Assessment*), foi lançado em 1997 pela Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico (OCDE) no sentido de monitorizar, de forma regular e numa perspectiva comparativa, os resultados de sistemas educativos, de países da OCDE e países convidados, em termos de desempenho dos seus alunos.

O PISA é uma pesquisa trienal de conhecimentos e competências e procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos (i.e. na idade normal para o final da

escolaridade obrigatória) na literacia em Matemática, Leitura e Ciências. O objectivo deste estudo é o de medir as competências que os jovens possuem nos desafios quotidianos e não o de medir o seu domínio nas matérias curriculares específicas.

Já aconteceram três avaliações do PISA: em 2000 (265 000 estudantes de 32 países), 2003 (250 000 estudantes de 41 países) e 2006 (mais de 400 000 estudantes de 57 países), tendo tido como foco principal a Leitura, a Matemática e as Ciências, respectivamente. Esta sequência foi já reiniciada em 2009, a que se seguirão as avaliações em 2012 e 2015, permitindo a monitorização contínua e consistente dos resultados educacionais dos países participantes.

Em todos os domínios avaliados - leitura, matemática, ciências e resolução de problemas - os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, e, quando comparado, abaixo dos correspondentes valores médios dos países do espaço da OCDE. Na opinião de um membro do governo (Diário de Notícias, versão online, 05-12-2007) *os resultados estão muito aquém do que seria desejável* e aponta uma *disfunção* do sistema educativo português como uma das causas para o baixo desempenho dos alunos portugueses. Para este político,

[...] o país apresenta taxas de retenção muito acima da média, pelo que, aos 15 anos [e tendo um percurso escolar normal encontram-se a frequentar o 10º ano], há alunos ainda a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e que por isso não demonstram um nível de conhecimentos que seria expectável para a sua idade.

No entanto, e de uma maneira geral, o desempenho dos alunos portugueses tem vindo a sofrer ligeiras melhorias ao longo das três avaliações já realizadas em 2000, 2003 e 2006, e cujos resultados são já conhecidos.

O relatório do PISA 2009 inclui a avaliação das capacidades e dos conhecimentos relacionados com a utilização da tecnologia digital e com as competências informacionais dos alunos. No entanto, os alunos de apenas 17 países (dos 66 que o estudo abrange) foram avaliados nesses itens, e Portugal

não faz parte dessa lista. Os resultados deste estudo, realizado em 2009, só serão conhecidos no final de 2010.

4.3.3 Sucesso escolar em 2006/2007

De uma maneira geral e a nível nacional, os resultados escolares do ano lectivo 2006/2007 apurados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), revelaram uma melhoria considerável em todos os ciclos de ensino.

Os dados recolhidos por este serviço, acerca da evolução da taxa de retenção no ensino básico regular público, permitem concluir que existiu uma melhoria relativamente ao ano lectivo anterior e quando comparados com os valores de 1996/1997, exibem os valores mais baixos desta década (Gráfico 1). Em 10 anos, a taxa de retenção do ensino básico caiu dos 15,5% (1996/1997) para os 10.8% (2006/2007) implicando assim um ganho de quase 5 pontos percentuais ao longo deste período.

A desagregação da informação (Gráfico 2 e Tabela 1), possibilita uma melhor percepção da evolução positiva verificada, tendo existido no 1º ciclo uma forte progressão passando a taxa de retenção e desistência situada nos 11,2% em 1996/1997 para 4,2% em 2006/2007. No 2º ciclo houve igualmente ganhos que se traduziram na redução da taxa de 15,4% em 1996/1997 para 11,2 % dez anos depois e no 3º e último ciclo do ensino básico, registou-se também uma evolução positiva mas mais modesta quando comparada com os outros ciclos, tendo havido ganhos de apenas 1 ponto percentual (20.9% em 1996/1997 para 19.9% em 2006/2007).

As provas de aferição avaliam os níveis de desempenho por competência e os seus resultados são apresentados em 5 níveis. Estas provas, realizadas à escala nacional por alunos dos 4º e 6º anos, aconteceram pela primeira vez no final do ano lectivo 2006/2007.

As provas de Língua Portuguesa e de Matemática foram efectuadas por cerca de 250 mil alunos, em mais de 700 escolas, públicas e privadas, tanto em Portugal como no estrangeiro, e foram classificadas por 8200 professores.

Segundo informação do Ministério da Educação (2007), os resultados das provas de aferição do 4º ano, em 2006/2007, indicaram a existência de

[...] uma distribuição estatisticamente normal dos alunos pelas classificações, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, com uma dispersão maior em Matemática. A comparação entre as duas provas revela que há uma percentagem maior de muito bons alunos a Matemática do que em Língua Portuguesa. [...] Em Língua Portuguesa, os resultados dos alunos concentram-se mais próximo da média.

Quanto aos resultados das provas do 6º ano, aquele organismo declarou que

[...] a curva de distribuição dos resultados da prova de Língua Portuguesa é normal, com uma concentração próxima da média. Já os resultados da prova de Matemática são os mais fracos das quatro provas.

A tendência de evolução positiva dos resultados, a par de um número crescente de alunos nas escolas dos diferentes ciclos de ensino, pode ficar a dever-se não só às já mencionadas medidas de combate ao insucesso escolar, implementadas pelo Ministério de Educação, como também ao empenho de toda a comunidade escolar, ao acesso a maior quantidade e diversidade de informação, facilitado pelas TIC e Internet já disponíveis em todos os estabelecimentos de ensino e à cada vez maior consciencialização do lugar da BE/CRE na escola como ponto de acesso a essa informação.

Contudo, várias críticas têm vindo a ser veiculadas por diversos meios, vindas quer de professores, quer de organizações sindicais ou ainda de associações de pais, no sentido de relacionar a descida que se tem vindo a verificar nos níveis de retenção, quer nos anos com exames nacionais, quer naqueles em que estes não existem, com “facilitismo”. A carga burocrática exigida aos professores quando estes retêm um aluno, não permitindo por isso que este transite de ano ou de ciclo, tem levado a que muitos professores optem por atribuir uma classificação superior e deste modo não lhes ser pedida uma justificação

oficial. Assim, é mais fácil, mais rápido e menos trabalhoso subir os níveis das classificações, apesar do aluno em questão não ter demonstrado que domina os conhecimentos exigidos para o ano e ciclo que frequenta, do que atribuir-lhe um nível inferior a 3, o qual classifica realmente os conhecimentos adquiridos, e ter de justificar a sua decisão.

4.4 (In)Sucesso escolar e (in)sucesso educativo: perspectivas

[...] haverá tantas concepções de sucesso educativo quantas forem as famílias ou as comunidades.

(Philip Perrenoud, 2003)

4.4.1 Breve análise semântica: adjetivos e substantivos que acompanham os (in)sucessos

De uma maneira geral, os vocábulos e as expressões que foram encontrados na bibliografia consultada acerca do (in)sucesso escolar e educativo acarretam muitas vezes carga moral, sendo recorrente o uso de palavras como “culpa”, “flagelo”, “chaga”, “catástrofe”.

Foi igualmente frequente o emprego de termos mais ligados à área militar como “combate”, “luta”, “assassina”, este último referindo-se à maneira como a escola destrói a auto estima dos alunos.

Na literatura consultada, foi possível encontrar um variado leque de termos associado e utilizado para caracterizar os conceitos.

A expressão “insucesso escolar”, vem frequentemente ligada a termos como reprovações, repetência, abandonos, falta de bases, falta de motivações, falta de capacidades, desfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais, deficiência cognitiva, deficiência linguística, retenções, desistência.

Por outro lado, a expressão “sucesso escolar”, tem associados termos como, boas notas, êxito escolar, 0% de negativas, transitar de ano, sucesso estatístico,

aprendizagens, conhecimentos, competências, níveis de eficiência, progressão, conclusão.

Já a expressão “sucesso educativo”, assumiu um carácter mais global. Alguns dos termos relacionados com esta expressão e usados pelos autores foram educação integral, motivos, convicções, preferências de cada aluno, faculdades pessoais, prioridade na pessoa, socialização dos alunos, construção da autonomia e conhecimento do aluno, desenvolvimento harmonioso dos alunos.

4.4.2 Definição dos conceitos

Alguns organismos e investigadores têm vindo a debruçar-se sobre a problemática do insucesso escolar, as suas causas, efeitos e intervenientes.

Há mais de duas décadas Roazzi e Almeida (1988, p. 53) escreviam,

A questão do insucesso escolar é tema discutido quer em revistas da especialidade pedagógica ou psicológica quer nos meios de comunicação social de largo espectro [e] Portugal não foge à regra.

A procura de respostas para questões que incidem sobre a definição, a identificação dos responsáveis e dos indicadores, tem vindo a ser feita tanto por governantes como pelos representantes dos pais, alunos e professores.

O insucesso escolar pode ser considerado relativo, pois está dependente dos objectivos estipulados em cada instituição escolar (Junqueira, 2009) e pode assumir várias formas, das visíveis às invisíveis, do global ao parcial (Mendonça, 2009).

Insucesso escolar é entendido *como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos* (EURYDICE, 1995, p.47, citado por Sil, 2004, p. 20).

A análise do insucesso escolar é feita por Roazzi e Almeida (1988), *na óptica das reprovações, das repetências e dos abandonos daí decorrentes* (p. 53). No entanto, os autores advertem que o insucesso escolar pode ser olhado sob

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

outras perspectivas, como por exemplo, a dos professores, dos pais, do público em geral e como sendo *um problema de política educativa e social* (p. 54).

Numa outra perspectiva, Junqueira (2009), defende que o insucesso escolar pode ser visto de modo quantitativo e qualitativo,

O insucesso escolar quantitativo diz respeito à não consecução dos objectivos propostos pela instituição escolar dentro dos limites estabelecidos e reflectindo-se nas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. O insucesso escolar qualitativo refere-se á desadequação dos conteúdos leccionados na escola com as aspirações individuais do aluno, face às exigências impostas pela sociedade e ao tipo de mercado de trabalho nela existente.

Entre os estudiosos destas matérias, fala-se de (in)sucesso escolar mas também de (in)sucesso académico ou (in)sucesso educativo, não sendo as expressões sinónimas.

A grande maioria dos professores bibliotecários entrevistados distingue os conceitos de sucesso escolar e de sucesso educativo. A sua perspectiva acerca destes sucessos e a sua opinião sobre o que significariam estes conceitos para os alunos não é muito diferenciada na qualidade, na facilidade ou na clareza, quando se agrupam os professores bibliotecários com e sem formação específica para desempenho das suas funções na BE/CRE.

Com efeito, os professores bibliotecários expressaram-se de maneira idêntica no que se refere à distinção entre os conceitos de sucesso escolar e educativo feita por parte dos alunos. Na sua opinião, os alunos estavam mais preocupados com as notas que apareciam nas pautas, com a reacção dos pais a essas notas e nem sequer tinham a noção de que além do sucesso escolar existe também o sucesso educativo,

[...] a escola para eles parece-me que é só para ter boas notas para os pais não chatearem e a partir daí vamos curtir, como eles dizem, e não interessa mais nada.

(C10 - CF)

Alguns entrevistados referiram que a noção de sucesso educativo, no nível de escolaridade em que aqueles alunos se encontravam, não era algo com que eles

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

se preocupassem e referiram o facto de esta noção e preocupação talvez só passar a existir ao nível do ensino secundário,

Acho que não. Acho que eles não conseguem fazer essa distinção. Acho que para eles será só o sucesso escolar, o número de negativas que se vê na pauta. Basicamente penso que para eles se resume um pouco a isto. Pelo menos a este nível, a nível do secundário provavelmente já se calhar farão essa distinção. Mas aqui ainda não.

(L2 - SF)

Os alunos das EBIs estudadas, inseridas na sua totalidade em meios socio-económicos médio-baixos, não demonstravam aos seus professores grandes perspectivas para o futuro, querendo apenas acabar o ensino básico obrigatório, pedindo que os professores lhes dessem nota positiva,

[...] o que eles querem é as notas para passar mais nada, não interessa. “Oh professora dê-me um 3, não lhe custa nada dar-me um 3”, “Não está à espera que eu lhe invente notas? Faço 3 testes, tira 3 negativas, não está à espera que eu lhe dê um 3!”. O que eles querem...nem lhes interessa o resto, interessa-lhes nota para passar.

(N3 - CF)

O sucesso escolar é um facto ligado aos dotes individuais e aos méritos do aluno bem sucedido e é definido por Rodrigues (2001, p. 42) como

[...] o que corresponde ao resultado escolar de um aluno que, entrando no sistema de educação escolar, público ou particular, com idade conveniente, conclui, com aproveitamento aferido e certificado, um qualquer curso de formação inicial, no ensino superior, ou equiparado, sem interrupções, nem reprovações.

Também para os professores bibliotecários entrevistados, o sucesso escolar está intimamente ligado às “notas”, “ao passar de ano” e “ao aproveitamento escolar”, como é bem visível nas seguintes passagens,

Sucesso escolar é aquela notinha, passou, não passou, pronto.

(L9 - SF)

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Sucesso escolar é pontualmente baseado nas classificações do final do ano lectivo.

(L3 - SF)

O sucesso escolar está relacionado com as notas e o aproveitamento.

(A6 - SF)

O sucesso escolar tem a ver com aprendizagem de conteúdos.

(A5 - SF)

O sucesso escolar está mais ligado às notas e classificações que aparecem.

(N3 - CF)

Bom, sucesso escolar será o sucesso que os alunos têm ao nível de escola, através das avaliações quantitativas, qualitativas.

(C10 - CF)

De acordo com Perrenoud (2003), a ideia de sucesso escolar pode ser entendida de duas formas. Por um lado, sucesso escolar está associado ao desempenho dos alunos, que satisfazendo as regras exigidas pela instituição escolar progridem nos cursos e têm êxito; por outro, do ponto de vista das escolas, sucesso escolar *acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto*, sendo melhores ou mais bem sucedidos aqueles que atingem os seus objectivos.

O conceito de sucesso académico tem sido com mais frequência aplicado ao ensino superior e não poderá ser medido apenas pelo rendimento escolar conseguido nas diferentes disciplinas e pelas suas classificações, pois é um conceito mais abrangente se comparado com sucesso escolar, englobando as qualificações académicas e cognitivas e também as variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que se encontram envolvidas no processo de transição de ano para ano (Tavares, 1996; Correia, Gonçalves e Pile, s. d.). Para Tavares (1996), o importante será,

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

O desenvolvimento integrado pessoal e social, o seu equilíbrio, o bom senso e maturidade, a sua capacidade de criatividade e de desenvolver relações humanas entre pares e superiores hierárquicos e de ajudar a resolver tensões e conflitos em ambiente e trabalho.

Na opinião de Pinto (2000), *O sucesso escolar e o sucesso educativo não são a mesma coisa* (p. 9). O autor distingue os conceitos em termos de “algo” que o sucesso escolar não tem para poder ser chamado de educativo: *O primeiro “algo” que faz falta ao sucesso escolar [...] para que ele possa transformar-se em sucesso educativo é de natureza procedural* (idem, p. 10). São procedimentos que têm em vista preparar melhor os jovens para a vida activa futura, para melhor saberem fazer e poderem satisfazer as necessidades da produção económica. Na perspectiva dos empresários-empregadores é este o verdadeiro sucesso educativo. *O segundo “algo” que faz falta ao sucesso escolar é de natureza atitudinal* (idem). São atitudes traduzidas tanto numa perspectiva empresarial como política, já que se pretende que a escola incuta nos alunos o ideal da construção europeia.

Assim, o sucesso educativo - além do sucesso escolar - avalia-se pelo nível de aprendizagem das atitudes e valores tomando por referência a vontade política de construir o projecto europeu. (idem, realce no original).

Haverá lugar a insucesso educativo (atitudes e valores) tanto na esfera económica, *se o resultado da educação não corresponder às exigências do mercado*, como na esfera política, *se houver falta de identificação dos jovens com o ideário europeu* (idem).

Estes “alhos” que faltam ao sucesso escolar para que este se possa transformar em educativo são também identificados por Silva (1998, p. 109) quando afirma que o sucesso educativo,

[...] visará a formação das crianças e jovens de hoje, cidadãos activos de amanhã, de modo a tornarem-se, por um lado, adultos o mais possível felizes e realizados, e por outro, que se saibam empenhar na construção de uma sociedade mais equilibrada e solidária, de um mundo mais consciente e responsável, livre e plural, comprometido com os valores do humanismo.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Também Fonseca (2008), ao confrontar sucesso estatístico e sucesso educativo, afirma que *assiduidade, pontualidade, disciplina* trariam sucesso educativo. Para o autor, os valores de cidadania e de vivência em sociedade são de grande importância,

Sucesso educativo haverá quando um cidadão - dotado da formação técnica e humana, proporcionadas pelas instituições de ensino - é capaz, de forma autónoma, e através do desempenho das suas competências, trazer um valor acrescido, pelo seu trabalho e pela sua produtividade ao país e, simultaneamente, bem estar pessoal, familiar e social. Isto é sucesso educativo.

Estas opiniões são também partilhadas por um dos professores bibliotecários quando afirma,

Sucesso educativo passa por um bocadinho mais, seria uma educação para a cidadania, sobretudo isso, uma educação para a cidadania, aprender a ser, mais do que ter uma nota num teste, adquirir competências que lhes permitam sobreviver no mundo lá fora que acho que é, ou deveria ser o principal objectivo da educação.

(G1 - SF)

A Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro - “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior”, em especial as alíneas, a seguir transcritas,

- c) “Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”,
- d) “Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens”,

não adianta uma definição mais concreta do conceito “sucesso educativo”, responsabilizando no entanto a direcção executiva da escola pela

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

[...] promoção de uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo.

(Despacho Normativo n.º 50/2005)

De igual modo, na “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE) que *preconiza a concepção de uma escola multidimensional, orientada para a promoção do sucesso educativo* (Sil, 2004, p. 13), não existem referências que caracterizem este sucesso de modo a perceber o que é que à escola cabe promover. No entanto, Silva (2002, p. 33) esclarece um pouco mais a questão referindo que a escola deve empenhar-se, através do Sistema Educativo, não só na *obtenção do sucesso escolar (a tradicional ‘instrução’)*, mas acima de tudo na *construção do sucesso educativo (a educação e a cultura)*.

Na mesma linha, Mendonça (2003), esclarece que a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece para a escola finalidades que serão muito mais que a instrução,

A formação integral dos alunos passa pela aprendizagem de conteúdos mas também pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento de capacidades e comportamentos que não são avaliáveis em testes de papel e lápis e cujos efeitos só são muitas vezes visíveis anos mais tarde.

A opinião de alguns professores bibliotecários sobre o papel que a escola pode e deve desempenhar na promoção do sucesso educativo é bem ilustrada pelas seguintes passagens,

Sucesso educativo será a escola toda funcionando, trabalhando para uma construção positiva dos alunos, para mim isso é o sucesso educativo, que eles saiam daqui seres humanos não perfeitos mas melhores.

(L9 - SF)

Incluiria no sucesso educativo a formação pessoal, o aluno é uma pessoa e como tal eu acho que a escola tem a obrigação de fazer também a formação pessoal do aluno.

(L11 - SF)

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

A maioria dos professores bibliotecários alvo deste estudo, atribuíram ao sucesso educativo um sentido mais amplo e abrangente quando comparado com a definição de sucesso escolar que haviam verbalizado, incluindo nalguns casos o sentimento de pertença a um grupo e a um conjunto dos valores que lhe está associado, como a seguir se transcreve,

O sucesso educativo tem a ver com coisas muito mais amplas, tem a ver com trabalho de grupo, com respeito pelos outros, tem a ver com muito mais coisas, mais amplo.

(A5 - SF)

Eu penso que o sucesso educativo se calhar será mais abrangente que sucesso escolar. Nós sabemos que hoje em dia, o que já não é suposto é o saber compartmentado mas sim que se desenvolva as diferentes competências e que o aluno esteja apto a um pouco de tudo, ao saber ser, saber estar, saber procurar, saber informar-se, porque hoje em dia a informação tem uma velocidade estonteante e nós podemos aceder a tudo e mais alguma coisa, não podemos ficar naquela que não sabemos, que não conhecemos. Não, temos de fazer uma procura sistemática e acho que o sucesso educativo é um pouco nós permitirmos ao aluno...abrir-lhes uma série de portas e dar algum acompanhamento nessa busca, nessa procura, nesse auto conhecimento, nessa auto formação, porque eles ainda estão muito habituados à transmissão do saber, limitam-se àquilo, ao professor e ao manual. Mas não é isso, hoje em dia nós temos de mostrar isso aos alunos e dar-lhes oportunidades e algumas estratégias para que eles conheçam outra realidade e que começem a ganhar gosto e alguma curiosidade e incentivo para ir à procura disso mesmo, para ter um sucesso global.

(C4 - CF)

De acordo com Perrenoud (2003),

Torna-se discutível dissociar sucesso escolar e sucesso educativo [...] todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos, conhecimentos, e, de outra, uma relação com o mundo, um projecto, atitudes, valores.

Ao sucesso educativo está assim associada a transmissão de valores que a escola no seu todo fará para que o aluno seja formado tanto ao nível dos

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

conteúdos e matérias do ciclo de ensino em que está inserido como também ao nível de competências, regras e comportamentos, necessários mas ausentes, na perspectiva destes professores bibliotecários,

Sucesso educativo é realmente se os alunos adquirem as competências necessárias que lhes permita mais tarde serem autónomos e criativos e que partam desta base, digamos assim, para criar novas coisas, novos conhecimentos e novas perspectivas de vida.

(L3 - SF)

De acordo com Estrela (2007, p. 15-16), o sucesso educativo ultrapassa o sucesso escolar. No entanto, a autora adverte,

[...] não podemos deixar de questionar o próprio conceito de sucesso educativo. Num mundo em que o sucesso fácil e efémero parece mover as pessoas e as instituições, de quem se fala e de que se fala quando falamos de sucesso educativo? Dos alunos, dos professores e dos outros intervenientes no processo, dos adultos em formação? Do sistema educativo, das escolas, das relações destas com a comunidade, da inserção dos alunos no mercado de trabalho, da formação de cidadãos conscientes e participativos, de pessoas e famílias felizes?

Diversas opiniões, vindas tanto do grupo de professores bibliotecários SF como CF, sugerem, igualmente, alguma dificuldade em separar os conceitos. Assim, preferem reflectir e actuar englobando o sucesso escolar no sucesso educativo, um conceito que poderia ser apelidado de “2 em 1” e que pode ser melhor entendido nas seguintes transcrições,

[...] não consigo distinguir isso, estou com alguma dificuldade, porque como professora acho que o meu conceito é o sucesso educativo, não tem escolar e educativo. Eu não consigo separar as duas coisas, para mim como professora, quando estou com os alunos tem de ser isso tudo, o aproveitamento escolar e a formação do aluno. É um todo [...] aliás eu na minha disciplina, nós, debatemo-nos há muito por isso. Agora já se fala muito no saber fazer e no saber estar, mas nós há muito que avaliamos dentro desses parâmetros e chamávamos muitas vezes a atenção da escola para isso precisamente, porque o aluno tem também de saber estar, com os outros, saber trabalhar em grupo e tudo isso.

(L11 - SF)

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

O sucesso educativo passa pelo sucesso escolar e são 2 coisas que não podem estar de maneira nenhuma separadas. Penso que o sucesso educativo passa por a escola, eu prefiro falar sempre em sucesso educativo, fazer com que o aluno se sinta bem no seu processo de aprendizagem. A escola terá de ser capaz de disponibilizar todos os recursos, dentro e fora da sala de aula, para que o aluno possa de facto educar-se. E portanto educar-se escolarmente falando e fisicamente falando. São dois conceitos muito abrangentes no meu entender.

(L10 - CF)

Tanto num grupo como noutra houve algumas hesitações e incapacidade em responder e em definir os conceitos e noutras casos houve mesmo confusão e troca de significados, como a seguir se ilustra,

Pois, isto de definir é um pouco complicado [silêncio do entrevistado]. Como é que eu defino [silêncio do entrevistado]. O que é para mim o sucesso educativo e o sucesso escolar [silêncio do entrevistado] Humm [silêncio do entrevistado]. Em termos teóricos não consigo distinguir e balizar os dois conceitos.

(C3 - SF)

Sucesso educativo e sucesso escolar [silêncio do entrevistado] isso são conceitos muito vagos [silêncio do entrevistado] levaríamos aqui muito tempo a discutir a questão.

(A9 - SF)

Ai [silêncio do entrevistado] sucesso educativo e sucesso escolar [silêncio do entrevistado] isso é uma coisa muito complicada, muito complicada. É assim, não sei muito bem responder-lhe a essa pergunta.

(N3 - CF)

4.5 (In)Sucesso escolar e (in)sucesso educativo: impactos

De uma maneira geral, reconhece-se que ninguém, a nível individual ou institucional, é absoluta e unicamente responsável pelos (in)sucessos, pois uma das dificuldades na análise destes fenómenos está precisamente na delimitação e determinação das suas causas.

As abordagens dos (in)sucessos desafiam qualquer realidade educativa e para Benavente (1990, p. 716),

A análise das abordagens do insucesso escolar na realidade educativa portuguesa tem de ter em conta a história da instituição escolar, das ideologias e das políticas educativas.

Será a partir do processo histórico da educação escolar em Portugal, a que se juntam as condições do meio social e familiar dos alunos, que do ponto de vista de Pires (1994, p. 78), *se tenta compreender uma situação agravada de insucesso escolar e mesmo educativo, abarcando a globalidade do ensino básico.*

Para Marçal Grilo, ex-ministro da Educação, o insucesso e o abandono escolar são *um dos maiores flagelos do país* (Expresso online, 14.11.2007), cujas causas considera serem ainda mal conhecidas. No entanto, e não sendo o insucesso escolar um problema exclusivo da escola, aponta como factores propiciadores do insucesso e abandono escolares, os baixos rendimentos das famílias, a pouca procura de mão-de-obra qualificada e a forma muito de “imposição” como ainda muitas famílias encaram a escola.

Na opinião de Fontes (s.d.), listar as causas do insucesso escolar implica necessariamente a identificação dos seus responsáveis e este processo pode acarretar alguma controvérsia uma vez que aquelas causas difficilmente se conseguem isolar. O autor enumera sete agentes que em maior ou menor grau podem estar implicados no (in)sucesso escolar: os alunos, as famílias, os professores, as escolas, os currículos, o sistema educativo e a sociedade.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

De acordo com Villas-Boas [200?], a articulação dos vários factores envolvidos no insucesso escolar carece de estudo e reflexão pois como refere,

[...] a temática da relação escola-família-comunidade continua a constituir um enorme iceberg que não deixa de ocultar questões cuja necessidade de investigação parece ser necessária e urgente.

Quatro subsistemas do sistema educativo, aluno - família - escola - meio envolvente, têm vindo a ser considerados pelos investigadores como sendo factores condicionantes e determinantes de uma escolaridade bem sucedida e de uma formação plena. Como adianta Junqueira (2009),

O insucesso escolar é um fenómeno que ocorre no seio de uma instituição escolar e diz respeito às disfuncionalidades presentes no indivíduo, escola e sociedade, bem como o modo de interacção entre eles.

Disfuncionamentos do aluno, da família, dos programas e do professor são alguns dos factores, considerados por Roazzi e Almeida (1988), como causadores do insucesso escolar. Segundo estes autores, o insucesso escolar pode ser visto sob vários pontos de vista dos quais destacam, o dos professores para quem o insucesso significa falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos, e o dos pais e público em geral para quem a responsabilidade recai nos professores, na suas faltas, desmotivação e falta de preparação.

O *estado de saúde* do Sistema Educativo, que se reflecte na formação e preparação de educadores e professores, tem, para Alves (2006) efeitos directos no (in)sucesso educativo,

A formação de educadores e professores representa um dos caminhos a seguir para melhorar a respectiva qualificação profissional, e consequentemente, melhorar a qualidade da educação e do ensino, promovendo, desta forma, o sucesso educativo.

A não adequação dos métodos de ensino e a inexistência de uma formação pedagógica sólida são igualmente assinalados por Bettencourt (2007), como factores / problemas graves que afectam as escolas, pois na sua opinião,

existem professores que foram óptimos há umas décadas, porque conhecem muito bem a matéria que ensinam, mas que hoje se confrontam com uma inadaptação dos seus métodos. Segundo a autora, é imperativo que os professores consigam perceber o que se passa com os seus alunos, sejam capazes de detectar as suas dificuldades e problemas e que face às necessidades desses alunos, organizem contextos de aprendizagem e de trabalho eficazes.

No entanto, e segundo Junqueira (2009), o papel do professor será das questões mais problemáticas de analisar *pois os professores dificilmente se reconhecem culpados do insucesso. Eles têm a convicção de que fazem tudo o que está ao seu alcance para garantir o êxito dos alunos.*

O insucesso escolar tem vindo a ser explicado por diversas teorias. Benavente (1990), refere a *teoria dos dotes* (até finais dos anos 60), a *teoria do «handicap» sociocultural* (anos 60 e 70) e a *corrente socioinstitucional* (a partir dos anos 70). A *teoria dos dotes* justifica os (in)sucessos com base nas maiores ou menores capacidades individuais dos alunos, a sua inteligência e *dotes naturais*. A *teoria do «handicap» sociocultural* é baseada em factores de natureza sociológica, sendo os (in)sucessos atribuídos à origem sociocultural dos alunos. Por outro lado, a *corrente socioinstitucional*, relaciona os (in)sucessos com as práticas e funcionamento da própria escola, sendo aqueles *resultado dum a relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas* (Benavente, 1990, p. 717).

De forma similar, Almeida e outros (2005, p. 3630), descrevem as teorias que tentavam justificar o insucesso escolar, concedendo-lhes, contudo, designações diferentes das anteriormente referidas por Benavente (1990),

Assim, nas décadas de 50 e 60 do século passado, emergiu a teoria da “socialização deficiente das classes populares”. Para ela, o “fracasso escolar” [...] explicava-se por uma inadequada socialização familiar [...]. Uma segunda teoria explicativa realça as interacções e os processos escolares, chamando a atenção para a comunicação e para as relações humanas e pedagógicas entre os professores e os alunos. [...] Finalmente, a teoria da reprodução social, desenvolvida ao longo da década de 1970, explica o (in)sucesso escolar pelas funções de selecção e de reprodução social e cultural.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Numa linha idêntica de pensamento, também Sil (2004) e Marzano (2005), concordam em relação às três ordens de factores que podem influenciar a aprendizagem e rendimento escolar dos alunos: o aluno, o meio social e a instituição escolar. Estas serão as realidades que deverão ser tidas em consideração no estudo do insucesso escolar e deverá ser na relação entre elas que se devem procurar e evidenciar os factores de insucesso e as suas causas explicativas.

A relação família - escola é vista como algo importante por Oliveira (2009), ao afirmar que *O diálogo e a colaboração da família e da escola, quando saudáveis, farão diferença no diagnóstico rápido e na consequente transposição das dificuldades sentidas pelos alunos.*

Alguns professores bibliotecários ao manifestarem a opinião de que a BE/CRE pode ajudar os alunos a alcançar tanto o sucesso educativo como o escolar, realçaram o papel fundamental que a família desempenha,

[...] o sucesso educativo depende não só da escola mas também de uma outra escola que é a família. O sucesso escolar é óbvio que também não depende só da escola, depende também do acompanhamento que a família fará em articulação com a própria escola. Agora a escola tem um papel importante também no desempenho escolar e no sucesso escolar dos alunos e particularmente a biblioteca. Mas é preciso também às vezes ter meios para que esse sucesso se faça.

(N1 - CF)

Mas eu penso que aí é também uma falha da escola porque eu acho que a escola também deve dizer aos pais o que é a escola e o que a escola pode dar. Eu acho que a escola e a família não devem estar de costas voltadas e estão. A escola culpa a família e a família culpa a escola e se calhar nós não temos de encontrar o culpado, nós temos é de nos juntar e trabalhar para aquela pessoa, que é o aluno.

(L11 - SF)

De acordo com Saavedra (2001, p. 68), *a associação entre o insucesso escolar e os níveis económicos mais desfavorecidos não é novidade*. Autora de um estudo sobre o impacto do nível socio-económico e o género no (in)sucesso escolar em alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade, Saavedra conclui que alunos de ambos

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

os sexos e pertencentes aos níveis socio-económicos mais elevados são bons alunos e detêm uma *bagagem escolar e cultural*, que lhes facilitará a obtenção de diplomas de nível superior, à imagem dos seus progenitores. Por outro lado, os alunos provenientes de famílias que concluirão no máximo a escolaridade ao nível do 12º ano, têm baixas classificações escolares e seguindo o percurso dos pais, é provável que apenas consigam *desempenhar profissões cujo prestígio será sempre inferior ao da classe média* (p. 89).

Também Bettencourt (2007) faz esta ligação de factores, referindo que alunos de escolas situadas em meios desfavorecidos, frequentemente não possuem condições para estudar após o tempo escolar. A autora avança com algumas justificações como a falta de sossego ou de um espaço de estudo, o desconhecimento sobre como estudar e se organizar e ainda a falta de apoio e ajuda por parte da família.

Segundo os professores bibliotecários entrevistados, o ambiente familiar e o nível socio-económico dos alunos são dos factores que mais pesam nos (in)sucessos, tanto o escolar como o educativo,

[...] por exemplo há aqui um miúdo que basicamente não quer acabar o 9º ano, quer ir trabalhar para o campo, só que os pais estão a forçá-lo a acabar o 9º ano. Há muitos que não chegam a terminá-lo porque não vêem utilidade nenhuma na escola, mas não é só aqui, é nas cidades também, já estive em [...] portanto é um bocadinho o mesmo sentimento.

(G1 - SF)

No entanto, o sistema educativo, professores, escolas e currículos, e a sociedade no seu todo, são igualmente causas prováveis destes (in)sucessos, referidas no discurso destes professores bibliotecários. Adiantam no entanto que, a BE/CRE, estando no seio da instituição escolar, pode dar um contributo significativo tentando contrariar e alterar ideias preconcebidas e *alargar horizontes*,

Estamos a trabalhar este ano a ver se conseguimos calhas para exposições, com o intercâmbio que estamos a fazer com Embaixadas e a receber uma série de documentação e gostávamos de expor com alguma frequência exposições. Não só para que estejam patentes na Biblioteca

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

de [...] ou noutras entidades porque isso é...os alunos passam e vêm, é cultura. São as tais oportunidades que nós podemos dar e que podem levar a outros...a alargar horizontes. Porque eles têm aquela coisa da faculdade, uma coisa que está tão longe e não está. Porque é que há de estar longe? Nós tentamos desmontar um pouco isso. Quem diz a faculdade diz cursos profissionais, desmontar a importância, o que é que eles podem...o que é que lhes pode dar acesso. Muitos não vão por desconhecimento, algum medo, vergonha, os pais não têm noção nenhuma, pronto eles ficam por ali como se fossem menos que os outros, não, ninguém é menos que os outros. Temos vontade, é preciso vontade, vamos dar o passo.

(C4 - CF)

Os professores bibliotecários manifestaram igualmente a sua opinião acerca do grau de importância de diversos factores, identificados através de uma revisão de literatura, e seu impacto nos sucessos escolar e educativo.

Assim, o factor relacionado com o acesso à informação em diversos formatos e de variadas formas, foi comentado pelos professores bibliotecários como tendo impacto “Importante” ou “Muito importante” no sucesso escolar e educativo dos alunos. O conjunto de factores que incidiam no tempo de abertura da BE/CRE à comunidade, na instrução dos alunos na literacia da informação, na ligação com instituições extra escolares, no acesso à Internet e na política de desenvolvimento de colecções foi apreciado de forma diversa pelos entrevistados. As suas opiniões e sugestões estão incluídas no Capítulo 5.

Os factores referentes ao trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e professores e o desempenho de funções a tempo inteiro por parte do professor bibliotecário, mereceram dos entrevistados bastante atenção, aos quais atribuíram e sem exceção o grau máximo de importância, numa escala de 1 a 5 (Sem nenhuma importância - Muito importante). Por ter emergido como um dos temas principais na análise das entrevistas, é detalhadamente desenvolvido no Capítulo 6.

4.6 (In)Sucesso escolar e (in)sucesso educativo nas EBIs

4.6.1 Sucesso escolar: análise das Taxas de Transição / Conclusão 2006/2007

Como referido no Capítulo 1. Opções Metodológicas, solicitou-se aos Conselhos Executivos de cada uma das 20 EBIs, o acesso à informação relativa às taxas de transição / conclusão referentes ao ano lectivo 2006 / 2007, para se proceder a uma análise comparativa e poder averiguar do impacto da formação específica do professor bibliotecário no desempenho escolar dos alunos. Devido à forma desigual com que esta informação estatística foi disponibilizada, avançou-se com o pedido ao Ministério da Educação, GEPE, que o facultou de forma consistente e idêntica para cada uma das 20 escolas.

Será de salientar, uma vez mais, que a selecção destas 20 EBIs foi efectuada segundo o critério da máxima diversidade, tendo em conta a existência de formação do professor bibliotecário para desempenho de funções na BE/CRE, características da escola (número de alunos e professores) e localização geográfica.

A análise das taxas de transição e os *rankings* das escolas têm vindo a provocar diversas tomadas de posição, por parte de autores e investigadores, como aliás é comum acontecer noutras áreas do conhecimento.

Por um lado, existem aqueles que discordam quanto às tentativas de comparação de escolas em tudo diferentes entre si.

Segundo Mendonça (2003), *não é legítimo comparar escolas cujas realidades educativas são diversas. Há uma multiplicidade de factores que determinam o quotidiano escolar e que nenhuma escala classificativa poderá expressar.*

De forma idêntica, Perrenoud (2003), adianta que a comparação de escolas só poderá ser feita se for considerado o grupo de elementos com impacto no sucesso escolar. Segundo o autor, algumas escolas não conseguem controlar vários destes factores como sejam *o nível inicial dos alunos ou o seu contexto familiar e urbano*. Acrescenta ainda que o significado das taxas de sucesso não será o mesmo para todas as escolas e que variando, se estará a comparar algo

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

não passível de ser comparado. Assim, apenas as avaliações internacionais podem fornecer dados padronizados que permitem comparações rigorosas,

A mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas diferentemente de escola para escola e até de turma para turma. Um aluno pode parecer excelente ou medíocre conforme está numa turma mais fraca ou mais forte.

Numa linha idêntica de pensamento, o Secretariado Nacional da Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2009) e face aos *rankings* das escolas que têm vindo a ser apresentados, divulgou a sua oposição à pretensão de comparar estabelecimentos escolares, afirmando que

É inaceitável falar das "melhores" e das "piores" escolas, tendo apenas em conta os resultados dos alunos em exames nacionais. Não é possível avaliar uma escola a partir de uma única variável - ignorando o contexto em que se insere, os alunos que a frequentam, os recursos de que dispõe e os projectos que realiza.

Por outro lado, há autores com opinião diversa, afirmado precisamente que se podem e devem comparar *coisas diferentes*.

Barreto (2007), discorda totalmente do argumento que defende a impossibilidade de comparação de situações com características diferentes, apelidando-o de *velho, impressionante* e que vai *contra a lógica e a tradição empírica*. O autor refere que as classificações são reflexo de um variado leque de factores mas que é através da análise desta variedade que se pode apreender de forma global o panorama escolar,

Uma grande escola de Lisboa e uma pequena escola de Vilar de Formoso não se pode comparar! Uma pequena escola rica e privada da Foz ou do Estoril não se pode comparar com uma grande e pobre escola de Camarate ou de Baião. Quem assim fala sugere que só se podem comparar coisas iguais! Ou escolas em situações sociais e geográficas iguais! Parece que a intenção de quem defende este ponto de vista é a de condenar professores e escolas. Com efeito, o objectivo do exercício seria justamente o de comparar "coisas diferentes", tanto internas como externas às escolas, a fim de perceber tudo o que determina e condiciona a actividade de uma escola, não apenas a actuação dos seus professores. Uma boa ou uma má classificação fica a dever-se a uma multiplicidade de causas, da origem social à qualidade das instalações,

dos critérios de gestão ao conforto, dos métodos pedagógicos à valia dos docentes, dos horários à selecção dos alunos, dos equipamentos aos meios disponíveis. Ainda bem que se pode comparar escolas tão diversas! Só assim é possível começar a compreender as causas dos resultados, sejam eles parecidos ou diferentes, sem cair logo na simplicidade de considerar que há apenas uma resposta: uma escola com bons resultados tem bons professores e uma escola com maus resultados tem maus professores.

Tendo em conta as ideias atrás defendidas, procedeu-se à análise das taxas de transição / conclusão das 20 EBIs (Tabela 2). O objectivo era obter uma taxa média de transição para cada escola de forma a obter-se um *indicador* do sucesso escolar.

Num primeiro momento calculou-se a média aritmética simples também conhecida apenas por média. Utilizou-se esta média assumindo que o Ministério da Educação, GEPE, tinha seguido os mesmos critérios para chegar aos valores das taxas solicitadas e considerando que todas elas eram igualmente importantes ou tinham o mesmo peso.

Assim, a média das taxas de transição de cada escola foi calculada fazendo a soma das taxas de transição de cada ciclo naquela escola e dividindo pelo número de ciclos a funcionar na escola (a média de n números é a sua soma dividida por n) (Tabela 3).

O cálculo anterior seria um bom indicador se as escolas tivessem todas uma distribuição idêntica entre os vários ciclos e se a taxa de transição média fosse igual nos três ciclos de ensino. Porém, nenhuma destas hipóteses é verdadeira. Por um lado, em muitas escolas a taxa de transição vai diminuindo à medida que consideramos ciclos mais avançados. Pelo outro lado, a distribuição dos alunos pelos vários ciclos varia muito de escola para escola (fruto das escolas terem sido seleccionadas por terem a máxima diversidade também em relação ao número de alunos). Desta forma, achou-se conveniente calcular um indicador que levasse em conta estes dois aspectos e que indicasse a taxa de transição relativa da escola.

O cálculo da taxa de transição relativa de cada escola foi feito em três passos. No primeiro passo, calculou-se a taxa de transição média ponderada para cada ciclo. No segundo passo, comparou-se a taxa de transição de cada escola em cada ciclo com a taxa de transição média ponderada desse ciclo de estudos, obtendo-se assim a taxa de transição relativa de cada escola para cada ciclo. Finalmente, calculou-se a taxa de transição relativa média de cada escola, levando em conta o peso de cada um dos ciclos nessa escola.

No cálculo da taxa de transição média ponderada de um dado ciclo, levou-se em conta a importância relativa de cada escola nesse ciclo de estudos. Por outras palavras, a ponderação dada à taxa de transição de uma determinada escola, foi igual ao peso dessa escola no total de alunos daquele ciclo. Desta forma, para o 1º ciclo e para cada uma das 20 EBIs, multiplicou-se o número de alunos matriculados pela respectiva taxa de transição, somaram-se todos os valores e dividiu-se pelo n.º total de alunos do 1º ciclo [por exemplo, n.º alunos L10 (120) x taxa de transição (90%) + n.º alunos L4 (95) x taxa de transição (95,8%) + ...] sobre o n.º total dos alunos do 1º ciclo das 20 EBIs (2380)]. Chegou-se assim à taxa de transição média ponderada para o 1º ciclo, 95,18261%.

Seguiu-se a mesma fórmula de cálculo para determinar as taxas de transição médias ponderadas para o 2º ciclo e 3º ciclos, que revelou as percentagens de 87,71172% e 79,84865%, respectivamente (Tabela 4).

Posteriormente para se saber se, em cada um dos ciclos, o desempenho de uma dada escola é acima (valor superior a 1) ou abaixo (valor inferior a 1) do desempenho médio naquele ciclo, comparou-se a taxa de transição da escola nesse ciclo com a taxa de transição média ponderada anteriormente calculada. Dividindo uma pela outra, apuraram-se as taxas de sucesso relativo para cada ciclo de cada EBI [por exemplo, 90% (taxa de transição média da L10), sobre 95,18261% (taxa de transição média ponderada do 1º ciclo) = 0,945]. Fizeram-se cálculos idênticos para os outros ciclos e escolas (Tabela 5). Esta tabela revela que uma escola pode ter desempenhos relativos diferenciados nos três ciclos de ensino. Por exemplo a L10 tem uma taxa de transição abaixo da média no 1º ciclo, mas uma taxa de transição acima da média no 2º e 3º ciclos.

Finalmente para se conhecerem as taxas de transição relativas médias para cada uma das EBIs, para assim se poderem efectivamente comparar, calculou-se a taxa de transição relativa média de cada escola, levando em conta o peso de cada um dos ciclos nessa escola. Para tal procedeu-se ao seguinte cálculo para cada escola: $(n.^o \text{ alunos } 1^{\circ} \text{ ciclo}/n.^o \text{ total alunos dessa escola}) \times \text{taxa de transição relativa do } 1^{\circ} \text{ ciclo} + (n.^o \text{ de alunos } 2^{\circ} \text{ ciclo}/n.^o \text{ total de alunos } 2^{\circ} \text{ ciclo dessa escola}) \times \text{taxa de transição relativa do } 2^{\circ} \text{ ciclo} + (n.^o \text{ alunos } 3^{\circ} \text{ ciclo}/n.^o \text{ total de alunos } 3^{\circ} \text{ ciclo dessa escola}) \times \text{taxa de transição relativa do } 3^{\circ} \text{ ciclo}$ (Tabela 5).

Conhecidas as médias para cada uma das EBIs e tendo-se agrupado aquelas com professor bibliotecário com formação (CF - 8 EBIs) e as outras com professor bibliotecário sem formação (SF - 12 EBIs), foi possível então fazer a média para cada um dos grupos e assim poder comparar e aferir o impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso escolar dos alunos (Tabela 5).

Assim, com base nos dados recolhidos, feitos todos os cálculos anteriormente discriminados e assumindo para efeitos de análise estatística a formação específica do professor bibliotecário como factor único e exclusivo de impacto no sucesso escolar dos alunos, não foram encontradas diferenças entre os dois grupos analisados.

4.6.2 Análise individualizada de algumas EBIs

A análise mais individualizada da informação referente a cada EBI revela oscilações consoante se analisa o 1º, o 2º ou o 3º ciclo do ensino básico. É igualmente visível o facto de o insucesso escolar aumentar à medida que se avança nos três ciclos de ensino, isto é, as taxas de transição/conclusão tendem a diminuir do 1º ciclo para o 2º e deste para o 3º e último ciclo do ensino básico. Este panorama verifica-se em 15 das EBIs estudadas observando-se nas restantes 5 situações algo diferentes (Tabela 2).

Nas EBIs G3, cujo professor bibliotecário tem formação específica (CF), e A9 e L6, cujo professor bibliotecário não possui qualificações para desempenho de funções (SF), as taxas descem do 1º para o 2º ciclo mas ao invés de diminuírem mais ainda para o 3º ciclo, sofrem um aumento, sendo de assinalar o caso da A9, cujo aumento é superior a 7 pontos percentuais.

Nas EBIs C3 e G1, com professores bibliotecários SF, a situação encontrada é inversa da anterior, isto é, existe um aumento nas taxas de transição do 1º para o 2º ciclo seguida da descida para o 3º ciclo. Ressaltam aqui os valores da EBI G1 que registam um aumento superior a 11 pontos percentuais entre o 1º e 2º ciclos, registando uma taxa de transição/conclusão de 100% no 2º ciclo, situação única no seio das 20 escolas analisadas.

As EBIs A9 e G1, são as que mais se destacaram por se desviarem da situação encontrada a nível nacional (cujos valores das taxas de transição/conclusão vão decrescendo à medida que os ciclos de escolaridade vão aumentando), pois nestas EBIs verificou-se um aumento de pontos percentuais, superior a 7 e 11 respectivamente.

Estas EBIs tinham ambas um professor bibliotecário SF, pertenciam a diferentes DRE e tinham características muito diversas em especial no que se referia à sua dimensão em termos de corpo docente e discente e especificidades da BE/CRE.

A EBI A9 era sede de um agrupamento vertical composto por 3 escolas, tinha 562 alunos distribuídos pelo JI, 1º, 2º e 3º ciclos e 88 professores no ano lectivo 2006/2007. A BE/CRE tinha na altura uma AAE a tempo inteiro em quem o professor bibliotecário se apoiava muito por já estar há vários anos naquelas funções. O acervo era composto por cerca de 6 000 livros, aproximadamente 150 itens multimedia (CDs interactivos, cassetes áudio, CDs, DVDs e VHS) e assinava na altura 6 periódicos. O tempo total de abertura por semana era de 43h e 30 minutos. Nesta EBI as taxas subiram do 2º para o 3º ciclo, de 76,6% para 83,7%.

Por outro lado, a EBI G1, situada numa aldeia, no meio da serra, tinha no ano 2006/2007 124 alunos matriculados nos três ciclos de ensino, com apenas uma turma por ciclo e 23 professores. É uma escola muito pequena, com um corpo

docente muitíssimo instável e que até 2006/2007 tinha mudado anualmente. Esta situação fez com que a equipa da BE/CRE também tivesse sofrido alterações todos os anos e naquele ano lectivo nem o professor bibliotecário nem o AAE tinham qualquer formação para desempenho de funções. O acervo era composto por aproximadamente 2500 livros, 4 revistas que a BE/CRE recebia como oferta e cerca de 180 itens de material áudio visual (DVDs, CDs música e VHS). Esta BE/CRE estava aberta à comunidade escolar 32h e 30 minutos por semana. Nesta EBI as taxas subiram do 1º para o 2º ciclo, de 88,7% para 100%.

Ao analisar as taxas de transição relativas médias de cada EBI (Tabela 4), é possível identificar as médias mais elevadas na EBI A6 (SF) com 1,114808 e na N1 (CF) com 1,037532. De igual modo, se percepçãoam as EBIs cujas médias são as mais baixas dos dois grupos, a EBI A7 (CF) com 0,965135 e a L9 (SF) com 0,800231. Estas quatro EBIs pertencem a três DRE distintas e aquando da visita para observação directa e entrevista, marcaram pela diferença tanto positiva como negativamente, percepções estas que puderam posteriormente ser confirmadas e justificadas com a análise das respectivas entrevistas, Planos de Actividades e Regimentos das BE/CREs.

A EBI com a taxa de transição relativa média mais elevada é a A6 (SF). Esta escola era sede de um agrupamento vertical composto por 6 escolas, incluindo Jardim de Infância. Estavam matriculados 362 alunos distribuídos por todos os níveis de ensino e o corpo docente era constituído por 67 professores. Para o ano lectivo de 2006/2007 não foi possível apurar valores de taxas de conclusão/transição nas duas EB1 pertencentes ao agrupamento, razão pela qual não aparecem valores para o 1º ciclo desta EBI nas tabelas 2, 3, 4 e 5.

A impressão causada por esta EBI, na ocasião da visita para observação directa e entrevista, foi das mais positivas. Logo à entrada da BE/CRE, no balcão de atendimento e em lugar de destaque via-se escrito numa placa “O sucesso escolar constrói-se”. De acordo com as informações recolhidas, esta era normalmente uma BE/CRE muito frequentada por toda a comunidade escolar, sendo habitual ter 90 alunos ao mesmo tempo e ter de se fechar a porta não permitindo a entrada a mais nenhum.

Esta EBI estava inserida numa vila onde existia um grande número de cidadãos estrangeiros, entre alemães, holandeses e ucranianos, que usavam os serviços e facilidades da vila mas não se integravam em pleno na comunidade. Assim e numa tentativa de ajudar nesta integração, foram criadas aulas de português para estrangeiros, no período nocturno e que tinham lugar na BE/CRE desta EBI.

O professor bibliotecário estava pela segunda vez naquelas funções pois apesar de não ter formação específica, era tido, tanto pelo professor bibliotecário anterior como pelo CE, como *a melhor ponte* entre os três ciclos e o Jardim de Infância. Da sua equipa fazia parte uma AAE a tempo inteiro que estava já há 9 anos naquela escola e há 3 na BE/CRE. Na altura este elemento da equipa tinha já frequentado 32 cursos de formação relacionados com bibliotecas escolares, tanto na animação e dinamização como na vertente mais técnica e prática da organização, cuja frequência tinha sido da sua iniciativa mas era sempre aprovada pelo professor bibliotecário e CE.

Era uma BE/CRE cheia de vida, muito frequentada por alunos e professores, bem apetrechada em termos tecnológicos e cujo lugar e função na escola e na comunidade eram tidos como essenciais em especial no que se referia ao impacto no sucesso educativo já que o sucesso escolar até era conseguido como refere o professor bibliotecário,

[...] o sucesso educativo para mim tem mais a ver com... não tem só a ver com as notas mas tem a ver com toda a maneira de ser do aluno com tudo aquilo que eles apreendem. Ora aqui na zona, é um meio muito pobre de espírito, de maneira que os miúdos, a grande maioria tem muita dificuldade em saber estar, como se vê... têm algum sucesso escolar. Eu acho até que têm bastante, dentro do...mas têm menos sucesso educativo. O sucesso escolar está relacionado com as notas e o aproveitamento e o sucesso educativo com toda a envolvência.

(A6 - SF)

A EBI N1 (CF) tinha no ano lectivo 2006/2007, 461 alunos matriculados e 56 professores. Esta escola estava inserida num meio rural, com alunos vindos de famílias carenciadas, poucos tinham computador e quase nenhum tinha acesso

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

à Internet em casa. Apesar destas condições tem a taxa de transição relativa média mais elevada do grupo das 8 EBIs cujo professor bibliotecário tem formação específica.

O professor bibliotecário desta EBI era uma pessoa muito dinâmica e que tinha a preocupação em organizar muitos eventos e actividades em torno da leitura, pois estava consciente das dificuldades dos alunos no domínio desta competência. Para incentivar a leitura, em especial no 3º ciclo, nível em que a generalidade dos alunos deixa de ler, procurava parcerias com a Biblioteca Municipal, envolvendo toda a comunidade educativa em projectos, como o teatro do fim de ano cujo texto vinha a ser escrito por professores e alunos, sendo estes últimos os actores. Como ele próprio referiu,

Por exemplo, eu questiono-me, ainda no outro dia, fizemos correio da leitura, uma actividade que envolveu teatro, que envolveu um pequenino questionário sobre a leitura e que dizia respeito a apenas 3 questões: "Gosto muito de ler, gosto de ler, gosto pouco de ler" e não foi "Não gosto de ler" pelo aspecto negativo. É curioso que constitui uma preocupação para nós, equipa da biblioteca. Até ao 2º ciclo as crianças gostam muito de ler, a partir do 3º ciclo há uma quebra na leitura. Agora há aqui uma preocupação para a equipa e para a biblioteca escolar "Porquê? Porquê disto? Porque a biblioteca não faz o seu trabalho? Porque os meninos têm outras solicitações lá fora, pelas quais são atraídos e o livro deixa de os interessar? Porque as alterações na adolescência ou na pré-adolescência os motivam para outros interesses? A que meios terá de recorrer a biblioteca para...é uma preocupação para nós neste momento porque eu estive a ver, a analisar as questões e as respostas e vi que realmente é assim, é essa a tendência.

(N1 - CF)

A EBI A7 obteve a taxa de transição relativa média mais baixa do grupo das 8 EBIs cujo professor bibliotecário tinha qualificações (CF) para desempenhar as suas funções na BE/CRE e neste caso específico este docente exercia as suas funções a tempo inteiro. Esta EBI estava na altura da observação directa e entrevista com muitos problemas de falta de recursos humanos.

A população escolar era composta por 411 alunos, a grande maioria provinha de famílias com condições económicas muito baixas e existia na altura um número

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

elevado de alunos de etnia cigana. A BE/CRE desta EBI era normalmente muito frequentada por grupos de três e quatro alunos, barulhentos e pouco obedientes, que vinham principalmente usar os computadores, ouvir música e ver jornais e revistas. Havia já nesta altura um aluno impedido de entrar na BE/CRE por demonstrar atitudes muito agressivas em relação ao professor bibliotecário, inclusivamente tendo já feito várias ameaças.

A inexistência de uma sala do aluno e o funcionamento ainda muito deficiente da Biblioteca Municipal da zona fez da BE/CRE o único ponto de acesso aos diferentes recursos disponibilizados. Os computadores e o equipamento áudio ficavam rapidamente ocupados e sendo uma BE/CRE de pequenas dimensões e com poucos recursos humanos, era difícil manter a ordem e ocupar os alunos em actividades que de alguma forma os enriquecessem, como afirma o seu professor bibliotecário,

Efectivamente a biblioteca está cheia mas aquilo que às vezes me pergunto quando estou aqui é, está cheia mas não está cheia de qualidade [...] Aqui na nossa escola por exemplo os alunos não têm uma sala de alunos, à hora de almoço e em dias de chuva caiem aqui todos e para mim isso não tem interesse nenhum porque os locais, os computadores enchem muito rapidamente, os equipamentos de música enchem rapidamente e depois os outros estão assim... fazem uns jogos e também não temos muitas mesas. Portanto estão assim e nós somos obrigados a colocar os alunos fora da biblioteca o que também não é muito bom.

(A7 - CF)

Com 530 alunos distribuídos pelos três ciclos do ensino básico e pelo jardim de infância, a EBI L9 (SF) recebia alunos de bairros sociais, onde tinham sido re-alojadas várias famílias provenientes de bairros degradados, tinha uma população escolar maioritariamente cabo-verdiana, em muitos casos de imigrantes de primeira geração. Tipicamente, numa turma de 20 alunos, 14 eram de origem africana e 4 de etnia cigana. Esta EBI apresentou a taxa de transição relativa média mais baixa em relação ao total das escolas analisadas assim como as taxas mais baixas do 2º ciclo e 3º ciclos.

Nesta escola, o número de alunos tem vindo a decrescer ao longo dos anos e mesmo no decorrer dos anos lectivos saem e entram alunos, consequência de migrações e realojamentos, o que nas palavras do próprio CE *cria alguma instabilidade*. Segundo o professor bibliotecário, a população escolar era muito carente tanto em termos económicos como afectivos, já que a estrutura familiar era na maioria dos casos muito frágil ou mesmo inexistente, com pais ausentes, padrastos e muitas vezes apenas viviam com irmãos. Para um elevado número de alunos, a única refeição diária era a que comiam na escola e era também nos balneários escolares que tomavam o único duche semanal. Na opinião do CE, as famílias da quase totalidade dos alunos eram completamente ausentes da escola, nunca comparecendo e mesmo evitando algum envolvimento.

A BE/CRE desta EBI possuía cerca de 7000 livros que não estavam classificados, 3 computadores que não funcionavam há já muito tempo e não existia impressora ou fotocopiadora. Não existiam recursos financeiros para fundo documental ou tecnologias e os alunos não frequentavam a BE/CRE, preferindo a Ludoteca, localizada mesmo à entrada da BE/CRE. Sendo alunos de várias proveniências falavam crioulo e outros dialectos entre si e não falando português também dificilmente se motivavam para a leitura em português, sobretudo não existindo esta prática ou incentivo no seio familiar. Eram alunos que aderiam muito mais facilmente aos trabalhos manuais e ocupavam os intervalos com música e dança própria das suas origens.

As características desta EBI eram em tudo condicionadoras do sucesso escolar, reflectido nos baixos níveis atingidos pelos alunos, mas e ainda na opinião do CE, era uma escola que procurava o equilíbrio emocional e afectivo dos alunos, considerando ser *fundamental zelar por estas famílias*, tentando deste modo contribuir para o sucesso educativo.

O professor bibliotecário desta BE/CRE não tinha formação específica e não sentia qualquer necessidade de a obter nem tinha até à data enfrentado dificuldades no desenvolvimento das suas funções, as quais estavam mais viradas para o aluno e não para a parte técnica,

[o professor bibliotecário] tem um papel impulsionador mas depende da maneira de pensar de cada um. Para os alunos que tenho, tento dinamizar a biblioteca de maneira que eles venham cá, gostem de cá estar, tentem de alguma maneira aprender. Depois depende de cada um, eu tenho colegas que nunca poderia ter aqui na minha equipa. Acham que coordenar a biblioteca é o acervo, é termos que tratar do acervo e da CDU e da catalogação e indexação, a parte técnica. Eu tenho tantos alunos que não leem um livro, o que é que me interessa a mim a parte técnica? É esta a questão que eu ponho. Eu não funcione para a parte técnica, neste momento estou virada para os alunos. E tento cativá-los o mais possível. [...] A motivação dos alunos é extremamente importante.

(L9 - SF)

As características e descrições destas quatro EBIs, que mais se destacaram dos grupos CF e SF, tanto por terem as taxas de transição relativa média mais altas como mais baixas em relação ao grupo de 20, levam a reflectir sobre os factores que nesta realidade restrita de EBIs são condicionantes ou promotores dos sucessos escolar e educativo.

Como foi já referido, a análise das taxas de transição relativa média dos dois grupos de professores bibliotecários, CF e SF, não revelou diferenças. De acordo com a opinião dos professores bibliotecários, deverá ter-se em conta um conjunto de factores, incluindo a formação específica, quando se pretende analisar o sucesso escolar e educativo dos alunos. O trabalho colaborativo, o apoio do CE, o exercício de funções a tempo inteiro e o perfil pessoal foram os factores com impacto nos sucessos mais referidos pelos professores bibliotecários e objecto de desenvolvimento nos capítulos seguintes.

4.6.3 Sucesso educativo: análise dos Planos de Actividades e Regimentos das BE/CREs

Pode argumentar-se que a observação e análise das percentagens relativas às taxas de transição / conclusão de várias escolas, pode não ser, na verdade, um

fiel retrato da situação, se for considerado que estes dados numéricos apenas mostram uma realidade estatística.

Com efeito, o facto de em determinadas escolas, as referidas taxas serem *piores* do que noutras, não reflecte necessariamente que o ensino naquelas seja deficiente ou de má qualidade, pois como vários autores, já atrás referidos, sugerem, terá sempre de se ter em conta toda uma diversidade de factores, que em maior ou menor grau estão envolvidos nos resultados do desempenho escolar dos alunos.

Assim, passou-se à análise do sucesso do ponto de vista da qualidade dos conhecimentos dos alunos que concluem e/ou transitam de ano ou ciclo. Alargando o conceito de sucesso escolar para algo mais abrangente, onde sejam contemplados vários tipos de factores, como os comportamentais e de cidadania, procedeu-se ao estudo das componentes do sucesso educativo potencialmente a atingir pelos alunos das 20 EBIs.

Desta forma e nesta perspectiva, assumindo que também será importante a qualidade e não exclusivamente a quantidade, por forma a caracterizar mais exaustivamente as realidades escolares, elaboraram-se grelhas e procedeu-se à análise dos Planos de Actividades (Anexo 4) e Regimentos das BE/CREs (Anexo 5), disponibilizados pelos professores bibliotecários das EBIs envolvidas neste estudo. Foi prestada especial atenção a todas as actividades previstas que envolvessem a comunidade educativa alargada, incluindo por exemplo a família, o comércio local, a Biblioteca Municipal e / ou Pública, outras escolas, e referências a aspectos ligados ao comportamento, respeito pelos outros e regras a serem seguidas.

A opção por analisar estes documentos e não outros teve como base e referência a generalidade da bibliografia consultada e em particular, um estudo conduzido e promovido pelo DAPP (2000). O relatório deste estudo sugere que o sucesso dos alunos está dependente da relação entre a escola, a família e a comunidade, e do trabalho que em conjunto estes *parceiros* conseguirem fazer. O estudo, que decorreu entre 1997 e 1999, levou 19 escolas e pais de alunos a identificarem o principal problema em relação ao progresso escolar dos alunos.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Posteriormente foi elaborada uma estratégia onde foi atribuído um papel a desempenhar a cada participante. Alguns professores e encarregados de educação receberam formação especial e foi pedida uma ligação mais estreita entre as escolas envolvidas e organizações extra escolares, como por exemplo, na forma de visitas de estudo. Nas conclusões do relatório pode ler-se,

[...] quando os pais participam mais nas actividades da escola e esta, por sua vez, se articula com outros parceiros da comunidade onde está inserida, os estudantes conseguem melhores resultados, não só escolares como a nível comportamental.

A falta de colaboração da família, dos pais, encarregados de educação foi especialmente referida pelos professores bibliotecários, frisando que este apoio era essencial para o completo sucesso dos alunos,

Em casa têm pouquíssimo incentivo. Os pais não colaboram connosco. Este ano até fizemos uns diasinhos de informação para eles darem a conhecer aos pais, a importância da biblioteca. Eles estão a divulgar mas ainda não há assim... vai demorar muito tempo mas pronto.

(C5 - SF)

Eu sou pela abertura da escola à comunidade, aqui a mentalidade não é essa mas sou o mais possível. Eu gostaria de trazer cá os pais, gostaria de ter...tenho projectos feitos nesse sentido só que não se conseguem implementar. Trazer os pais cá...sessões na biblioteca só para os pais, por exemplo, em horário pós-laboral, Sábado de manhã, mas isso tinha de mudar muito as mentalidades.

(L4 - CF)

Foi constatada, na maioria dos documentos analisados, a inclusão de vários dinamizadores / colaboradores pertencentes tanto à escola como externos à comunidade escolar. Diversos elementos apareciam referidos como colaboradores intra escola, tais como a equipa educativa, os professores de alguns Departamentos pertencentes aos vários ciclos, o Clube dos amigos da BE/CRE, os alunos de várias turmas, as Auxiliares de Acção Educativa, os Conselhos Pedagógico e Executivo e até o Psicólogo Escolar.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

O comentário deste professor bibliotecário espelha bem a interacção entre escola e a comunidade educativa, tendo a BE/CRE como intermediária,

Também desta forma através do Jornal Escolar, porque o Clube dos Amigos da Biblioteca também escreve para o Jornal Escolar e divulga também trabalhos que são feitos aqui com o apoio de todos os professores e isto chega também à comunidade educativa e os pais acabam também por participar directa e indirectamente no trabalho da biblioteca e sentem-se úteis.

(N1 - CF)

Uma das actividades referidas por um professor bibliotecário sem formação (SF), exemplifica a forma como esta BE/CRE planeou a integração de alunos estrangeiros e respectivas famílias na comunidade escolar e educativa, envolvendo e pedindo colaboração a vários elementos,

Nós temos por exemplo, na semana que vem, não sei se reparou naquela mesa que está à entrada da biblioteca? É uma actividade que nós vamos realizar com os alunos estrangeiros e os encarregados de educação desses alunos com uma turma de alunos portugueses. Estão a fazer uma pesquisa dos costumes e tradições da época natalícia nos diferentes países e que eles nos vêm trazer para a biblioteca e vamos fazer um encontro entre essas pessoas e eles vão falar desses usos, costumes e tradições dos seus países. Depois temos aquela mesinha que está com a bandeira de cada país e vamos trazer doces dos diferentes países e vamos depois comemorar todos. Temos uma comunidade de estrangeiros e que é um problema, quando fiz a avaliação da escola detectei esse problema, que é a integração desses alunos na comunidade. No ano passado tivemos mesmo problemas até a nível físico. Então pensámos nessa actividade. Assim a biblioteca além de recurso é a integração de todos os elementos da comunidade educativa.

(L11 - SF)

Por outro lado, estava prevista colaboração de membros da comunidade educativa alargada como sejam os Encarregados de Educação, a Associação de Pais, os Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), o Grupo Coral, a Junta de Freguesia, o Grupo de Acção Social, várias empresas, a Biblioteca Municipal e a Câmara Municipal. A experiência deste professor bibliotecário é ilustrativa do bom funcionamento destas parcerias,

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

O nosso trabalho começa por ser organizado praticamente aí, com os directores de turma, com os professores titulares no caso do 1º ciclo, depois o próprio Conselho Pedagógico e estamos também a pedir constantemente a colaboração da Associação de Pais. Neste momento temos um projecto em comum e também com a Câmara Municipal na cedência de espaços, por exemplo do Auditório.

(N1 - CF)

No entanto, a análise das entrevistas revelou que as actividades previstas no Plano de Actividades e as colaborações pedidas nem sempre se conseguiam concretizar, pois a colaboração sugerida pela BE/CRE nem sempre tinha resposta positiva.

Vários casos de sucesso e fracasso foram relatados pelos professores bibliotecários, sendo no entanto de realçar um maior número de situações de fracasso vividas pelos professores bibliotecários SF.

De uma maneira geral pode afirmar-se que os Planos de Actividades melhor elaborados e estruturados, mais detalhados, mais ricos em diversidade de actividades e onde estava prevista mais colaboração por parte de elementos extra escola, pertenciam às BE/CREs cujo professor bibliotecário tinha formação específica (CF).

Os Planos de Actividades das quatro EBIs que mais se destacaram aquando das visitas e na análise das entrevistas e taxas de transição / conclusão (N1 - CF, A7 - CF, L9 - SF e A6 - SF), são efectivamente um espelho das realidades vividas naquelas BE/CREs e EBIs, vindo reforçar tanto as notas de campo obtidas na observação directa, como o discurso dos professores bibliotecários.

Com efeito, a EBI L9 - SF, com a taxa de transição relativa média mais baixa do total das escolas estudadas, não frequentada por alunos, docentes ou auxiliares, sem apoio do CE e com infra-estruturas tecnológicas há já muito avariadas, nunca disponibilizou o seu Plano de Actividades. Diversas tentativas sem sucesso e ao longo de vários meses para a obtenção do referido Plano, reflectem na realidade o lugar pouco importante e visível que tanto o professor bibliotecário como a própria BE/CRE tinham dentro daquela comunidade escolar.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

A EBI A6 - SF, com a taxa de transição relativa média mais elevada do total, apresentava um Plano de Actividades destinado tanto à comunidade escolar como à educativa, pedia a colaboração essencialmente de dinamizadores intra escola (AAEs, CE, docentes, Educadora do JI), incluía várias actividades de promoção da leitura e de escrita, tendo a preocupação de articular o trabalho de sala de aula com a BE/CRE (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e áreas disciplinares curriculares). Foi referido pelo professor bibliotecário a necessidade de mostrar trabalho, forma eventualmente encontrada para dar mais visibilidade à BE/CRE, estando especificamente referido no Plano de Actividades a apresentação deste Plano à comunidade educativa e à elaboração de um expositor com a descrição detalhada das actividades,

Nós de facto preocupamo-nos muito com actividades para mostrar, para se ver que fazemos trabalho.

(A6 - SF)

Evidenciou-se neste Plano, a ausência de actividades de formação do utilizador (docentes, alunos e Encarregados de Educação). A não inclusão de qualquer actividade desta natureza pode por ventura estar ligada à própria falta de formação específica do professor bibliotecário e à falta de tempo, como foi comentado,

Penso que se calhar precisava de mais tempo e nesse caso precisava de muito mais horas, que era para poder ajudar os alunos, mesmo nas suas pesquisas. Por que essa parte, confesso que nós...faço pouca coisa. Se me pedem eu largo o que estou a fazer e vou ajudar os alunos, hoje por acaso está cá uma aluna da ESE mas esse é um trabalho que nós fazemos realmente pouco.

(A6 - SF)

Os Planos de Actividades das EBIs N1 e A7, ambas com professores bibliotecários CF, foram disponibilizados no dia da visita à BE/CRE e entrevista ao professor bibliotecário.

Estando qualquer deles bem estruturado, fornecendo detalhes para cada actividade, destaca-se contudo o Plano da N1, cuja taxa de transição relativa média é a mais elevada do grupo das 8 EBIs com professores bibliotecários CF.

O Plano de Actividades da N1, e por comparação com os restantes, apresenta-se como o mais extenso e completo e talvez mesmo o mais ambicioso. Este Plano anual incluía actividades dos projectos da RBE e “Uma Biblioteca para todos”, que estavam na altura já implementados e em curso. Encontrava-se expressa a colaboração da equipa da BE/CRE com todos os membros da comunidade educativa (alunos de todos os ciclos, docentes e encarregados de educação, Conselho Pedagógico, Associação de Pais e Câmara Municipal), no desenvolvimento de todas as actividades que iam ao encontro dos objectivos e princípios orientadores das bibliotecas escolares. Ao longo do ano lectivo e a par da celebração de efemérides várias, diversas actividades de promoção da leitura e escrita, em vários tempos e formatos, haviam sido programadas. A descrição das actividades deixava perceber um forte empenho na articulação curricular, com a apresentação em Conselho Pedagógico e evidenciando a forma como a BE/CRE articulava as actividades com as escolas do Agrupamento.

Com efeito e uma vez mais, o Plano de Actividades da N1 - CF se salientou com o relevo dado à formação do utilizador. Tendo emergido como área privilegiada, estavam previstos cinco momentos de formação do utilizador ao longo do ano, dirigidos aos alunos, professores e encarregados de educação. Pretendia-se promover a BE/CRE como espaço de recursos, prestação de serviços e desenvolvimento de competências, estabelecer normas de funcionamento, sensibilizar os alunos para o silêncio e respeito, cimentar o espírito de solidariedade entre alunos de diferentes ciclos, sensibilizar as crianças e jovens para valores sociais e humanos, fomentar o espírito de investigação e competição.

Podem aqui ser identificados vários dos componentes do sucesso educativo, que estavam praticamente ausentes dos Planos de Actividades pensados pelos professores bibliotecários SF.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Na totalidade dos Planos de Actividades das BE/CREs cujo professor bibliotecário não tem formação específica, a formação do utilizador materializa-se, com frequência e por vezes exclusivamente, em “Guião do utilizador” e/ou visitas guiadas à BE/CRE. Por outro lado, os Planos elaborados pelos professores bibliotecários CF, incluem outras actividades e objectivos, alargando o conceito de formação do utilizador, tocando em áreas como a cidadania, valores, regras e civismo.

A referência ao Regimento da BE/CRE na maioria dos Planos de Actividades provenientes de professores bibliotecários CF contrasta com a sua total ausência nos Planos de professores bibliotecários SF. Na verdade, foi possível encontrar nos primeiros várias alusões à sua revisão e/ou divulgação e à sua apresentação em Conselho Pedagógico, a fim de ser discutido e interiorizado nas aulas de Formação Cívica.

Como ficou descrito no Capítulo 1. Opções Metodológicas, foi possível ter acesso à grande maioria dos Regimentos das BE/CREs visitadas e observadas, tendo sido analisados 8 provenientes de BE/CREs com professores bibliotecários CF e 10 de BE/CREs com professores bibliotecários SF. Como já foi referido, foi elaborada uma grelha de análise para estes Regimentos (Anexo 5), com base na literatura consultada e tendo em conta algumas orientações da RBE para a elaboração daqueles documentos.

Os documentos disponibilizados variaram muito na apresentação, formato e extensão, tendo sido analisados desde um desdobrável em meia folha A4 até documentos com 24 páginas. A análise destes documentos não revelou diferenças significativas entre os que provinham de professores bibliotecários CF e SF (com e sem formação). Esta constatação pode estar ligada ao facto de existirem orientações da RBE para a elaboração e / ou actualização dos Regimentos das BE/CREs.

Com efeito existiam nos dois grupos tanto Regimentos menos exaustivos e pormenorizados como mais ricos em informação, contendo Capítulos dedicados à organização do espaço, à equipa, organização e gestão documental, gestão dos utilizadores e acesso à informação.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Nestes últimos, mais completos, estruturados e organizados, foi possível identificar artigos e alíneas sobre os princípios gerais de utilização, objectivos a atingir, o horário, número máximo de utilizadores, identificação dos vários espaços, actividades possíveis, regras de requisição do acervo e prazos para a sua devolução, regras para requisição do espaço para actividades de grupo / turma com o professor, actividades a desenvolver em articulação com o Plano Anual de Actividades, informação acerca da equipa responsável pela organização da biblioteca, entre outros.

A análise dos Regimentos das BE/CREs revelou que em 16, dos 18 disponibilizados, aparecia a referência a aspectos comportamentais, sob a denominação de “Direitos e Deveres” dos alunos, “Regras” ou “Atitudes” a serem observadas por estes. Estavam igualmente previstas sanções e medidas educativas disciplinares e / ou penalizações a aplicar no caso dos utentes contrariarem as normas estabelecidas no Regimento da BE/CRE.

As medidas educativas disciplinares foram referidas no Regimento da A5 - SF como tendo *objectivos pedagógicos, visando a correcção de comportamentos perturbadores e o reforço da formação cívica e democrática.*

Contrariando a definição da BE/CRE, referida em diversos documentos como sendo um espaço aberto e de livre acesso, que visa o enriquecimento cultural dos alunos e que existe tanto para apoio a actividades curriculares como de lazer, será pertinente salientar o facto de em dois Regimentos, se referir a BE/CRE como o local onde se cumprem medidas disciplinares,

Penalizações por não cumprimento das regras poderão ser convertidas em actividades de integração na comunidade educativa (apoio à Biblioteca).

(C3 - SF)

Os alunos que estejam na Biblioteca a cumprir uma medida disciplinar não podem utilizar o espaço da Ludoteca.

(N3 - CF)

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

As regras, comportamentos e conhecimentos relacionados com a maneira de estar e / ou usar uma biblioteca, e que os alunos não tinham, não faziam ou desconheciam, foram especialmente referidas pelos professores bibliotecários SF, como fundamentais ou condicionantes do seu (in)sucesso, como fica bem patente nas opiniões que se seguem,

[São necessárias] regras para estes meninos, que estão muito mal habituados pois faziam da biblioteca sala de convívio pois não tinham mais nada em tempo de chuva para onde ir. Há regras que são ainda precisas de incutir para que as coisas funcionem, como deviam funcionar. Esses hábitos têm que se transmitir aos meninos.

(N5 - SF)

Se eles forem participativos nas actividades, se eles souberem cumprir as regras minimamente, se não prejudicarem o desenvolvimento das actividades que os outros estão a desenvolver aqui, por aí fora, quando é positivo, quando se consegue é evidente que há sucesso, quando não se consegue é evidente que não há sucesso.

(L6 - SF)

Como ficou já referido, a análise dos Planos de Actividades revelou a inclusão de vários tipos de colaboração tanto intra como extra escola. De igual modo, também apareceu a referência a “Parcerias” com vários organismos, mas em apenas sete Regimentos dos 18 analisados. No entanto, nestes documentos somente se faz referência a parceiros extra comunidade escolar, como a Associação de Pais, a Biblioteca Municipal, outras bibliotecas escolares, a Autarquia, o Centro de Formação, o Jornal local e editoras.

A referência, pouco frequente nestes documentos, a parcerias entre a BE/CRE e a comunidade educativa alargada, sugere que este tipo de actividade pode não ser uma das prioridades da generalidade dos professores bibliotecários, apesar da rubrica “Parcerias” ser sugerida nos documentos orientadores da RBE.

A expressão “sucesso escolar” aparece apenas expressamente referida em dois Regimentos (C10 - CF e A5 - SF), constituindo um dos objectivos da BE/CRE. As palavras são exactamente as mesmas nos dois documentos, o que pode indicar

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

a adopção de texto já previamente escrito e disponibilizado às instituições,
Apoiar os programas curriculares - propiciando abordagens diversificadas do processo de ensino-aprendizagem - de modo a promover o sucesso escolar.

A expressão “sucesso educativo” não aparece em nenhum dos documentos analisados, sendo o conceito apenas sugerido ou abordado de diferentes formas. Tanto em documentos provenientes de BE/CREs com professores bibliotecários SF como CF, surge repetidamente a necessidade da promoção, junto dos alunos, da autonomia, participação, curiosidade, criatividade, reflexão, debate, respeito, espírito crítico, de cooperação e de partilha. Também aqui, várias BE/CREs adoptaram o mesmo texto. Alguns professores bibliotecários SF incorporaram no Regimento a seguinte frase,

Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania afectiva e responsável e à participação na democracia.

(L11 - SF, A6 - SF, A9 - SF)

Dois professores bibliotecários CF optaram por incluir no Regimento, constituindo a Missão da BE/CRE, a seguinte declaração,

A BE/CRE tem como missão contribuir para o aumento dos níveis de educação e de formação de todos os membros da comunidade escolar mediante a disponibilização de serviços de aprendizagem, de fundos documentais e de recursos que os tornem capazes de agir como pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes de comunicação.

(L4 - CF, A7 - CF)

Apesar do sucesso educativo não se encontrar explicitamente referido nos documentos analisados, pode contudo concluir-se que este conceito faz parte, de uma forma ou doutra, da missão e dos objectivos das BE/CREs. O facto de vários professores bibliotecários adoptarem para os documentos o mesmo tipo de frases, ou as mesmas palavras arranjadas de forma diversa, pode ser indicativo de já existir alguma consciência do conceito, que tendo sido caracterizado de várias formas ao longo dos documentos, nunca chega a ser apelidado de “sucesso educativo”.

Outra das componentes de alguns dos Regimentos é a gestão dos recursos humanos, aparecendo nalguns documentos uma descrição pormenorizada das funções do professor bibliotecário, do pessoal docente e não docente, pertencentes à equipa da BE/CRE.

Esta temática, que surgiu com muito relevo na análise das entrevistas, será alvo de desenvolvimento no próximo capítulo, onde também estão incluídas as conclusões da análise dos Regimentos no que se refere a este assunto.

4.7 Resumo

Este capítulo começou por apresentar o panorama mundial no que se refere ao combate ao analfabetismo e descreveu brevemente algumas iniciativas internacionais.

Descreveu-se posteriormente a situação a nível nacional, com os resultados do último Censos em 2001, com o Estudo Nacional de Literacia em 1996 e com os resultados do PISA. Fez-se referência a várias políticas de combate ao insucesso escolar assim como outras iniciativas, tais como a criação da Rede de Leitura Pública em 1986, da Rede de Bibliotecas Escolares em 1996 (RBE), do Plano Nacional de Leitura em 2006 (PNL).

Os resultados escolares do ano lectivo 2006/2007, foram alvo de análise mais detalhada, tendo revelado uma melhoria considerável em todos os ciclos de ensino.

Exploraram-se possíveis pontos de vista acerca dos (in)sucessos escolar e educativo, começando por se identificarem os vocábulos e as expressões normalmente associados a estes conceitos. Diversas definições, tentativa de identificação dos responsáveis e dos indicadores destes conceitos, foram avançados através de uma revisão da literatura e da análise do texto das entrevistas.

Capítulo 4 - Sucesso Escolar e Sucesso Educativo: Perspectivas e Impactos

Descreveram-se depois, vários factores com impacto possível nos (in)sucessos: o aluno, a família, a escola e o meio envolvente.

Estudou-se o sucesso escolar e foram feitos alguns cálculos e análise estatística com base nas taxas de transição / conclusão de cada uma das 20 EBIs, fornecidas pelo GEPE, Ministério da Educação.

Procedeu-se a uma análise mais individualizada das quatro EBIs com as taxas de transição relativa média mais baixas e mais altas dos dois grupos (SF e CF), que tinham marcado pela diferença tanto positiva como negativamente, aquando da visita para observação directa e entrevista.

A última parte deste capítulo foi dedicada ao sucesso educativo. Considerou-se pertinente e importante analisar também a qualidade e não exclusivamente a quantidade. Assim, de forma a caracterizar mais exaustivamente as realidades escolares, procedeu-se à análise dos Planos de Actividades e Regimentos das BE/CREs disponibilizados pelos professores bibliotecários envolvidos neste estudo. Foram elaboradas grelhas de análise para os dois tipos de documentos e foi prestada especial atenção a todas as actividades previstas e as todas as referências que envolvessem a comunidade educativa alargada.

Capítulo 5

Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e / ou Educativo

O papel do bibliotecário escolar é holístico.

(Hannesdóttir, 1995)

5.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo desenvolve o que significa ser professor bibliotecário, tanto na perspectiva dos entrevistados como na óptica de várias organizações internacionais.

Começa por fazer o retrato “físico” dos professores bibliotecários, caracterizando de seguida o papel por eles assumido dando especial relevo às prioridades que estabelecem no desenrolar das suas funções.

As diversas competências profissionais e o perfil pessoal, que actualmente são exigidos aos professores bibliotecários, são caracterizados com a ajuda dos testemunhos prestados pelos entrevistados.

As perspectivas dos professores bibliotecários em relação ao impacto que o seu perfil profissional e /ou pessoal tem no sucesso educativo dos alunos são depois descritas.

Po último, ilustram-se os sentimentos experimentados pelos entrevistados no decorrer do desenvolvimento das suas funções, como professores bibliotecários em vinte EBIs muito diversas.

5.2 Retrato “físico” dos 20 professores bibliotecários entrevistados

Informação recolhida tanto nos questionários como nas entrevistas permitiu coligir dados identificativos destes professores bibliotecários de modo a poder-se caracterizar o grupo em termos de género, faixa etária, tempo total de serviço docente, número de anos na escola e número de meses/anos na coordenação da BE/CRE.

Este grupo de 20 professores bibliotecários ou mais precisamente, 19 professoras e um professor, apresentava percursos de carreira e de formação bastante diversos. Como foi já referido, 12 professores bibliotecários não possuíam formação específica para desempenho de funções na BE/CRE e dos restantes 8, dois tinham uma Pós-graduação em Ciências da Informação e Documentação e os outros formação contínua com uma carga horária entre as 50 e as 150 horas na área de “Organização de Bibliotecas/Documentação”.

Estes 20 docentes encaixavam-se maioritariamente nos grupos etários 40-49 anos (12) e 31-39 anos (6), existindo apenas um com idade inferior a 30 anos e outro na faixa etária dos 50-59, ambos pertencentes ao grupo sem formação específica para desempenho de funções.

O tempo de serviço destes docentes era muito variado, oscilando entre os 3 e os 30 anos. No entanto, a grande maioria (18) possuía mais de 10 anos no exercício da docência.

Quanto ao número de anos no exercício de funções e na escola onde na altura da entrevista se encontravam, o grupo com formação específica era mais uniforme, apresentando maior continuidade e estabilidade na escola, entre os 4

e os 11 anos, quando comparado com o outro grupo, do qual a maioria estava há menos de três anos na escola.

É no número de meses ou anos na coordenação da equipa responsável pela BE/CRE que se notaram mais diferenças entre estes dois grupos de docentes. No grupo de 8 docentes com formação específica apenas um estava há três meses naquela função e os outros variavam entre os 2 e os 11 anos. Já o grupo sem formação específica tinha parte dos docentes havia apenas 3 meses na coordenação e os outros entre 1 e 3 anos.

5.3 O papel do professor bibliotecário

Ser bibliotecário é, para Gordon (2009), uma profissão muito variada e vibrante. No entanto, esta realidade está longe da percepção que muitos têm ainda acerca deste profissional,

While the popular perception of a librarian is of an older woman, hair in a bun, busily checking out books and shushing people all day, librarians' actual duties, focus, and abilities are much more varied. While some still do enter the profession owing to their love of books, none of us gets to sit and read all day. Librarians' workloads can range from creating original cataloguing records for items in library collections and developing entire taxonomies to organize companies' data to using their expert skills to answer complex reference questions. Many librarians also pursue newer career paths enabled by technology, which can range from having responsibility for implementing Web 2.0 technologies to managing an institutional repository.

O professor bibliotecário, tendo evoluído de *guardião de livros* para *especialista em informação* (Doucette et al., 1999), é responsável pela organização dos recursos físicos e humanos e pela dinamização e promoção da biblioteca escolar junto da comunidade educativa. Este profissional é igualmente um parceiro dos professores trabalhando em estreita colaboração na integração da literacia da informação nas diferentes áreas disciplinares.

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Ser professor bibliotecário é, para os entrevistados e em termos gerais, um *posto* muito importante, exigente, abrangente e de muita responsabilidade, como é ilustrado pela seguinte opinião,

É um papel de muita responsabilidade. Temos de estar muito atentos a tudo, não só ao espaço da biblioteca como a toda a escola, a tudo o que é importante para os diferentes departamentos, ao que é importante para o CE, ao que é importante para os Encarregados de Educação, para a comunidade escolar em geral. Se eu vou pensar nas 4 paredes não tenho a percepção daquilo que a biblioteca pode dar. O papel de coordenador exige estar muito atento, muito em cima de todos os acontecimentos e muita plasticidade para dar resposta.

(C4 - CF)

Na opinião de um entrevistado é sem dúvida um lugar de destaque aquele que o professor bibliotecário ocupa na pirâmide dos cargos importantes dentro de uma escola,

Alguém noutro dia, não sei se foi numa entrevista, não me recordo bem, relativamente ao coordenador da biblioteca, logo a seguir ao CE é o coordenador da biblioteca. E é um bocadinho verdade porque no fundo nós acabamos por pedagogicamente coordenar todas as áreas da escola. Se nós quisermos, com as actividades que podemos realizar na biblioteca e eu muitas vezes digo aos colegas que a biblioteca não é mais uma sobrecarga. A biblioteca é um recurso para o trabalho deles e como a biblioteca é um recurso pode estar em todo o lado. Portanto é muito importante.

(L11 - SF)

Os professores bibliotecários podem desempenhar um papel vital na instrução dos alunos, na medida em que o trabalho que desenvolvem, abre caminho à aprendizagem ao longo da vida, permitindo que os alunos se possam transformar eles próprios em especialistas da informação, como é evidenciado neste comentário,

Bom, eu considero que o papel do coordenador é muito importante no desenvolvimento de actividades, na dinamização, há coisas que eles [alunos] aproveitam muito na biblioteca e o papel do coordenador é fundamental para organizar tudo isso.

(A5 - SF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

As funções e as competências dos professores bibliotecários são diversas e podem variar de acordo com as características da comunidade educativa, da escola e seu corpo docente e, no caso das EBIs visitadas e estudadas, também dependiam das características da equipa da BE/CRE e do apoio que o CE disponibilizava.

A legislação portuguesa sobre a constituição das equipas das bibliotecas escolares refere que,

A organização e gestão da biblioteca escolar (BE) da escola ou do conjunto das escolas do agrupamento incumbe a uma equipa educativa com competências nos domínios pedagógico, de gestão de projectos, de gestão da informação e das ciências documentais cuja composição não deve exceder o limite de quatro docentes, incluindo o respectivo coordenador.

(Ministério da Educação, Despacho n.º 19 117/2008)

As equipas responsáveis pelo funcionamento e organização das BE/CREs visitadas eram muito heterogéneas entre si e mesmo dentro de cada uma delas.

A constituição da equipa e a forma como trabalha e apoia o professor bibliotecário, pode ser um dos factores determinantes para o (in)sucesso das funções deste e consequente impacto nas aprendizagens e sucesso educativo dos alunos, como foi sublinhado por este professor bibliotecário,

[...] eu tenho uma posição um bocado privilegiada aqui dentro mas sei que de facto o posto de coordenador em algumas escolas é um posto muito difícil de assumir porque depois também tem a ver com a equipa que se está a coordenar [...] eu tenho a sorte de poder escolher, para já eu quero uma equipa mini, porque acho que é preferível ter pouca gente e que colabore do que ter aquelas grandes equipas [...]

(N3 - CF)

O papel das equipas e, em particular, as funções das Auxiliares de Ação Educativa (AAEs) nas BE/CREs, têm sido consideradas como cruciais para o normal funcionamento das bibliotecas escolares.

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

A *California School Library Association*, considera estes funcionários *paraprofissionais*, e peças chave numa equipa que pode ter impacto nas aprendizagens dos alunos,

A good library paraprofessional is to a library media teacher what a good teacher's aide is to a classroom teacher: part of a team that makes a difference for students.

(CSLA, 2006)

Em oito das BE/CREs visitadas eram as AAEs, quem tinha formação (muito diversa na qualidade e quantidade) e estavam a tempo inteiro, assegurando assim todo o funcionamento e organização, apesar de formalmente não serem consideradas como fazendo parte da equipa nuclear.

Noutras EBIs, a equipa não podia contar com qualquer apoio de AAEs, fazendo depender a abertura da BE/CRE exclusivamente de horas atribuídas aos docentes da equipa, como eram os casos de duas EBIs. Nestas BE/CREs, a grande falta de recursos humanos e de apoio da RBE foram os dois maiores problemas apontados pelos respectivos professores bibliotecários, como foi relatado por um deles,

Os coordenadores têm estado apenas um ano na BE/CRE e depois vão embora, não há qualquer continuidade do trabalho, nem vontade de fazer qualquer actividade, apenas manter a biblioteca aberta quando é possível.

(N5 - SF)

Depois de visitar, observar e trocar impressões com variadas pessoas das 20 EBIs, pôde concluir-se que outro dos factores que pode contribuir/travar o normal funcionamento, desenvolvimento e crescimento das BE/CREs e consequente desempenho do professor bibliotecário, é a postura assumida pelo órgão de gestão da escola.

O grau de importância que o Presidente ou Vice-presidente do Conselho Executivo (CE), de cada uma das escolas visitadas dava à BE/CRE podia ser decisivo para o seu dia a dia, tanto em termos de financiamento (acervo, TIC e

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

espaços físicos) como da qualidade e quantidade dos membros que componham a equipa responsável, como salientou este professor bibliotecário,

[...] há outras coordenadoras noutras escolas que para qualquer coisa de que necessitam precisam do aval, autorização, tem de ir a Conselho Pedagógico, pode ser aprovado, pode não ser. Debatem-se com Conselhos Executivos que não são muito abertos, muito receptivos às coisas que se fazem na biblioteca. A biblioteca é um bocado...é um sítio menor. É o primeiro sítio que fecha numa escola quando faltam funcionários, não fecha mais nada mas a biblioteca fecha [...] não é fácil ser coordenador de uma biblioteca escolar e tem de se ter muita sorte principalmente com o Conselho Executivo. Eu acho que é o princípio, ter sorte com o CE. A partir do momento em que se tiver o CE do nosso lado a coisa corre, corre.

(N3 - CF)

Na opinião de Hartzell (2003), existem muitos órgãos directores de escolas que sub-valorizam o potencial das BE/CREs e dos professores bibliotecários, pois não os consideram instrumentos poderosos para o desenvolvimento do seu próprio trabalho e para o sucesso educativo dos alunos,

Principals should support school libraries because it is in both their students' and their own best interests to do so. Quality library programs can enhance student achievement, and informed, committed teacher-librarians can help principals enhance their own administrative practice.

Para este autor, esta situação existe sobretudo devido ao facto de os órgãos directores não receberem formação nesse sentido e devido à extrema raridade com que resultados da investigação na área da biblioteconomia aparecerem em publicações da área da gestão e administração escolar.

No entanto e para alguns professores bibliotecários entrevistados, o apoio do CE, apesar de essencial, não constituía factor isolado para o sucesso do desempenho das suas funções. A personalidade e a maneira de ser de cada professor bibliotecário eram fundamentais para que o trabalho se pudesse realizar com eficácia, como foi manifestado por este entrevistado,

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Eu penso que este cargo depende muito da autonomia que o próprio CE dá e daquilo que nós conseguimos conquistar. Isto tem muito a ver com aquilo que nós já mostrámos que somos capazes de fazer.

(L6 - SF)

Vários professores bibliotecários referiram o facto de o papel e as funções que desempenhavam, serem interessantes, fundamentais a todos os níveis para o sucesso educativo dos alunos. Para os entrevistados, aquele posto era ocupado, a maioria das vezes, com muito gosto e prazer, apesar de ainda frequentemente não lhe ser reconhecida a sua importância,

Eu acho que é um papel muito importante, embora muito honestamente não seja reconhecido pela importância que tem. Acho que as pessoas pensam que o coordenador da biblioteca é quem está...estou a falar no geral, não quer dizer que aconteça aqui na escola, ou é alguém que não tem horário, ou foi colocado por engano ou porque tem uma doença psicológica, e não faz nada, está aqui a ler o jornal. Isso é um bocadinho ingrato e faz com que eu e outros colegas que conversamos e falamos sobre isso, façamos o nosso trabalho porque gostamos muito do que fazemos. É um papel importante mas que não é reconhecido pela generalidade e é importante porquê, porque acho que consoante a pessoa que está a desempenhar o cargo assim o trabalho evolui e assim os utilizadores, que é para quem nós trabalhamos, vêm ou não vêm à biblioteca.

(C10 - CF)

A análise das entrevistas parece indicar que os cargos de professor bibliotecário foram sugeridos, impostos ou distribuídos pelo CE, como foi relatado por este entrevistado,

Na altura foi imposto. Vieram-me perguntar se me importava de... pronto. E eu... está bem, sempre gostei imenso de livros e lá vou eu sem saber nada o que era nem como era. Cheguei cá e disseram-me “Não temos coordenador, aceitas ser ou não aceitas ser?” Foi isto e eu... vamos partir para isso, vou em frente, vou aprender.

(L9 - SF)

No caso de duas escolas, o CE sabia da formação em bibliotecas daquele docente e por isso a atribuição do posto tornou-se mais fácil,

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

É assim, no meu caso, foi um cargo que me foi dado, não foi nada que eu tenha escolhido, não foi por minha opção. Eu cheguei aqui à escola e no meu horário já tinha este posto. Por acaso é uma coisa que eu gosto, sempre fui uma grande leitora e não é só por ser de Letras, uma leitora compulsiva e sempre muito ligada às bibliotecas [...] Aqui foi atribuído, quando questionei percebi que sabiam que eu já tinha alguma experiência e então pronto aceitei e empenhei-me. Tenho investido a nível de formação e a nível de trabalho com muitas horas.

(L4 - CF)

Primeiro porque gosto imenso de livros e depois fiz a formação em bibliotecas escolares na Universidade do..., um curso de 300h e depois a proposta constante dos CE. Numa 1ª biblioteca onde estive 7 anos, primeiro sabiam da minha apetência por livros. Candidatámo-nos ao projecto da RBE logo no início, o projecto foi lançado e depois senti necessidade de fazer formação na área e o CE sempre me apoiou e então fiz formação na área na Universidade do...

(N1 - CF)

Como afirma Bastos (s.d.),

O responsável pela biblioteca deve deixar de assumir apenas um papel reactivo - ou seja, uma posição em que procura apenas responder de forma adequada às solicitações que lhe chegam - para passar sobretudo a ter um papel pró-activo - isto é, deve tomar a iniciativa, ir à procura de soluções, antecipar necessidades.

Este papel pró-activo, o servir de ponte no seio da comunidade educativa é igualmente visto por alguns professores bibliotecários entrevistados como fazendo parte integrante das suas funções e para as quais lhes deveria ser dada formação,

[...] penso que era importante que as pessoas se conscientizassem que de facto é um polo importante em qualquer estabelecimento de ensino e que tem um papel muito importante na formação, na interacção entre professor - alunos, pais e encarregados de educação, etc. e que por isso havia de haver alguém com mais experiência, com mais conhecimentos a nível de bibliotecas ou que nos fosse dada outra formação e não “Está aqui o cargo, começa e desenrasca-te”.

(A9 - SF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

O professor bibliotecário, sendo um professor com formação especializada e específica para desempenho das suas funções na BE/CRE, terá competências para ser responsável pelo desenvolvimento da literacia da informação nos alunos, para trabalhar em estreita colaboração com toda a comunidade educativa e para desenvolver estratégias e práticas que promovam o gosto pela leitura, como foi referido por este professor bibliotecário,

Acho que tem um papel muito importante na escola, e pode ser um bom promotor da leitura, de hábitos de estudo e de pesquisa.

(C3 - SF)

5.3.1 Prioridade: (re)conquista de leitores

Um dos papéis mais desempenhados pelos professores bibliotecários entrevistados estava relacionado com a leitura.

Por ter emergido como prioridade e uma das suas maiores preocupações, e de acordo com estes profissionais, uma das condições necessárias ao sucesso escolar / educativo, considerou-se pertinente dedicar-lhe especial atenção.

Foi possível encontrar várias estratégias para a conquista de leitores, tanto na análise das entrevistas, como nas notas de campo após a observação, como ainda na análise documental dos Planos de Actividades das BE/CREs estudadas, não tendo sido encontradas diferenças significativas de opinião, quanto à sua importância.

Sendo a leitura transversal a todos os saberes, as actividades que a incentivam são fundamentais nas escolas exigindo contudo a colaboração entre vários elementos da comunidade escolar e educativa. No seio destas, a biblioteca escolar (BE/CRE) tem vindo a ser reconhecida como essencial na vida da escola, como centro de aprendizagens múltiplas e local privilegiado para a formação e (re)conquista de leitores e promoção da leitura por prazer. O professor bibliotecário, com formação específica para o desempenho das suas funções, e

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

em conjunto com a comunidade educativa, tem gradualmente assumido o papel de *guia que tudo fará para que o aluno chegue a bom porto* (Das, 2008).

O estudo “A leitura em Portugal” (Santos, 2007), realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), identificou um aumento do número de leitores, tanto de livros como jornais e revistas. Os leitores de livros eram maioritariamente mulheres jovens enquanto que homens entre os 25 e os 54 anos optavam pela leitura de jornais. No entanto e apesar desta evolução positiva, Portugal continuava abaixo do nível europeu, em especial no que se referia à leitura de livros, pois ainda segundo o mesmo estudo, os portugueses apenas liam entre duas e cinco obras literárias por ano.

De uma maneira geral, as crianças e os jovens portugueses ainda não têm hábitos de leitura e demonstram dificuldades em compreender o que está escrito. Os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1º ciclo, têm vindo a mostrar que a maioria das crianças faz a transição para o 2º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita (Martins e Martins, s.d.).

Os estudantes com menos competências literárias são os mais vulneráveis ao insucesso escolar e terão, no futuro, maiores dificuldades em encontrar um emprego. A leitura parece ser determinante para o futuro dos alunos, pois como sugere Littlefield (s.d.), *Kids who learn to read when they're young are less likely to end up in prison, drop out of school, or take drugs*.

Neste sentido emerge como fundamental intensificar o apelo à leitura, reforçando as práticas de leitura e providenciando oportunidades e ambientes favoráveis para o desenvolvimento do gosto de ler, como é afirmado por este professor bibliotecário,

[...] facultar, disponibilizar ou tentar arranjar todos os materiais ou todo o fundo documental que possa ajudar tanto professores como alunos a promover actividades que sejam benéficas para os alunos. E criando também actividades que possam desenvolver o gosto deles pela leitura, que é tão fundamental, e apoiar todas as iniciativas que sejam criadas, tanto a nível de selecção de livros para adquirir, seja a nível de chamar pessoas à escola. Eu por exemplo chamo escritores, não sei quem é que hei-de chamar mais.

(C10 - CF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Diversos estudos sugerem que o domínio das competências básicas de leitura é um dos factores que maior impacto pode ter na progressão escolar. Para Corte-Real (2004, 19), *no final do 1º ano do 1º Ciclo podem estar definidas as premissas do sucesso e/ou insucesso*. Deste modo, os alunos com dificuldades deverão ser seguidos e acompanhados o mais precocemente possível. As intervenções precoce permitirão que as dificuldades identificadas não se acumulem ao longo dos anos lectivos e mesmo ciclos de escolaridade, sendo decisivas e marcantes para o futuro desempenho do aluno.

Ao longo de todo o processo de aprendizagem da leitura, com especial incidência na fase inicial, será necessário um trabalho colaborativo, entre professores e professor bibliotecário. Este esforço conjunto terá como objectivo ultrapassar barreiras que potencialmente conduziriam ao insucesso, como é ilustrado pelo seguinte comentário,

Juntamente com os professores, e eu recorro geralmente aos professores de Língua Portuguesa e aos directores de turma para a questão da leitura, sugiro alguns títulos para promover a leitura dentro da sala de aula e curioso, dentro de poucos dias os alunos vêm cá requisitar aqueles títulos. Depois tenho às vezes conversas com eles mesmo acerca dos meninos que me preenchem os concursos de leitura. Noto que um menino que preencheu um concurso de leitura é um aluno fabuloso, mas noto que outro aluno que me preencheu o concurso de leitura que até dá muitos erros ortográficos mas que até será um aluno razoável. Tento conversar com o colega de Língua Portuguesa sobre esses alunos, em conjunto.

(N1 - CF)

Sendo a leitura uma competência literácita e a sua inexistência um factor inibidor da formação integral dos jovens, caberá à comunidade educativa equacionar soluções para este problema. Um programa de leitura bem estruturado poderá ser um caminho para a promoção desta competência. Este percurso poderá ser percorrido pela BE/CRE e orientado pelo professor bibliotecário.

Segundo o estudo “Literacy Skills for the World of Tomorrow” (OCDE, 2003), o contexto familiar tem impacto na capacidade dos estudantes lerem e compreenderem o que está escrito. Os alunos que melhor comunicam e

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

interagem com os pais são os que se tornam melhores leitores mas há jovens que gostam de ler e fazem-no por prazer, mesmo em condições adversas ou meios socio-económicos menos favorecidos.

Se no contexto familiar os incentivos à leitura são escassos, há que contrariar estes factores de exclusão através de ofertas diversas para que os alunos procurem mais os livros.

A escola, sendo um local privilegiado de socialização, pode desempenhar um papel fulcral na formação dos indivíduos e na promoção de hábitos de leitura de toda a comunidade escolar. No entanto, a leitura na sala de aula ainda tem frequentemente um carácter de obrigatoriedade. O aluno encara a leitura dos manuais escolares e de obras literárias como algo penoso e pouco atractivo. As bibliotecas escolares podem actuar no sentido de alterar esta perspectiva e conseguir cativar os alunos para a descoberta da leitura por puro prazer. Como afirma Mateus (2009, p. 65), *É evidente que se queremos recuperar leitores e criar novos, temos de investir na leitura lúdica / recreativa despida de qualquer exigência de trabalho ou de esforço.*

Opinião idêntica teve um respondente ao afirmar que,

As finalidades da biblioteca são acima de tudo fazer com que os meninos se interessem pela leitura, tentar chamar-lhes a atenção para os vários concursos que existem nesse domínio, arranjar as mais variadas formas de os cativar, de lhes chamar a atenção e de os manter aqui na biblioteca de forma a que se sintam bem mesmo até quando não vêm com intenção de fazer nada, arranjar-lhes qualquer coisa para lerem. A função fundamental é trazê-los cá e mostrar-lhes que existe aqui um mundo para descobrir, que se não há no domínio da caça, há no domínio da pesca, que temos revistas nessas áreas e que temos alguns artigos que lhes podem interessar. Além disso temos os dossiers temáticos dos vários departamentos que têm fichas, umas de carácter mais lúdico, outras nem tanto, para quando vêm, ou porque está mais frio lá fora ou porque vêm ver o ambiente.

(A9 - SF)

O professor bibliotecário, em colaboração com os professores das diversas disciplinas, tem oportunidade para trabalhar a aprendizagem da leitura, criar hábitos de leitura e desenvolver o prazer de ler.

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

A biblioteca escolar oferece aos alunos a possibilidade de acesso a um variado leque de fontes de informação em diversos formatos. Ainda para muitos alunos, é através da biblioteca escolar que podem combater o facto de pertencerem a famílias que não têm livros em casa, de residirem em comunidades com escassas ofertas culturais e lúdicas, e cujos níveis socio-económicos não estabelecem como prioridade a compra de livros.

Na opinião de vários dos entrevistados, o facto de a BE/CRE existir era já por si uma grande vantagem para a comunidade onde a escola estava inserida. Foi muito frequentemente expresso pelos professores bibliotecários que o nível socio-económico das famílias dos seus alunos não lhes facilitava o acesso a livros, revistas e outro material, sendo a sua aquisição uma actividade esporádica, muitas vezes coincidente com a Feira do Livro organizada pela BE/CRE, como a seguir se ilustra,

Se não houvesse biblioteca, não sei onde é que os miúdos teriam acesso aos livros [...] a maior parte destes miúdos não tem livros em casa. Os pais compram livros, quando há aqui a Feira do Livro organizada pela biblioteca, é quando eles às vezes compram a prenda de Natal ou isso. Nós sabemos que este tipo de miúdos não tem acesso a livros. A maior parte dos pais não tem a 4^a classe, os livros não são o brinquedo mais importante que se deve comprar, e por isso eles aqui têm acesso. É interessante ver alguns miúdos que acabam por ficar viciados em banda desenhada ou algum tipo de livros que têm acesso aqui. Se não houvesse esta biblioteca eles não teriam.

(G1 - SF)

Com o desenvolvimento da Sociedade de Informação, saber ler tornou-se numa competência técnica de base e até num direito cívico dos indivíduos, pois reduzidas competências de leitura potenciam défices de cidadania. Compreende-se assim que a promoção de práticas de leitura tenha vindo a tornar-se tema central de políticas educativas e de reflexão nas actuais sociedades democráticas.

De acordo com Mata (2007), o desenvolvimento de atitudes e motivações face à leitura acontece desde cedo na maioria das pessoas. Estas motivações são normalmente multifacetadas e, numa fase inicial, os níveis motivacionais são

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

elevados. No entanto, à medida que os estudantes se vão desenvolvendo, tornam-se mais permeáveis a outros interesses e os níveis motivacionais sofrem um decréscimo ao longo da escolaridade.

Factores como desigualdades socio-económicas, área geográfica de residência, níveis de escolaridade dos leitores, dos futuros leitores e respectivos agregados familiares, e mesmo algumas limitações do mercado livreiro (consequência dos desafios inerentes às Tecnologias de Informação e Comunicação), são de extrema importância quando se equacionam estratégias para a conquista de leitores.

A análise das entrevistas e dos Planos de Actividades das BE/CREs visitadas, possibilitou agrupar as estratégias para a conquista de leitores, implementadas pelos professores bibliotecários, em quatro grandes áreas: público leitor, política documental, ambientes amigos da leitura (recursos físicos e humanos da BE/CRE) e actividades específicas.

Público leitor

Para a maioria dos professores bibliotecários é precisamente no (futuro) leitor que devem recair as primeiras atenções. A influência da família, as redes sociais onde está inserido, o género, a idade e mesmo as escolhas de actividades de tempos livres, são factores de ordem sociológica que devem ser tidos em consideração numa fase inicial do processo de conquista de leitores. Os entrevistados referiram que os hábitos de leitura dos alunos vão diminuindo à medida que vão progredindo na escolaridade. A leitura por prazer vai sendo cada vez menos relevante no conjunto das actividades sócio-culturais dos alunos, assumindo o desporto, a música e o cinema mais importância, como parece confirmar a resposta deste professor bibliotecário,

É curioso que constitui uma preocupação para nós, equipa da biblioteca. Até ao 2º ciclo as crianças gostam muito de ler, a partir do 3º ciclo há uma quebra na leitura. Agora há aqui uma preocupação para a equipa e para a biblioteca escolar “Porquê? Porquê disto? Porque a biblioteca não faz o seu trabalho? Porque os meninos têm outras solicitações lá fora, pelas quais são atraídos e o livro deixa de os interessar? Porque as

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

alterações na adolescência ou na pré-adolescência os motivam para outros interesses? A que meios terá de recorrer a biblioteca para...é uma preocupação para nós neste momento porque eu estive a ver, a analisar as questões e as respostas e vi que realmente é assim, é essa a tendência.

(N1- CF)

Para Rodrigues e Oliveira (2005, p. 33), as estratégias para a conquista de leitores devem ter em conta ainda outra ordem de factores pois segundo afirmam,

[...] são empregues muitos esforços no ganho de novos leitores não havendo estratégias reais de motivar os, supostamente, já conquistados. Desta forma vai havendo uma desmotivação gradual acabando-se por verificar uma diminuição do gosto pela leitura nos alunos mais velhos.

A dificuldade na selecção de fundo documental que seja apelativo para os alunos mais velhos, foi apontada por um dos professores bibliotecários como uma das justificações para o seu afastamento gradual da leitura,

Eu vejo por outras áreas mais complexas, pelo menos para mim, com outros contactos que eu tenho tido com outras colegas e ao longo destes anos todos, a grande dificuldade é cativar os miúdos do 3º ciclo para as bibliotecas. E se é difícil cativá-los para vir à biblioteca também é difícil arranjar livros que os motive e nesse sentido não há dúvida que os grandes clientes da biblioteca são os miúdos do 1º e 2º ciclos, pelo menos daquilo que eu conheço.

(L6 - SF)

Assim e como afirma Mateus (2009, p. 65), *A grande aposta tem de ser no 3º ciclo e o grande desafio é envolver os professores e a família.*

Política documental - acervo centrado no leitor

Na opinião dos entrevistados, o fundo documental das BE/CREs deveria ser algo vivo, dinâmico, em constante crescimento e revisão, de modo a permitir que

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

toda a comunidade educativa tivesse acesso à informação, nos vários suportes e contribuísse assim para a formação de cidadãos activos e críticos, como foi frisado por este professor bibliotecário,

Tem de estar adequado ao nosso grupo, eu se calhar gostaria muito de ter aqui romance histórico, eu gosto muito de ler mas não tem nada a ver com os nossos alunos. Eu não vou comprar esses livros. Isso tem de estar enquadrado nessa política, os livros seleccionados têm de estar adequados ao nosso público quer seja ao nível de alunos quer da comunidade educativa.

(G3 - CF)

A existência de uma política de desenvolvimento de colecções, pensada em função do público leitor e na sua motivação para ler, foi tida pela generalidade dos entrevistados como “Importante” ou “Muito importante” para a promoção de práticas de leitura e consequente sucesso escolar / educativo dos alunos, bem ilustrado pela seguinte afirmação,

Claro que é muito importante para o sucesso educativo. Acho que é tudo muito importante, porque lá está se nós fazemos uma selecção de acordo com os interesses, com as motivações, com as vontades deles, conseguimos dar uma resposta diferente. Pode não ser aquilo que nós achamos que é mais adequado mas se para eles é importante é por aí que temos de ir e eu adopto muito essa filosofia. Não vale a pena a gente estar a incutir uma coisa que eles não estão para ali virados, não os motiva minimamente. Ora bem se eles estão muito interessados nos D'Zert, há que ir por ali e depois ver o que é que se consegue retirar.

(C4 - CF)

A selecção dos documentos era feita nalgumas BE/CREs no seguimento de (poucas) propostas dos diferentes departamentos e após a identificação das necessidades dos utilizadores. A experiência de vários professores bibliotecários nesta colaboração nem sempre foi positiva, como a seguir se refere,

Então pedi colaboração aos departamentos, convidei-os para vir à biblioteca, para ver o que havia e não havia, para os colegas novos no início do ano para terem a noção, fiz uma ficha com sugestões de aquisição para também ver o que faz falta e ter algum feedback. A colaboração foi alguma, não foi aquela que eu esperava, mas é importante porque só sabendo o que existe e só sugerindo coisas novas

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

é que nós podemos ter um fundo que satisfaça as necessidades da escola.

(C10 - CF)

Alguns entrevistados referiram que na impossibilidade de satisfazer todas as necessidades, em especial devido a falta de verbas, era importante estabelecer prioridades,

Não tenho grandes verbas para gastar [...]. Tendo em conta que estamos um bocadinho com dificuldades financeiras, tem de ser tudo muito bem estruturado para se conseguir abranger o maior número de áreas possível, e ter material para todos os ciclos e ainda contemplar o JI.

(L2 - SF)

Assim, a política de desenvolvimento da coleção levará em consideração o público leitor e as necessidades da comunidade educativa onde a escola está inserida, para que a leitura possa ser proveitosa. Os utilizadores da BE/CRE deverão sentir-se identificados com a sua leitura, que deve estar directamente relacionada com a sua vida e experiências, sentimento bem patente no seguinte comentário,

Este ano tive essa preocupação de comprar livros tanto para os meninos como para os colegas pois quero que os colegas leiam mais. Acho que é importante integrar mais o corpo docente, funcionários toda a comunidade educativa na biblioteca escolar. Os pais dos meninos vêm muito pouco à biblioteca. Primeiro temos de cativar os filhos. Depois vem o resto atrás.

(G3 - CF)

Ambientes amigos da leitura

Podem existir várias barreiras a uma leitura efectiva. Recursos físicos deficientes nas BE/CREs podem tornar a leitura difícil e pouco apetecível. Luz natural, espaços amplos, mobiliário adequado e boa ventilação são factores que podem tornar as BE/CREs convidativas e atractivas.

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

De uma maneira geral, as BE/CREs visitadas eram espaços agradáveis, que permitiam fácil disposição e arrumação do mobiliário, pintadas com cores claras e com áreas específicas bem definidas para a leitura de periódicos, leitura de presença, área para o JI e 1º ciclo e área dos computadores e audiovisuais.

Constatou-se aquando da visita às BE/CREs uma preocupação generalizada em conseguir que estas fossem locais convidativos e agradáveis para que a comunidade escolar se sentisse tentada a frequentar. Segundo um dos entrevistados, depois de conseguir cativar os alunos seria mais fácil motivá-los para a leitura,

As finalidades da biblioteca são antes de mais promover a leitura, proporcionar aos alunos um espaço de ocupação de tempos livres, despertar neles o gosto pela pesquisa, pela investigação, ter um espaço apelativo que os faça sentir ligados à escola.

(C3 - SF)

A aprendizagem da leitura é considerada como uma prática social e cultural que segundo Teberosky (2001), acontece num ambiente cultural onde se usam artefactos culturais (o livro, o jornal, o computador) e que necessita de interacção com pessoas que tenham os recursos e a intenção de utilizar tanto os artefactos como as práticas.

A presença de livros, jornais e revistas é essencial na biblioteca escolar mas nem sempre é suficiente para conquistar leitores. Os alunos que vão à biblioteca escolar sem qualquer orientação específica do professor curricular e que também não têm apoio do professor bibliotecário ou de algum membro da sua equipa, dificilmente irão ler por iniciativa própria ou satisfazer as suas necessidades de informação através do livro. Usam a biblioteca como sala de convívio e os computadores de forma recreativa e como primeira, e muitas vezes única, forma de acesso à informação.

A actuação precisa do professor bibliotecário, conhecedor das necessidades dos alunos, poderá levar ao interesse crescente destes pela leitura ao sugerir ou descobrir um livro que os faça apetecer ler ou que lhes abra caminho para

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

outras leituras. Esta forma de actuar pode ser ilustrada com a resposta deste professor bibliotecário,

Quando os meninos vêm fazer pesquisas, e eu propus logo à equipa, é que lhe dêem primeiro um livro, para não irem logo directamente à Internet, porque isso promove-lhes outro tipo de saber. Primeiro saborear um livro, depois vem o suporte, vêm, escrevem, enquanto que o ecrã não permite esse tipo de ginástica. Caso às vezes queiram algo mais aprofundado, diferente, então recorremos ali. Mas a primeira tarefa é ir ao livro.

(N1 - CF)

Segundo as conclusões de vários estudos de impacto na área das bibliotecas escolares, conduzidos por Keith Curry Lance (Library Research Service), é possível estabelecer uma correlação positiva entre a presença de um professor bibliotecário com formação específica e níveis de leitura superiores dos alunos. A formação do professor bibliotecário aliada à sua personalidade, dedicação e criatividade em ambientes ricos em material livro, propicia a que este promova os livros e a leitura em voz alta, dinamize actividades de leitura e escrita, organize eventos na BE/CRE, contribuindo e motivando para a leitura com sucesso e por prazer, como foi salientado por este professor bibliotecário,

Eu como coordenadora invento, porque é mesmo isso, não sei se os outros fazem isso. Nós de uns anos para os outros temos de inventar actividades, inventar jogos de leitura, inventar mesmo, criar, porque não vamos fazer um trabalho sempre igual.

(C4 - CF)

Actividades de promoção da leitura

A biblioteca escolar, com recursos físicos e humanos adequados ao seu público leitor, pode influenciar positivamente as aprendizagens dos alunos ao estimular e promover o gosto pela leitura, desenvolvendo projectos e actividades centrados no livro, na leitura e no prazer de ler.

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

O professor bibliotecário, envolvendo não só a comunidade escolar como também a comunidade educativa, pode dinamizar encontros com leituras diversificadas em diferentes tempos e espaços, pondo à disposição um acervo variado e actual, oferecendo um espaço físico agradável e acolhedor, conquistando todos para a leitura, preocupação e prioridade manifestada pela generalidade dos entrevistados,

Nem que para isso eu tenha de comprar, como comprei o ano passado, o livro dos “Morangos com Açúcar”. Mas a ideia é essa, estes meninos não lêem [...] então eu tentei cativá-los com essas coisinhas que eu sei que eles gostam para ver se isso leva à outra coisa. O facto de pegar num livro que até gostam, desperta curiosidade para pegar noutro nem que seja pelo título ou imagem que seja sugestivo. Eu acho que é importantíssimo eles lerem e então vai-se arranjando estratégias para os conquistar e umas actividades que vamos fazendo.

(N5 - SF)

A análise dos Planos de Actividades das BE/CREs visitadas revelaram uma diversidade de actividades com o objectivo de proporcionar momentos de encontro entre o livro e o leitor. Em todos os documentos analisados se constatou a preocupação na criação e dinamização de oportunidades de leitura e de contacto com o livro.

Vários professores bibliotecários foram de opinião que à medida que os alunos vão avançando na escolaridade, vão dando menor importância aos livros. Esta situação pode estar relacionada com a descoberta de outras actividades de tempos livres. Os alunos optam pelos periódicos, por serem de leitura mais rápida, com temas específicos e adequados à faixa etária. Ao mesmo tempo verifica-se que é principalmente nos primeiros anos de escolaridade que a escola promove a leitura com maior intensidade, procurando conquistar novos leitores. Contudo, não existe uma continuação desta promoção da leitura com o avançar dos anos lectivos e a preocupação em motivar e manter os que já são leitores vai desaparecendo.

Esta constatação e preocupação manifestada pela maioria dos professores bibliotecários não se reflecte contudo na elaboração dos Planos de Actividades, cuja análise revelou uma tendência para a promoção da leitura e aquisição de

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

fundo documental tendo em vista o público leitor do 1º e 2º ciclos, como por exemplo “Organizar a Hora do Conto do 1º Ciclo; Criar o Grupo de Amigos da Mediateca - 2º Ciclo; Adquirir fundo documental e material lúdico-didático, dando prioridade ao 1º e 2º Ciclos, não esquecendo o 3º” (Plano de Actividades da EBI L3).

Como foi já salientado, os Planos de Actividades melhor elaborados, mais detalhados e mais ricos em diversidade de actividades, pertenciam às BE/CREs cujo professor bibliotecário tinha formação específica (CF). Nestes documentos estavam incluídas actividades como a criação de um “Jornal Escolar”, a dinamização do “Mês da Literatura”, a manutenção constante de uma “Rota de Livros” pelas escolas dos agrupamentos.

Para Sabino (2008, p. 8), as actividades que proporcionam um contacto directo com os escritores são as que deverão merecer mais atenção por parte da equipa da BE/CRE,

O contacto com os autores e a consequente possibilidade de questionamento sobre o tema dos textos, actua não só como factor de motivação, mas também como reforço da competência de comunicação.

Esta ideia é reforçada por Follos (2004), ao sugerir que,

Author visits transform quiet written words from a private exchange between the reader and author into a lively community discussion.

Com efeito, várias BE/CREs tinham incluídas nos seus Planos várias actividades que incluíam o contacto directo com autores, como sejam ”Encontro com escritores”, ”Feira de livros”, ”Hora do conto” e ”Concursos de leitura”. Algumas destas actividades foram comentadas pelos professores bibliotecários da seguinte forma,

Gostava de salientar uma actividade que tenho muito orgulho em dizer, que são as sessões da hora do conto, para meninos do 1º ciclo, são dinamizadas por alunos do 6º ano. E são fantásticas, fantásticas.

(C10 - CF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Nos concursos de leitura, músicas de fundo, Boss AC para umas idades, D'Zert para outras idades. Estávamos aqui no Concurso de leitura e começa a música e oiço “Que fixe Boss AC” até já a postura para estar era outra. É engraçado mas é verdade, como umas coisas que parecem tão insignificantes mas que depois funcionam. Estávamos a falar da droga, do álcool, disto e daquilo e eu depois peguei no livro “Estás ver...” não sei se é a melhor estratégia ou não é, mas tem funcionado.

(C4 - CF)

Sabino (2008, p. 9), sugere que a organização e dinamização de actividades que promovam a leitura pode acontecer *monodisciplinarmente ou interdisciplinarmente*, nunca esquecendo os interesses dos alunos e a sua motivação com vista ao seu efectivo desenvolvimento educacional. Também Hillesheim e Fachin, (2003/2004), são da opinião que as actividades de promoção da leitura necessitam da colaboração entre professor bibliotecário, professores curriculares e alunos para se conseguir alcançar os seus objectivos.

5.4 Competências profissionais do professor bibliotecário: conhecimentos, saber e saber-fazer

A preparação e o reconhecimento dos professores bibliotecários tem vindo a tornar-se num tema cada vez mais actual e tem vindo a ser objecto de reflexão e acção de investigadores e profissionais de todo o mundo.

Vários organismos internacionais, por exemplo, *Canadian School Library Association* (CSLA), *American Association of School Libraries* (AASL), *The IFLA/UNESCO*, *The Australian Library and Information Association* (ALIA) e *Australian School Library Association* (ASLA), têm vindo a divulgar e publicar linhas orientadoras que ajudam a definir as funções, os papéis, os perfis e as competências destes profissionais.

A CSLA publicou em 1997, o documento “Competencies for teacher-librarians” onde são descritas as seguintes competências dos professores bibliotecários:

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

- ❖ Relações interpessoais e de liderança na promoção da mudança;
- ❖ Trabalho colaborativo com os professores;
- ❖ Conhecimento sobre as orientações curriculares;
- ❖ Compreensão das necessidades intelectuais, sociais e emocionais dos estudantes;
- ❖ Avaliação de recursos de diferentes tipos, para apoiar o currículo;
- ❖ Disponibilização de informação apropriada de acordo com as necessidades individuais ou de grupos;
- ❖ Promoção e desenvolvimento do uso efectivo dos recursos ao serviço da informação e da imaginação;
- ❖ Uso de tecnologia apropriada para aceder, organizar e disseminar a informação;
- ❖ Gestão do programa de actividades da Biblioteca, dos serviços e recursos humanos de forma a apoiar os objectivos educacionais da escola;
- ❖ Avaliação do programa de actividades e dos serviços.

A IFLA e a UNESCO (*The IFLA/UNESCO School Libraries Guidelines*, 2002), por seu lado, elaboraram uma lista de *deveres* para o bibliotecário escolar, que servem de guia ao perfil ideal deste profissional. Assim, espera-se que este profissional:

- ❖ Analise os recursos e as necessidades de informação da comunidade escolar;
- ❖ Formule e promova políticas para o desenvolvimento dos serviços;
- ❖ Desenvolva políticas e sistemas de aquisição para os recursos da biblioteca;
- ❖ Catalogue e classifique documentos e recursos em geral;
- ❖ Forme para a utilização da biblioteca;
- ❖ Forme nas competências de literacia da informação e de conhecimento da informação;
- ❖ Apoie alunos e professores na utilização de recursos da biblioteca e de tecnologia da informação;

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

- ❖ Dê resposta a pedidos de referência e de informação utilizando os materiais adequados;
- ❖ Promova programas de leitura e eventos culturais;
- ❖ Participe em actividades de planificação relacionadas com a gestão do currículum;
- ❖ Participe na preparação, promoção e avaliação de actividades de aprendizagem;
- ❖ Promova a avaliação de serviços de biblioteca enquanto componente normal e regular do sistema de avaliação global da escola;
- ❖ Construa parcerias com organizações externas;
- ❖ Prepare e aplique orçamentos;
- ❖ Conceba planeamento estratégico;
- ❖ Faça a gestão e a formação da equipa da biblioteca.

A ALIA e a ASLA, com a publicação do documento “Standards of professional excellence for teacher librarians” (2003), contribuíram para a constituição de padrões de referência, definindo o professor bibliotecário como aquele que apoia e desenvolve projectos para a comunidade escolar, contribuindo para que esta comunidade se torne capaz de aprender ao longo da vida. Este profissional possui qualificações exigidas para ensinar e qualificações em biblioteconomia, o que o torna único,

Teacher librarians support and implement the vision of their school communities through advocating and building effective library and information services and programs that contribute to the development of lifelong learners. A teacher librarian holds recognised teaching qualifications and qualifications in librarianship, defined as eligibility for Associate (i.e. professional) membership for the Australian Library and Information Association [ALIA]. Within the broad fields of education and librarianship, teacher librarians are uniquely qualified. This is valuable because curriculum knowledge and pedagogy are combined with library and information management knowledge and skills.

Em Portugal, a publicação do documento “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório Síntese” (Veiga, 1996), evidenciava, entre outros, o facto de os recursos humanos, que o quadro legal então em vigor atribuía à

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

organização, gestão e animação das bibliotecas escolares, serem insuficientes tanto na qualidade como na quantidade.

O “Programa Rede de Bibliotecas Escolares” (RBE, 1996), que surgiu na sequência daquele Relatório, tem vindo a permitir uma maior consolidação dos recursos humanos afectos às BE/CREs, sendo visível o número crescente de professores bibliotecários com horário completo e formação específica adequada.

A legislação portuguesa sobre bibliotecas escolares de 2007 (Despacho n.º 17 860/2007, Artigo 8º, *Biblioteca escolar*, Diário da República, 2ª série – N.º 155 – 13 de Agosto de 2007), descreve as competências que tanto os elementos que compõem a equipa como o professor bibliotecário, “professor-coordenador da BE”, deverão possuir. São referidas igualmente, as funções e actividades que este professor deverá desempenhar e desenvolver, utilizando para isso o crédito horário atribuído (8h ou 11h em função do número total de alunos da escola).

Assim, nesta legislação, é determinado que o professor responsável pela BE tenha:

- a) Competências na área do planeamento e gestão (planificação de actividades, gestão do fundo documental, organização da informação, serviços de referência e fontes de informação, difusão da informação e marketing, gestão de recursos humanos, materiais e financeiros);
- b) Competências na área das literacias, em particular nas da leitura e da informação;
- c) Competências no desenvolvimento do trabalho em rede;
- d) Competências na área da avaliação;
- e) Competências de trabalho em equipa.

(Despacho n.º 17 860/2007)

A análise documental dos Regimentos das BE/CREs, revelou que em apenas 3 (do total de 18 facultados), existia a descrição das funções e competências destes profissionais. Em dois destes documentos, o Despacho n.º 13599/2006

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

(Diário da República, II Série, n.º 123, 28 Junho de 2006) serviu de referência, tendo sido enumeradas as funções previstas no ponto 2 do artigo 8º,

- a) Promover a integração da biblioteca na escola (projecto educativo, projecto curricular, regulamento interno);
- b) Assegurar a gestão da biblioteca e dos recursos humanos e materiais a ela afectos;
- c) Definir e operacionalizar, em articulação com a direcção executiva, as estratégias e actividades de política documental da escola;
- d) Coordenar uma equipa, previamente definida com o conselho executivo;
- e) Favorecer o desenvolvimento das literacias, designadamente da leitura e da informação, e apoiar o desenvolvimento curricular;
- f) Promover o uso da biblioteca e dos seus recursos dentro e fora da escola;
- g) Representar a BE no conselho pedagógico, sempre que o regulamento interno o preveja.

(Despacho n.º 13599/2006)

O perfil legislado foi comentado de forma diferente pelos professores bibliotecários entrevistados com e sem formação específica. Um professor bibliotecário com formação específica, foi da opinião de que é exigido a este docente muito trabalho e que o perfil deste posto abrange diversas áreas de actuação às quais se dedica muito tempo,

O papel do coordenador da biblioteca é assim...existe um perfil que está legislado não é, de acordo com aquele perfil é um papel muito abrangente, exige-se bastante ao coordenador da biblioteca, porque exige-se que o coordenador ponha a biblioteca a funcionar não apenas como espaço lúdico, onde os meninos estão um bocadinho, mas que ponha a biblioteca a funcionar de acordo com o currículo nacional, de acordo com o Projecto Educativo da Escola, consiga levar os professores a participarem, pôr as turmas...no fundo é um espaço centralizador de todas as aprendizagens. Isso exige muito tempo do coordenador e muita disponibilidade para fazer formação, para fazer leituras, para conseguir contactar os professores porque não é fácil motivar toda a gente.

(L4 - CF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Por outro lado, um professor bibliotecário SF afirmou que a grande diversidade de áreas de actuação exigidas fazia com que não conseguisse pôr em prática aquele perfil. No entanto, frisou que o apoio da equipa poderia ser fundamental para conseguir cumprir as tarefas definidas na legislação,

Bom, face à legislação que está em vigor e que este ano ou talvez já no ano passado foi bastante clarificado, enfim é um papel que na minha opinião eu não consigo desempenhar. Naquelas vertentes todas que me é requisitado, mas isso tem sempre a ver com o resto da equipa. Se tenho uma equipa em número suficiente, se tenho uma equipa com a formação adequada ou com experiência adequada. Eu já não falo em formação porque eu própria não tenho formação de biblioteca, mas é algo que eu tenho vindo a ganhar com a experiência, por acaso. Mas considero que está bem definido, embora eu não o consiga pôr em prática, no meu caso pessoal.

(L2 - SF)

A “Informação”, o “Ensino”, a “Liderança” e a “Gestão” são as grandes áreas de actuação, reconhecidas e adoptadas por duas organizações internacionais (IFLA, 1995; ALA/AASL, 2003), nas quais os professores bibliotecários deverão ter conhecimentos e *saber-fazer*, para poder organizar, dinamizar e promover efectivamente as BE/CREs.

Depois de analisadas as entrevistas e em especial as opiniões dos professores bibliotecários acerca do trabalho que desenvolviam, confrontou-se a descrição e a caracterização das suas funções com os conteúdos das áreas de actuação acima referidas.

A análise das descrições das funções dos dois grupos de professores bibliotecários, com e sem formação específica, permitiu perceber de que forma estes profissionais encaravam o seu papel na BE/CRE.

O grupo de 12 professores bibliotecários sem formação específica descreveu as suas funções maioritariamente desempenhadas na área da gestão e da liderança. As funções desenvolvidas na área da informação e ensino estavam praticamente ausentes neste grupo e esta situação pode essencialmente dever-se a duas ordens de condicionantes. Por um lado, a falta de formação específica na área das CID pode condicionar os seus conhecimentos na parte

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

mais técnica (catalogação, classificação, indexação, etc.), nas noções de utilizador e serviços de informação ou sobre política de desenvolvimento de colecções, por exemplo. Por outro lado, o desconhecimento sobre o papel e características do professor bibliotecário, o seu próprio papel na escola e na biblioteca ou ainda alguma incerteza ou insegurança quanto à definição de trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e demais corpo docente e as formas que este trabalho poderá e/ou deverá tomar, pode ser um impedimento.

As funções e tarefas do grupo de 8 professores bibliotecários com formação específica, foram caracterizados como *fazendo de tudo*, estando na maior parte das suas descrições, papéis e competências pertencentes às quatro grandes áreas de actuação já referidas. A formação contínua na área da biblioteconomia escolar e os cursos de pós-graduação que dois dos professores bibliotecários estavam a frequentar permitiram, provavelmente, que estes profissionais conseguissem descrever as suas funções e exemplificar tarefas específicas em praticamente todas aquelas áreas de actuação, como é ilustrado pela seguinte passagem,

Portanto coordeno a equipa em termos de trabalho de tudo o que surge. Tenho a preocupação de no início da semana ver o que é que é prioritário. Dentro de cada situação, dentro de cada momento é essencial ver “isto é o que tenho, o que é que posso fazer com isto?”. Tentar dar resposta às necessidades tanto semanais e que vão surgindo e que os elementos da equipa me vão fazendo chegar, desde aspectos de limpeza, ainda há pouco os estofos estavam sujos, até a um trabalho de outro teor, quais são os livros para registar, que contactos é que eu tenho que fazer para pôr em prática o Plano Anual de Actividades a que nos propusemos, os computadores, o que é que está mal, o que é que eu posso ou como é que posso resolver esta situação. Depois desenhos e pinturas, que os alunos fazem muito, ver o que fazer com eles. Sou o “arrumar da casa”, ver quem é que vem trabalhar, pôr os livros por ordem alfabética nas estantes, ver quem é a funcionária no final de dia para arrumar tudo isto.

(L10 - CF)

O ano de 2009 estabelece um importante marco para a história das bibliotecas escolares em Portugal. O papel e as funções dos professores bibliotecários

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

foram finalmente reconhecidos com legislação específica (Portaria n.º 756/2009). Nesta Portaria foram estabelecidas as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário e respectivas tarefas a ser desenvolvidas por este profissional. Assim, compete ao professor bibliotecário, a gestão dos recursos humanos e materiais afectos à biblioteca escolar, a definição e implementação de uma política de gestão de colecções, o apoio às actividades curriculares e extracurriculares, sempre numa perspectiva de trabalho em equipa, em colaboração com membros intra e extra escola.

Esta legislação estabelece, na verdade, competências na área da informação, do ensino, liderança e gestão, que os professores bibliotecários deverão possuir, muito na linha do já estabelecido por organismos internacionais.

5.4.1 Informação

Ser competente na área da informação, implica que os professores bibliotecários sejam especialistas no uso da informação. Como bibliotecários deverão ser capazes de desenvolver a colecção, tanto em termos de aquisições como em organização do fundo documental.

Saber avaliar a adequação dos recursos materiais, actualmente disponíveis em vários formatos, e saber como enriquecer e diversificar a colecção, são competências essenciais para poder satisfazer as necessidades informativas dos utilizadores de toda a escola e ter impacto no sucesso educativo, como foi salientado por este entrevistado,

Nós temos que realmente conhecer os nossos alunos, o nosso meio, para saber qual será o tipo de livro que irá motivar o nosso aluno e até a própria encyclopédia e nisso temos de ter cuidado porque se eu vou escolher uma encyclopédia que à partida não apresente o conteúdo de uma forma simples, atractiva, isso não vai motivar o aluno na pesquisa.

(N1 - CF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

A aquisição, organização e disponibilização dos recursos, sejam eles material livro ou não livro, é uma das condições necessárias ao eficaz funcionamento de uma BE/CRE, tida como *armazém de informação* (Hannesdottir, 1995) dentro da escola. A (des)organização dos recursos pode ser a condição chave para a sua (in)eficaz localização e acesso, tornando fontes de informação potencialmente válidas em inúteis materiais. Assim, os professores bibliotecários deveriam ser hábeis no processamento do material e ter conhecimentos técnicos de catalogação, classificação e indexação.

O trabalho desenvolvido por este professor bibliotecário com formação específica, ilustra bem esta área de actuação,

Faço desde o registo...o trabalho documental todo, todo, o trabalho técnico todo. Eu faço o registo, faço a indexação, faço a catalogação, faço a classificação, faço o registo informático, faço as etiquetas informatizadas, tudo. Faço o tratamento do princípio ao fim, não tenho qualquer problema e coloco na estante e arrumo. Faço atendimento ao público no balcão, faço requisições, devoluções, tudo.

(N3 - CF)

Para que a sua função seja eficaz e contribua para o sucesso educativo dos alunos, o professor bibliotecário deveria ter capacidade para organizar e gerir vários ambientes de ensino e actividades que favoreçam e promovam a aprendizagem. Deveria igualmente ser capaz de orientar para a leitura e promover o uso da informação, mas para isso é essencial que conheça as necessidades de informação daqueles a quem esta se destina e a forma mais eficaz de atingir estes objectivos, como fica bem patente neste comentário,

Primeiro tenho uma preocupação fundamental junto dos colegas que é o Plano de Leitura. Planificar a leitura, preparamos os barcos dos livros, as rotas que nós temos para o exterior e que mensalmente são permutadas entre as escolas. Essa é a nossa primeira preocupação e a partir daí delinearmos estratégias no sentido de mobilizar a comunidade educativa, não só os alunos mas particularmente os directores de turma que são nossos próximos colaboradores que na aula de Formação Cívica e em determinadas actividades façam sentir aos alunos a presença da biblioteca e dirigimo-nos sempre a eles. O nosso trabalho começa por ser organizado praticamente aí, com os directores de turma, com os professores titulares no caso do 1º ciclo, depois o

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

próprio CP e estamos também a pedir constantemente a colaboração da Associação de Pais.

(N1 - CF)

Os serviços de informação oferecidos pela BE/CRE e idealmente abertos e acessíveis à comunidade educativa onde a escola está inserida, deveriam ser desenvolvidos pelo professor bibliotecário de forma a estimular atitudes eficientes na procura da informação. A experiência deste professor bibliotecário é disto bem ilustrativa,

Acho muito importante [a política de desenvolvimento de colecções] mas não lhe sei dizer bem... é importante a política mas como os alunos vêm de facto mais à biblioteca para a Internet e muito menos para os livros, acaba por diluir a sua importância. Seria muito importante se eles consultassem os livros. Nesta escola nós estamos a tentar que os alunos vão cada vez mais aos livros e enciclopédias e que tentem diminuir a consulta na Internet para poderem desligar da Internet e começar a abrir outros horizontes. Se não era mesmo só a Internet e ficava por ali.

(A6 - SF)

Foi frisado pelos entrevistados a sua grande preocupação em relação às atitudes pouco éticas dos alunos face à Internet e à maneira fácil com que accedem e recolhem a informação, fazendo do *corta e cola* um hábito diário e permanente, como fica bem patente neste comentário,

[A Internet] é importante e não digo muito importante porque é assim, de facto eles até têm acesso, mas não sabemos se os sites que eles visitam serão os mais apropriados. Depois eles chegam, tiram uma cópia do que vêem e nem sequer, lá está ligado com a capacidade de interpretar e de retirar o que é importante e eles têm dificuldade em escolher o que é mais importante, o que é menos importante e assumem a Internet como verdade absoluta, nunca questionam e de facto às vezes podem ficar com uma informação errada.

(A6 - SF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Proporcionando acesso a várias fontes de informação, os professores bibliotecários estarão a promover um ambiente de aprendizagem que terá impacto positivo na literacia da informação e no sucesso educativo,

Se não há mais apetência por parte dos nossos alunos é porque nós também não os ensinamos, não os orientamos nesse sentido. Se houver essa missão acho que há apetência nas crianças para despertarem para essa realidade. Nem sempre conseguimos é chegar lá mas... é uma preocupação minha e se os miúdos não aprenderem a pensar por eles vão passar a vida inteira atrás daquilo que lhes é imposto. Acho que é importante eles aprenderem essa parte e aprenderem a seleccionar a informação que lhes é mais importante, mais conveniente. As AAEs também têm essa preocupação, quer em ajudar os nossos alunos a utilizar a biblioteca, eles não sabem utilizar os computadores, não sabem utilizar as encyclopédias. Há essa preocupação de os orientar e de os ajudar nessa pesquisa mas também de os orientar no sentido de procurarem aquilo que precisam e que é importante para eles e não ficar... “Apareceu-me isto é isto que eu levo”.

(G3 - CF)

No entanto, e devido ao rápido e constante desenvolvimento das TIC, é desejável que o professor bibliotecário conheça e domine razoavelmente estas tecnologias por forma a poder usufruir do acesso à informação em variados formatos. Desta forma, poderá desempenhar o seu papel junto de alunos e professores com maior eficácia e contribuir para o sucesso educativo dos alunos como é salientado nesta opinião,

O acesso à Internet contribui para o sucesso educativo porque é onde eles também aprendem bastante. Nós aqui tentamos que eles seleccionem a informação para não estarem sempre a pedir para imprimir e para levar. Estamos a permitir também que eles tragam disquetes, ou pen, ou leitor de MP3 para levarem a informação. Dizemos sempre “Olha tu faz uma escolha disso, não vais pôr isso assim, vê lá o que é que é mais importante” e pronto também é uma das coisas bastante importantes.

(L3 - SF)

5.4.2 Ensino

A questão da formação específica do professor bibliotecário, isto é, dever ser um professor com formação em biblioteconomia ou um bibliotecário com formação pedagógica e lectiva, tem vindo a ser debatida por alguns autores (Delannoy, 1976; Carroll, 1979; Pessoa, 1994; Calixto, 1996; Calixto, 1996a; Valverde, Carrasco e Muñoz (1997); Gómez Hernández (1998); Rueda (1998)), e organismos (UNESCO, 1999), que concordam em que este profissional deve idealmente ser duplamente qualificado em biblioteconomia e pedagogia.

Em Portugal, e até à data, esta questão está de certa forma simplificada, uma vez que todos os professores bibliotecários são professores e como tal para o exercício da docência têm formação pedagógica e lectiva em determinada área curricular.

As aprendizagens que ocorrem na BE/CRE diferenciam-se daquelas em ambiente de sala de aula, pois na biblioteca é possível aceder a um vasto leque de recursos tanto físicos como humanos que deveriam enriquecer todos os envolvidos.

O professor bibliotecário, na função de professor, poderá trabalhar com alunos e professores a diversos níveis, em áreas específicas da BE/CRE ou mesmo na sala de aula, como é o caso do trabalho desenvolvido por este professor bibliotecário,

[...] tento contribuir para que a aprendizagem dentro da sala de aula seja uma aprendizagem que inclua várias vertentes e que não seja apenas aquela metodologia tradicional, aluno - professor - sala de aula - manual - quadro, que pode incluir outras maneiras de aprender e outras maneiras de ensinar que passe pela biblioteca, pelos recursos que a biblioteca coloca à disposição, que o Plano de Actividades possa ir ao encontro...que não seja apenas uma actividade que nós fazemos na biblioteca mas que vá de facto ao encontro das necessidades dos alunos e também com os conteúdos que os professores vão dando dentro das salas de aulas [...] Tenho de estar permanentemente actualizada para ver o que é que se dá nas várias disciplinas, tenho de ver os programas, não basta conhecer apenas o meu programa, tenho de conhecer os programas das várias disciplinas e perceber quais são as necessidades e como é que biblioteca pode interagir com as outras disciplinas e com o espaço da sala de aula.

(L4 - CF)

Os professores bibliotecários, cuja formação de base incide em situações de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula, ao assumirem as funções e papéis de professores bibliotecários, passam a ser professores da maior turma de todas, a comunidade educativa no seu todo.

Contudo, a destreza de ensino que já detêm e que é tão necessária ao desempenho das suas funções na BE/CRE, deveria também ser aplicada num trabalho colaborativo com os professores das diferentes disciplinas, na integração da literacia da informação com a aprendizagem das matérias dessas disciplinas, no exercício pleno das suas competências de líder.

5.4.3 Liderança

Das várias qualidades exigidas aos professores bibliotecários para o exercício das suas funções, a que tem recebido mais ênfase é a liderança (Howard, 2005).

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

A investigação de Lance, Rodney e Hamilton-Pennell (2000), indica que os professores bibliotecários que exercem a liderança e desenvolvem trabalho colaborativo com os professores tendem a ser bons promotores do sucesso dos alunos.

Para a grande maioria dos entrevistados, o objectivo último dos professores bibliotecários, assim como dos professores, é a promoção, desenvolvimento e aumento do sucesso escolar/educativo dos alunos.

Ser líder é possuir a capacidade para influenciar e / ou inspirar os outros de forma a que determinados objectivos, por todos partilhados e aceites, sejam atingidos. A postura adoptada por este professor bibliotecário indica bom relacionamento e ambiente onde o trabalho tem condições para avançar,

[...] *Tenho uma grande cumplicidade com os professores que fazem parte aqui da biblioteca, tanto os auxiliares como os docentes, temos muita franqueza e penso que essa foi a base da minha actuação até agora. Neste momento a minha grande preocupação é tentar fazer com que possamos estar todos em sintonia e toda a gente opinar sobre o que quer que seja, fazemos várias conversas, umas mais formais outras menos formais, e neste momento e a nossa meta tinha sido até final de Outubro, penso que estamos mais ou menos a conseguir concretizar, que era implementar o novo Regulamento da biblioteca, preencher em termos reais o Plano de Actividades da biblioteca que vai ser agora apresentado no próximo CP.*

(L6 - SF)

A liderança do professor bibliotecário pode ser demonstrada diariamente através da interacção com o CE, com o CP, com a equipa que lidera, com os professores, alunos, encarregados de educação e outros actores educativos exteriores à escola mas parte da comunidade educativa, como é descrito por este professor bibliotecário,

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Tenho que ir às reuniões camarárias de desenvolvimento da biblioteca escolar, este mês já foram 2, mas normalmente é uma por mês, em que se vai fixando o trabalho que se vai desenvolvendo ao longo do período, ao longo do ano em termos da biblioteca e da ajuda entre bibliotecas. Depois tenho de motivar os professores para trabalharem na biblioteca que é muito mais difícil, e motivar os alunos. A motivação dos alunos é extremamente importante.

(L9 - SF)

Os professores bibliotecários podem exercer a sua liderança incentivando o uso das TIC, promovendo hábitos de leitura por prazer e favorecendo a aprendizagem ao longo da vida. Como é referido por Dees (2007),

As long as students attend school and teachers teach, media specialists will have a leadership role in making sure curriculum needs are addressed and media centers are places of learning.

Existem várias oportunidades para os professores bibliotecários exercerem a sua capacidade de liderança e formas atractivas de os alunos aprenderem e terem sucesso educativo. Uma dessas formas será o estabelecimento de ligações com a Biblioteca Pública ou Municipal e outros organismos, factor considerado por dezoito entrevistados como sendo “Importante” ou “Muito importante”, sendo para os restantes dois um factor “Indiferente” para o sucesso educativo dos alunos. No entanto vários entrevistados frisaram que apesar de acharem essencial uma ligação mais próxima com a Biblioteca Pública, este contacto não existia ou não funcionava,

Deveríamos ter uma maior ligação com a Biblioteca Pública e outros organismos, de facto, mas eu estou aqui há pouco tempo, tenho 1 ano de biblioteca e os contactos que tenho tentado estabelecer têm sido importantes mas têm sido poucos e não tenho tido assim propriamente aquela resposta que eu desejaria. Mas não sei qual é o motivo, francamente, porque acho que a Biblioteca Concelhia, por exemplo, teria todo o interesse em ter...em ajudar outras bibliotecas. Eles de facto não negam directamente esse apoio mas de facto não está muito desenvolvido nessa área.

(A9 - SF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

A organização e desenvolvimento de uma BE/CRE exige que todas as pessoas que a utilizam aprendam de que modo ela pode ser eficientemente utilizada, cabendo assim aos professores bibliotecários exercer uma liderança nesse sentido.

A preparação das equipas, tal como a de todos os professores, deve incluir informação sobre o papel da BE/CRE e do professor bibliotecário no processo de aprendizagem e na planificação e implementação das actividades de ensino (IASL, 1993).

O professor bibliotecário deve ter consciência das capacidades que deve reunir para, em equipa, atingirem os objectivos do programa da BE/CRE de modo a que os alunos possam potencializar a utilização dos materiais, dos meios e dos equipamentos, como é salientado nesta opinião,

Eu articulo muito o trabalho da biblioteca com as AECs, as Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º ciclo. Eu sou a coordenadora das AECs também portanto tento fazer essa articulação. Nós, este ano, temos aqui...eu propus um projecto que é “Contos e Letras” para a biblioteca, para a promoção da leitura e o Clube tem outro projecto que é “Artes e Letras”. Os contos trabalhados aqui e os contos, e não só, obras que outra colega está a dinamizar com todos os anos, depois são trabalhados em termos de expressão plástica pelas professoras de artes. Tento fazer muito esse papel, envolver os diferentes professores naquilo que possa ajudar a cativar os nossos alunos.

(C4 - CF)

5.4.4 Gestão

Na opinião de Hannesdóttir (1995), os bibliotecários escolares, como gestores, devem incentivar o desenvolvimento profissional dos elementos que compõem a sua equipa, incluindo as AAEs, além de criar condições para que também eles próprios evoluam e se enriqueçam profissionalmente. Devem, assim, fomentar a participação e / ou organização de encontros profissionais, associar-se em organizações profissionais, nacionais e internacionais, e fazer a divulgação de

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

informação relevante de diversas formas, por exemplo através de boletins profissionais, reuniões (in)formais, placards, etc. de modo a partilhar competências na sua área de actuação.

O comentário a seguir transcrito revela, de forma clara, a importância da participação em conferências como forma de orientar o trabalho a desenvolver,

Eu participei na Conferência que a Gulbenkian organizou, e portanto através de alguns dados que lá recolhi, e o que estava a tentar fazer para já era um levantamento daquilo que tem sido o impacto da biblioteca para já nos últimos tempos e tenho estado a recolher esse tipo de dados. Tentar ver realmente quais é que são as necessidades e tentar programar para 3 anos um plano de actuação, que mude alguma coisa.

(G1 - SF)

Como gestor, o professor bibliotecário deveria ter conhecimento da legislação escolar, incluindo as leis que orientam as actividades da escola em geral e a legislação especial que orienta os serviços das BE/CREs. O site da RBE (Programa, Legislação), tem vindo a disponibilizar de forma estruturada, a legislação portuguesa existente sobre bibliotecas escolares, sobre a educação em geral, sobre professores, alunos e pessoal não docente.

Ainda como gestores, os professores bibliotecários deverão ser hábeis no planeamento, organização e avaliação do espaço da BE/CRE por forma a beneficiar a comunidade educativa da maneira mais eficiente. Com efeito, para a generalidade dos professores bibliotecários, ter os recursos humanos e materiais que possibilitassem o alargamento do horário da BE/CRE, foi considerado um factor “Muito importante” para o sucesso educativo. A comunidade educativa beneficiaria sem dúvida se pudesse realmente usufruir dos serviços e recursos da BE/CRE. No entanto, como foi evidenciado por vários entrevistados CF, teria de ser uma abertura com *qualidade*,

Será importante ou muito importante de acordo com a oferta da biblioteca. Estar aberto só por estar, não vale a pena. Agora se tiver aberto com qualidade em que os alunos se possam desenvolver...

(L10 - CF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Penso que é muito importante mas penso que é importante existirem apoios e recursos humanos para sustentar essa abertura, porque abrir só por abrir eu acho que não tem lógica nenhuma. Aqui na nossa escola por exemplo os alunos não têm uma sala de alunos, à hora de almoço e em dias de chuva caiem aqui todos e para mim isso não tem interesse nenhum porque os locais, os computadores enchem muito rapidamente, os equipamentos de música enchem rapidamente e depois os outros estão assim...fazem uns jogos e também não temos muitas mesas. Portanto estão assim e nós somos obrigados a colocar os alunos fora da biblioteca o que também não é muito bom. Portanto se for algo coordenado e pensado acho que sim, que faz todo o sentido.

(A7 - CF)

Para desempenhar estas tarefas, diversos conhecimentos sobre gestão de recursos terão de estar bem consolidados. Deste modo, do professor bibliotecário é esperado que faça uma gestão da coleção, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos físicos e gestão financeira (estratégias, orçamentos, relatórios), como pode ser ilustrado com a descrição de funções deste professor bibliotecário,

Faço toda a parte burocrática, faço os relatórios no final de cada período e no final do ano, faço a estatística, utilização das requisições domiciliárias, vou actualizando o Regulamento e Regimento Interno, que são aprovados em Pedagógico, faço toda a parte de organização e distribuição de tarefas pelos restantes elementos da equipa, aquisições. Toda esta parte é minha.

(L2 - SF)

O variado leque de características e competências, papéis, tarefas e responsabilidades pode ser condensado na seguinte afirmação,

[...] considero que o coordenador da biblioteca não é apenas um coordenador. Faz o papel de animador, de funcionário, todos os papéis e mais alguns que seja para desenvolver competências nos alunos. Não é apenas um coordenador. Eu penso que é importantíssimo sair da função de coordenador, aproximarmo-nos do nosso público também, visto que o nosso público é um público infantil e juvenil, não é como uma Biblioteca Municipal. Acho que faz todo o sentido o coordenador aproximar-se do público e trabalhar com ele no dia a dia.

(N1 - CF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

A este professor é assim exigida uma dinâmica e uma energia que em nada o diferenciam da necessária aos seus colegas em exclusivo exercício da docência, como é referido por Atckinson (s.d),

I believe that our work is equally if not more challenging than a classroom teacher, as it combines the rigorous detail of two disciplines rather than just one.

5.5 Perfil pessoal do professor bibliotecário: aptidões e saber-ser

Será desejável que o professor bibliotecário, além das competências profissionais já descritas, tenha igualmente várias competências pessoais, de forma a que os objectivos do trabalho a desenvolver sejam atingidos mais rápida e eficientemente.

As competências pessoais dos professores bibliotecários foram descritas pela CSLA (*Canadian School Library Association, Competencies for teacher-librarians, 1997*). Segundo este documento, este profissional deverá:

- ❖ Envolver-se na procura de uma melhoria permanente;
- ❖ Procurar desafios e novas oportunidades dentro e fora da Escola;
- ❖ Procurar parceiros e alianças;
- ❖ Criar um ambiente de confiança e de respeito mútuo;
- ❖ Possuir boas capacidades de comunicação;
- ❖ Ter capacidade para trabalhar bem em equipa;
- ❖ Ter capacidade para planear, identificar prioridades e focalizar-se no que é essencial;
- ❖ Estar disponível para a aprendizagem ao longo da vida;
- ❖ Ter uma atitude flexível e positiva num tempo em mudança contínua.

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Segundo Silva (2001), o professor bibliotecário deverá ser culto, aberto e activo, ter boa formação em todos os domínios (técnico, educativo e humano) e fazer com que sejam cada vez mais os que procuram a biblioteca, tornando este espaço num verdadeiro centro de aprendizagens. Na prática, esta forma de pensar e agir pode ser exemplificada com o seguinte comentário,

[O professor bibliotecário] tem um papel impulsor mas depende da maneira de pensar de cada um. Para os alunos que tenho, tento dinamizar a biblioteca de maneira que eles venham cá, gostem de cá estar, tentem de alguma maneira aprender. Depois depende de cada um, eu tenho colegas que nunca poderia ter aqui na minha equipa. Acham que coordenador da biblioteca é o acervo, é termos que tratar do acervo e da CDU e da catalogação e indexação, a parte técnica. Eu tenho tantos alunos que não lêem um livro, o que é que me interessa a mim a parte técnica? É esta a questão que eu ponho. Eu não funcioño para a parte técnica, neste momento estou virada para os alunos. E tento cativá-los o mais possível.

(L9 - SF)

Para Ely (2003/2004, p. 47), *Actuar na biblioteca escolar exige óptima saúde, muita paciência, entusiasmo, perspicácia, espírito crítico, bom humor, afectividade, alegria, simpatia, entre muitas outras qualidades.*

O professor bibliotecário fará uso destas competências e capacidades para conseguir comunicar dentro e fora da escola de forma eficaz, mostrando uma atitude pró-activa para com os outros membros da comunidade educativa e mantendo e desenvolvendo relações tanto a nível individual como colectivo.

Para que o professor bibliotecário consiga passar esta imagem, terá de usar não só as capacidades e competências tradicionalmente ligadas às CID, como a catalogação, classificação e indexação, mas também uma diversidade de habilidades e qualidades que não se podem considerar específicas da biblioteconomia mas genéricas e comuns a várias áreas do conhecimento. De entre estas qualidades podem destacar-se o saber ouvir, observar, falar de forma clara e simples, ter a noção do panorama geral das situações, ser flexível, aceitar que as prioridades mudam, ser tolerante e positivo e, como é referido por este bibliotecário escolar, ser muito criativo,

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

É uma experiência que eu adoro, porque tenho apetência para este tipo de actividades de trabalho. É aqui que eu posso extravasar toda a minha criatividade, digamos assim, coisa que nas aulas estamos muito limitados, tem de ser aquele tema, tem de ser...enquanto aqui não, posso dar largas à minha imaginação, no sentido de criar coisas diferentes para os meninos.

(G3 - CF)

A oportunidade de criar algo de novo, sem ter de estar restringido às matérias curriculares, foi também apontado como algo de muito positivo,

O meu trabalho na biblioteca vai nesse sentido porque enquanto que nós temos uma matéria para dar ou um programa ou orientações curriculares ou o que quer que seja, nós sabemos que vamos planificando. Agora aqui não, nós todos os anos temos de criar de novo.

(C4 - CF)

A paixão pela literatura, pelos livros e o mundo das bibliotecas assim como o querer estar a par dos desenvolvimentos das TIC e da investigação na área da biblioteconomia escolar, serão todos valiosos contributos para que o seu papel tenha efectivo impacto no sucesso educativo dos alunos e as suas funções sejam desenvolvidas em benefício da comunidade escolar.

As qualidades pessoais dos professores bibliotecários estão bem patentes no excerto que a seguir se transcreve,

[...] eu fico muito, muito orgulhosa quando algum miúdo me diz “A que horas é que está na biblioteca?” e eu digo “Às tantas horas” e ele diz “Então vou lá a essa hora”. É bom sinal, antes gosto mais assim que ao contrário, quando me vêem irem-se embora. Quando eles sabem em quem podem confiar, em quem podem pedir sugestões, acho que é um papel fundamental e mesmo até a nível de professores, não só dos alunos, qualquer actividade que os professores queiram fazer com o apoio da biblioteca, é interessante também que o coordenador esteja disponível, que tenha uma boa relação com a maioria dos colegas. Tem que ser uma pessoa que goste essencialmente da biblioteca e do serviço que ela presta.

(C10 - CF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

Todas estas qualidades pessoais permitirão ao professor bibliotecário interagir de forma construtiva com os alunos e professores e ter capacidade para reagir bem à mudança e à adversidade.

5.6 Competências profissionais ou perfil pessoal? Impacto no sucesso escolar / educativo na perspectiva dos professores bibliotecários

Como ficou anteriormente referido no Capítulo 2, existe já a nível internacional vasta bibliografia e estudos de impacto que relacionam positivamente uma biblioteca escolar bem apetrechada em termos de recursos materiais e formação específica dos professores bibliotecários com o sucesso escolar dos alunos,

A strong library program that is adequately staffed, resourced and funded can lead to higher student achievement regardless of the socioeconomic or educational levels of the adults in the community.

(Lonsdale, ACER, 2003)

Os estudos elaborados por vários autores, como Ross Toss e Keith Curry Lance, disponíveis através dos centros de investigação *Center for International Scholarship in School Libraries* (CISSL) e *Library Research Service* (LRS), têm vindo a mostrar que a existência de bibliotecas escolares e professores bibliotecários facilita a aprendizagem dos alunos. Segundo estes autores, as bibliotecas podem ter um impacto positivo no sucesso escolar / educativo dos alunos desde que sejam organizadas e desenvolvidas por um bibliotecário credenciado, um especialista em informação e participante activo no desenvolvimento do currículo, em constante colaboração com os professores. No entanto, os estudos evidenciam que o uso eficaz dos recursos disponíveis na biblioteca depende sobretudo dos recursos humanos que a dinamizam e desenvolvem.

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

De acordo com a maioria dos entrevistados, os professores bibliotecários deverão ser professores com formação específica para trabalhar em bibliotecas escolares, com competências para instruir os alunos na literacia da informação, para trabalhar colaborativamente com toda a comunidade educativa, desenvolvendo estratégias e actividades que promovam o gosto pela leitura e escrita.

Todos concordaram acerca do papel fundamental que, em conjunto com a equipa, podem desempenhar na promoção no sucesso escolar / educativo dos alunos, como foi comentado por este profissional,

[...] promovendo com a equipa, todo o tipo de actividades que possam chamar os alunos à biblioteca. Quando eu digo chamar não é vir à biblioteca, não é vir por vir, é vir à biblioteca com um sentido. Isto é, que eles encontrem de facto aqui, um espaço que os ajude a superar as dificuldades em termos das matérias e das áreas disciplinares. Isso é fundamental.

(L10 - CF)

Os professores bibliotecários deverão idealmente agregar em si tanto competências profissionais com possuir um perfil pessoal que lhes permita actuar de forma eficaz junto da comunidade educativa.

No que se refere às competências profissionais, estas podem incluir ser professor, ser parceiro no processo educativo, ser especialista em informação e ser gestor tanto de recursos físicos como humanos.

Para a maioria dos entrevistados, as competências profissionais, formação específica e qualificações na área das bibliotecas escolares, têm impacto positivo, mas indireto, no sucesso educativo dos alunos. Assim, estas competências, e na opinião daqueles profissionais, reflectem-se sobretudo na forma como a BE/CRE está organizada, em termos de espaço, recursos e actividades, como ilustram estas passagens de professores bibliotecários SF e CF,

Formação específica em bibliotecas acho muito importante e teria influência no sucesso educativo dos alunos, porque para já teríamos outros conhecimentos, outras maneiras para poder depois envolver

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

alunos na pesquisa e na organização da informação. Era uma grande ajuda.

(A6 - SF)

Eu acho que quando falamos em termos de formação, eu acho que é mais importante a parte pedagógica do que a parte específica, pelo menos aqui na biblioteca, porque eu noto que se tiver uma boa relação com os alunos a nível pedagógico, é mais de meio caminho andado para que eu os possa ajudar no seu sucesso escolar ou educativo. A formação específica de biblioteca só no sentido de tornar as coisas mais fáceis de encontrar e mais rapidamente disponíveis. Se calhar só nesta perspectiva.

(C10 - CF)

As competências pessoais, por outro lado, estando muito ligadas ao ter disponibilidade para procurar desafios, novas oportunidades, parceiros e alianças, são consideradas pelos entrevistados como as que têm impacto real e directo no sucesso educativo dos alunos, como foi relatado por este profissional,

Eu acho que passa muito, para os alunos hoje, nós termos um trabalho com eles, um trabalho de sensibilização, um trabalho que foque os problemas deles, trabalhar com as emoções dos alunos. Eles adoram andar na escola e porquê e porque não e eu converso muito com eles sobre isto e acho que isso ajuda no sucesso educativo. Dou-lhe um exemplo, nós este ano optámos por uma modalidade, a primeira reunião de pais foi juntamente com os directores de turma e com todo a Conselho de Turma, aqui na biblioteca, e com um elemento do CE. O objectivo, não era passar aquelas mensagens específicas do director de turma [...] mas passar aquelas mensagens globais relativas ao comportamento, à forma de estar na cantina, a tudo em termos de escola. Acho que isto é importante para o sucesso educativo. Havia um momento com um Power Point direcionado às diferentes idades com mensagens. Achámos que estava muito interessante e os colegas gostaram imenso.

(C4 - CF)

A maior ou menor capacidade para comunicar de forma eficaz, trabalhar em equipa no planeamento e identificação de prioridades, ser criativo, flexível e

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

positivo, estar receptivo para a aprendizagem ao longo da vida, podem ser posturas que influenciarão decisivamente o sucesso educativo.

O perfil pessoal dos professores bibliotecários foi considerado pela grande maioria dos entrevistados como peça chave do sucesso educativo a atingir pelos alunos, como foi comentado, tanto por entrevistados SF como CF,

Eu penso que toda a formação só é benéfica. A partir do momento em que eu não tenho nenhuma formação específica para desempenhar este cargo, em termos académicos, toda aquela que eu tiver é óbvio que vai ser benéfica para o meu desempenho. Não tendo nenhuma formação específica faço o meu melhor mas daquilo que ou por curiosidade ou por “calo” ou pelo que vejo fazer, por me interessar. É claro que tudo isto depende do lado pessoal, a personalidade de cada um também faz com que possamos ou não ser mais disponíveis, interessados pois não há nenhuma formação específica que dê isto, não é, esse lado. A formação pode ajudar mas já cá está e isso uns somos mais capazes do que outros.

(L6 - SF)

Para a maior parte dos entrevistados, são necessárias várias competências profissionais e um perfil pessoal bem definido para que o desenvolvimento das funções dos professores bibliotecários possa ter impacto positivo no sucesso educativo dos alunos. No entanto, vários foram da opinião que a formação específica na área das bibliotecas escolares seria mais visível na organização da informação e estruturação dos serviços prestados pela BE/CRE e, por outro lado, que as aptidões pessoais de cada um se reflectiriam com maior intensidade no sucesso educativo.

5.7 Sentimentos face ao trabalho desenvolvido: frustrações e satisfações dos professores bibliotecários

Em Portugal, e até há bem pouco tempo, as bibliotecas escolares e os professores bibliotecários eram ainda frequentemente subvalorizados. Apesar desta situação ter vindo ao longo dos anos a sofrer uma evolução bastante

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

positiva, ainda foi possível encontrar EBIs, onde as BE/CREs não eram consideradas centros de recursos relevantes e úteis para a comunidade educativa, nem aqueles profissionais agentes centralizadores de aprendizagens.

Assim sendo, cabia, e por ventura ainda cabe, ao professor bibliotecário afirmar a sua imagem e a da BE/CRE, valorizando ambos os papéis e funções. Esta tarefa, no entanto, nem sempre era fácil de cumprir e sentimentos de frustração e desanimo foram muitas vezes experimentados por professores bibliotecários com e sem formação específica. A situação vivida por este professor bibliotecário ilustra bem o que por vezes podem enfrentar,

Há dias que eu acho que não vale de nada trabalhar numa biblioteca escolar e eu explico já porquê. É muito complicado trabalhar numa escola. A imagem que eu tinha de uma biblioteca [...] era algo que era vivo e que ao mesmo tempo tinha uma certa ordem e que as pessoas cooperavam. Eu acho que isso não se passa nas escolas. Às vezes estamos aqui solitários, a trabalhar muito solitários, acho que as pessoas não entendem o nosso papel aqui e acham que nós não temos que fazer “Então os livros não estão já todos guardados?”, mas perguntam, fazem muitas perguntas. Acho, não os miúdos, até mais os graúdos, que ainda não perceberam muito bem a importância de uma biblioteca numa escola.

(A7 - CF)

A falta de colaboração para desenvolver todo o trabalho que a BE/CRE exige e a incapacidade para abranger todas as vertentes que o perfil do professor bibliotecário engloba, levou a que alguns profissionais entrevistados expressassem igualmente sentimentos mais negativos,

Quando se vê que não há assim uma adesão muito grande por parte dos colegas e por parte da escola é muito frustrante. Acho que os professores não aceitam assim muito o trabalho da biblioteca, há sempre quem aceite, goste e elogie mas há outras que têm as suas aulinhas programadas, então quando a biblioteca pede colaboração em Português, em Estudo Acompanhado ou em Área de Projecto, não somos muito bem recebidos e então aí é frustrante.

(N5 - SF)

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

De forma idêntica, a falta de tempo para poder desenvolver actividades e conseguir oportunidades reais e produtivas de trabalho em equipa, fez com que alguns professores bibliotecários afirmassem que talvez as muitas horas extra despendidas e todo esforço e empenho não valessem a pena,

Sinto-me é um bocadinho frustrada pelo facto de não ter tempo de preparar um bocadinho melhor as coisas para o Plano Nacional de Leitura, porque já devíamos estar com alguma coisa preparada e eu sinto alguma falta de tempo para essas coisas, apesar de ter feito já horas extraordinárias em certos aspectos, mas não dá para fazer doutra maneira.

(L3 - SF)

[...] tem sido um sentimento de impotência, impotência mesmo, porque para aquilo que poderíamos tentar fazer, algumas ideias que já foram surgindo, etc., nós não conseguimos aplicá-las porque não temos tempo para o fazer, é impossível.

(G1 - SF)

Sentimentos diferentes dos acima referidos, mais positivos e de satisfação, foram igualmente expressados. Face ao trabalho desenvolvido, alguns professores bibliotecários com e sem formação manifestaram satisfação pelo que tinham conseguido realizar e conquistar, pois nalgumas situações, tinham conseguido pôr a BE/CRE a funcionar e abri-la à comunidade,

Pelo menos temos uma coisa que não tínhamos.

(N5 - SF)

Noutros casos, o trabalho desenvolvido era valorizado e reconhecido tanto pelo corpo docente da escola, como pelo CE, como até pelos alunos,

Tenho verificado que há reconhecimento do meu trabalho por parte dos colegas. Há reconhecimento mesmo verbal. As pessoas reconhecem que me tenho empenhado e tenho colegas que eram da escola antes de eu cá chegar e depois saíram e quando voltaram, uma delas até está na minha equipa, ela diz que nada disto era assim, notaram muitas diferenças. E da parte dos alunos, eles são os meus maiores críticos porque são eles que no fundo mais utilizam o espaço e de facto é muito

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

compensador porque eles dizem que a biblioteca é o único sítio de jeito que a escola tem.

(L4 - CF)

De uma maneira geral os professores bibliotecários debatiam-se diariamente com situações que os faziam por vezes desanimar, e enfrentavam outras que lhes davam força e coragem para seguir em frente. No entanto, e apesar de situações menos positivas e agradáveis, a grande maioria mostrou vontade e expressou gosto em continuar a desempenhar o cargo de professor bibliotecário,

Se me quiserem cá, tenho todo o gosto. Aliás como eu gosto muito da biblioteca e como já passei aqui tanto tempo e dei tantas horas não me imagino sem ter aqui assim alguma coisa. Gosto imenso.

(L6 - SF)

Para além de justificações pessoais, alguns professores bibliotecários reforçaram a sua vontade em continuar no desempenho das suas funções face à formação que já tinham ou que estavam a frequentar,

Eu acho que sim, por vários motivos. Acho que tenho feito um trabalho satisfatório ou até bastante satisfatório, não sei, e quem de direito acho que tem essa opinião, pelo menos é isso que me parece. E agora já que estou a fazer a pós-graduação, estou a investir nessa área, seria se calhar pena para mim e para a escola, agora que estou a receber esta formação melhor não rentabilizar esse conhecimento. Por algum motivo eu escolhi este curso e não outro qualquer.

(C10 - CF)

Apesar de terem apontado alguns pontos negativos no decorrer das suas funções, os professores bibliotecários fizeram um balanço positivo geral quanto ao desempenho do seu posto. O facto de interagirem directamente com os alunos, participando nas suas incertezas e paixões, despertando ainda mais curiosidade e apetite por aprender e ter conseguido muitas vezes que se apaixonassem pela leitura recreativa, fez com que todo o esforço e horas a mais despendidas tivessem já sido recompensadas. O balanço feito por este

Capítulo 5 - Ser Professor Bibliotecário: Perfil e Competências com Impacto no Sucesso Escolar e/ou Educativo

professor bibliotecário pode resumir o que para a maioria é ser professor bibliotecário,

Estou a adorar, estou com a força toda para levar para a frente e como disse, acho que as pessoas, contrariamente ao que se pensa, querem trabalhar, querem fazer coisas novas na escola, portanto o meu balanço é muito positivo.

(L11 - SF)

Perante funções tão exigentes e competências tão diversas como as que foram descritas neste capítulo, é de esperar que o cargo de professor bibliotecário seja desempenhado por profissionais com um perfil muito específico e adequado às funções que desempenha. Como é referido por Silva (2000, p. 104),

Ele deverá ser dinâmico e interessado; ter boa formação humanista e grande sensibilidade nas relações humanas; possuir qualidades em domínios de gestão, coordenação, organização; ter adquirido formação adequada para exercer as suas funções, nomeadamente conhecimentos no domínio da biblioteconomia, das técnicas de informação e animação, dos suportes tecnológicos; ter uma base cultural consistente e conhecimentos alargados; saber de livros e de leitura, nomeadamente de literatura infantil e juvenil; dispor-se a ser um profissional empenhado, pronto a dedicar à ‘sua’ Biblioteca o tempo que lhe é destinado no horário e, inevitavelmente... outro tempo ainda.

A ligação e conhecimento que este profissional tem da escola, do meio em que está inserida e dos alunos que a frequentam, serão determinantes para um bom desempenho do cargo. No entanto, para o sucesso de tão variadas funções deveria contar com a colaboração dos membros da equipa, do corpo docente, do Conselho Executivo e membros da comunidade educativa alargada. Ao reconhecerem o lugar do professor bibliotecário como *figura central no desenvolvimento e dinamização, não só da Biblioteca escolar, como de toda a escola* (Silva, 2000, p. 105), estarão em conjunto a contribuir e a motivar os alunos para o sucesso escolar e educativo.

5.8 Resumo

Este capítulo começou por caracterizar o grupo de 19 professoras e um professor que desempenhavam o papel de professor bibliotecário tendo revelado percursos de carreira e de formação bastante diversos.

De seguida, fez-se uma descrição do que é ser professor bibliotecário e foram comentadas tanto as responsabilidades delineadas por várias organizações internacionais como as opiniões manifestadas pelos entrevistados.

Um dos papéis mais desempenhados pelos professores bibliotecários entrevistados estava relacionado com a leitura tendo esta emergido como prioridade e preocupação para aqueles profissionais. Foram depois referidas e descritas várias estratégias dos professores bibliotecários para a (re)conquista de leitores.

Posteriormente referiram-se as linhas orientadoras, divulgadas por vários organismos internacionais, que ajudam a definir as funções e os papéis destes profissionais nas quatro grandes áreas de actuação: a “Informação”, o “Ensino”, a “Liderança” e a “Gestão”. Agruparam-se depois as descrições dos grupos de professores bibliotecários CF e SF, e confrontaram-se com as descrições das referidas linhas orientadoras.

Passou-se depois à caracterização das competências pessoais que o professor bibliotecário deveria possuir, para conseguir comunicar dentro e fora da escola de forma eficaz.

As perspectivas dos entrevistados, quanto ao impacto que as suas competências profissionais ou pessoais teriam no sucesso educativo, foram seguidamente discutidas.

O capítulo termina com a descrição dos sentimentos experimentados por professores bibliotecários com e sem formação específica, no desenrolar das suas funções diárias na BE/CRE.

Capítulo 6

O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

*The school inside the library,
not the library inside the school.*

(James Henri)

6.1 Apresentação do capítulo

Tendo a colaboração emergido como um dos principais temas ao longo das entrevistas e sido considerado pelos professores bibliotecários como um dos factores que mais pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos, achou-se relevante dedicar-lhe um capítulo.

Assim, este capítulo começa por fornecer algumas definições de colaboração / trabalho colaborativo, apresentando as condições que devem existir para que este trabalho possa de facto existir.

É abordado o trabalho colaborativo entre professores, referindo as suas vantagens, e aquele que é, ou deveria ser, desenvolvido entre estes e o professor bibliotecário. Dá-se especial relevo ao lugar ocupado pelo professor bibliotecário dentro da escola, enquanto participante activo de um trabalho que se deseja colaborativo.

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Distinguem-se depois os conceitos de cooperação, coordenação e colaboração, caracterizando-os.

O capítulo finaliza com as condições contra e a favor do trabalho colaborativo, identificadas pelos professores bibliotecários, e com impacto no sucesso escolar e educativo dos alunos.

6.2 Trabalho colaborativo: participantes e impactos

Na sociedade actual e em termos mais gerais, a colaboração tornou-se numa norma na maioria das organizações. Equipas de diferentes departamentos trabalham em colaboração tanto presencial como virtualmente em projectos comuns tendo como finalidade a satisfação do cliente ou utilizador e o benefício da própria organização.

Pode afirmar-se, que um trabalho colaborativo não se refere apenas a um somatório de contribuições pessoais mas sim a uma verdadeira interacção entre os actores envolvidos na actividade. É assim desejável que todos os participantes tenham como meta alcançar objectivos comuns anteriormente negociados pelo grupo, como é sublinhado por este professor bibliotecário,

No meu caso, sinto que se não houver uma interligação, respeito, relacionamento muito forte, uma partilha muito grande daquilo que está a acontecer ou daquilo que poderá vir a acontecer, ou se não se programar em conjunto, não houver projectos em conjunto, desvirtua-se completamente o sentido. Tem de haver uma grande em empatia, acho eu.

(L6 - SF)

O trabalho colaborativo tem mais condições para se concretizar se houver troca de saberes e de práticas, pois assim será possível acelerar e facilitar a solução de problemas e a tomada de decisões e posições. No entanto para ser bem

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

sucedido deveria assentar em objectivos comuns, em visões partilhadas e ter lugar num clima de confiança e respeito mútuo (Muronaga e Harada, 1999).

A motivação dos indivíduos para a colaboração, passa por estes identificarem algum ganho pessoal nesse trabalho colaborativo e sentirem que têm os conhecimentos e competências necessárias para serem efectivos colaboradores.

São referidos, na literatura educacional e no discurso pedagógico, uma diversidade de situações / processos que podem ser referidos como colaborativos, tornando-se assim fundamental que todos os envolvidos tenham uma mesma visão sobre o que é e não é colaboração, de forma a *evitar ambiguidades, falsas concepções e caracterizações ilusórias das práticas dos professores* (Ferreira e Almeida, 2003. p. 5).

Na opinião de Himmelman (1997), a questão põe-se mesmo na (in)definição ou multi-definições do termo colaboração, pois como refere,

It is wonderfully ironic that the term collaboration is not well understood because it is used to describe so many kinds of relationships and activities. In a way, it suffers not from a lack of meaning [...] but from too much meaning!

Como afirma Roldão (2007, p. 28), para que um trabalho seja de facto colaborativo, cada indivíduo deverá ter algo para contribuir, algo que tenha sido construído individualmente no seu próprio espaço e tempo mas que foi pensado e concebido para ser posteriormente integrado num todo e confrontado com outros numa perspectiva de produção de conhecimento, de *construção conjunta e colaborativa de novo saber*. A opinião deste professor bibliotecário expressa bem esta ideia,

[...] várias cabeças pensam melhor do que uma e o trabalho em conjunto significa que não tenho que ser eu a dizer vamos fazer isto, eles fazem propostas como já aconteceu também aqui na nossa equipa e vamos em frente com essas propostas se forem interessantes.

(L3 - SF)

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Para Boavida e Ponte (2002, p. 3),

[...] a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem.

A ideia de que a BE/CRE está estruturada numa pirâmide hierárquica na qual o professor bibliotecário (o coordenador da BE) ocupa o topo é ainda bastante comum, como pode ser constatado pelo seguinte comentário,

Porque é a única forma de haver colaboração na minha óptica, é haver essa interligação, essa ajuda entre todos nós. Isso tem acontecido aqui e tento fazer cada vez mais porque sinto alguma dificuldade em passar esse conceito. Acho que as pessoas ainda estão muito arreigadas ao conceito de que o coordenador é o chefe, é quem manda e eu não quero passar essa mensagem. Pelo menos na minha óptica, já venho com alguma experiência dos directores de turma, e deve ser mais uma ajuda e orientação e não uma imposição.

(G3 - CF)

Na opinião de Boavida e Ponte (2002, p. 4), quando o trabalho em conjunto é fortemente hierarquizado, quando os papéis e posturas de chefes e subordinados se distinguem, este trabalho passa a ser *uma actividade conjunta de natureza não colaborativa, passando a assumir-se como cooperação*, definida por estes autores como *a simples realização conjunta de diversas operações*.

Estes e outros autores (Ferreira e Almeida, 2003), afirmam ainda que um projecto tido como de colaboração pode no decorrer do seu desenvolvimento tornar-se de *não colaboração* se certas condições deixarem de existir. Estas condições ou *quatro pilares* (Day, 1999, cf. Boavida e Ponte, 2002), são o *diálogo* entre os intervenientes para confronto de ideias e abertura a diferentes percepções que conduzam à aprendizagem mútua; a *confiança*, visível no respeito pessoal e profissional demonstrado, em que todos os intervenientes têm o seu valor enquanto elementos do grupo; a *negociação* cuidada em relação aos objectivos do trabalho; a *mutualidade* ou seja, participantes que dão e recebem em igualdade, sem sobressaírem uns em relação aos outros.

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

A importância da existência destes *quatro pilares* no dia a dia das BE/CREs, pode ser bem ilustrado com o exemplo seguinte.

Porque eu desde que vim para aqui e apesar do meu desconhecimento e falta de experiência, uma coisa que tomei logo como essencial foi realmente o contacto que é necessário que haja, porque nunca considerei assim muito pertinente que a biblioteca vivesse fechada em si própria, criasse as suas actividades, e lançasse para fora. Procurei sempre que houvesse um intercâmbio porque, por exemplo, aconteceu-me numa situação particular, logo no primeiro ano, em que eu me empenhei completamente numa actividade, que para mim era uma coisa óptima e super pertinente e tudo, mas que depois não teve o feedback que eu estava à espera. Porque lá está, eu devia ter articulado com colegas meus de outros departamentos, porque se o tivesse feito, tinha verificado que se calhar não era o mais importante naquela altura. Tive aquela experiência logo no primeiro ano e acho que é realmente muito importante.

(L2 - SF)

6.2.1 Trabalho colaborativo de professores

A colaboração entre os professores é, para Santos (2007), um dos aspectos essenciais das boas práticas lectivas cujo objectivo último será o apoio de alunos e professores na aquisição e disseminação de novos conhecimentos. Opinião idêntica têm outros autores (Johnson 1981, cf. Hiltz, 1998), quando afirmam que os métodos colaborativos são mais efectivos que os métodos tradicionais na promoção da aprendizagem e do sucesso dos estudantes. Para muitos professores, estudantes e investigadores, o trabalho colaborativo é um aspecto essencial dos processos de aquisição de conhecimento (sendo o diálogo e a interacção fundamentais para a aprendizagem), e um dos factores com maior impacto no sucesso educativo dos alunos.

Para que o trabalho colaborativo possa acontecer poderá até ser suficiente, em determinadas situações, conseguir-se motivar os professores dando-lhes um incentivo, como é referido por alguns professores bibliotecários,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Contrariamente ao que se diz, que os professores não querem, não fazem, eu acho que não. Eu acho que às vezes é falta de ideia, é certo que eu vou lá para baixo para a Sala de Professores e falo com este e aquele e digo e porque é que não fazem isto ou aquilo. Vou ao Conselho Pedagógico e às reuniões da Área de Projecto e vou dando ideias e as pessoas vão colaborando. Às vezes basta um incentivo.

(L11 - SF)

Nós temos de saber dar a volta aos colegas, temos de saber motivar e acho que também vai muito por isso.

(C4 - CF)

Surge então como necessária a criação de um ambiente onde haja disponibilidade para a entre ajuda de modo a que professores e demais formadores possam cumprir a *missão essencial de assegurar aos alunos - a todos os alunos - o cumprimento do seu direito de aprender* (Santos, 2007, Editorial). Este ambiente passa muito pela forma como a BE/CRE é vista pelos demais docentes e pelo papel que esta pode desempenhar no seio da comunidade escolar, como foi afirmado por este professor bibliotecário,

[...] se o próprio professor não considerar que a biblioteca possa ser uma mais valia para os seus alunos, à partida... Se o professor tem conhecimento do que é que existe na biblioteca, que suporte livro e não livro ele encontra, em que é que a equipa o pode ajudar a ele e aos alunos, se ele tem conhecimento disso obviamente é uma mais valia e ele vai ter todo o interesse em gostar dessa partilha e dessa articulação. E pode-se fazer um trabalho mais rico, um trabalho mais sustentado, mais capaz.

(C4 - CF)

Na teoria, professores e investigadores parecem concordar nas vantagens destes métodos, quer dentro da sala de aula, como fora dela, entre os vários docentes. No entanto são poucas e não menos fáceis as práticas realmente colaborativas, *situação algo paradoxal* nas palavras de Roldão (2007). Também os professores bibliotecários entrevistados, partilhavam desta opinião que pode ser bem explicada através deste excerto,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

[Colaboração] é aquilo de que eu sinto a falta. Com alguns professores da escola até tem funcionado, com alguns departamentos é que não tem funcionado. Porque trabalhamos todos para o mesmo que é tentar que os meninos sejam algo de melhor, portanto se não for um trabalho conjunto não vai a lado nenhum.

(L9 - SF)

Tradicionalmente, a profissão de professor tem sido muito *solitária* (Santos, 2007), *individualista* (Roldão, 2007) e de *porta fechada* (Ferreira e Almeida, 2003). O professor é responsável pela sua turma ou disciplina e dentro da sala de aula toma todas as decisões, assume todas as responsabilidades e passa por todas as dificuldades. Ainda é frequente ouvir-se *os meus alunos, a minha turma*, o que traduz de forma muito próxima e afectuosa a prática individualizada de ensinar e aprender. Fazer a transição de uma organização estruturada em pequenos núcleos - o professor na sua sala de aula - para uma organização colaborativa tem sido uma tarefa demorada e lenta.

Refira-se também que coube à escola instituir e conservar durante quase dois séculos este *modelo de organização do trabalho docente pouco eficaz* (Roldão, 2007) porque segmentado, parcelado e muito independente, com pouca comunicação e troca de experiências e boas práticas, bem patente neste comentário,

Mas custa-me muito mesmo e não sei já a forma de eu resolver esta situação porque por mais que eu tente, por mais que eu lute é difícil e depois penso que a situação actual do ensino também não favorece. Como falávamos à boca do professor estão insatisfeitos e então parece que o que interessa é complicar e não colaborar porque já têm tantas horas. Acho que se todos falássemos pela mesma voz era mais fácil.

(C10 - CF)

No entanto, e apesar de ainda existirem algumas dificuldades na introdução destas práticas colaborativas, já se vêm dando passos firmes no sentido desta mudança, tanto por parte de escolas como de professores dispostos a inovar, como é o caso aqui transcrito,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Penso que foi difícil no início do ano, no primeiro ano que aqui estive. As pessoas não estavam habituadas a isto, porque nós temos muita tendência em viver em ilhas, cada um na sua ilhazinha, mas tenho francamente conseguido progressos pois os professores têm aderido. Penso que estamos muito bem, no bom caminho.

(L4 - CF)

Assim, a formação de grupos ou equipas de maior ou menor dimensão, constituídos por indivíduos com formação e experiências de vida diversificada, tem vindo a tornar-se numa estratégiaposta em prática nas escolas dos diferentes níveis de ensino: professores especialistas apoiam professores do 1º ciclo, estabelecem-se ligações com a comunidade tanto a nível cultural como social como até económico, pede-se uma maior participação dos pais, profissionais de outras áreas entram na escola (animadores culturais, psicólogos, etc.).

Boavida e Ponte (2002) identificam algumas *importantes vantagens* da colaboração, pois ao juntar diversas pessoas em torno de um projecto/objectivo comum, consegue-se a reunião de *mais energias* que favorecem a acção; a junção de mais *recursos pessoais* que promovem o êxito; e a emergência de *sinergias* que abrem caminho à *reflexão e aprendizagem mútua*.

Para estes autores (Boavida e Ponte, 2002, p. 5), uma das grandes vantagens será, *de possibilitar olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade*.

Esta ideia é igualmente partilhada por alguns dos professores bibliotecários entrevistados,

Porque não há ninguém que possa fazer tudo e com uma distribuição de tarefas as coisas correm melhor. Isoladamente, acho que não.

(L10 - CF)

Acho que sozinha não faço milagres.

(C10 - CF)

Esta mudança na forma de trabalhar é assumida por alguns autores como, *uma ‘revolução’ (no seu melhor sentido) no pensamento e práticas de muitos professores e no funcionamento do próprio sistema de ensino* (Silva, 2002, p. 286), pensada por outros como *emergência de um novo paradigma* (Ferreira e Almeida, 2003), uma *tarefa difícil* nas palavras de Santos (2007), ou ainda apelidada de *ruptura complicada* (Roldão, 2007).

6.2.2 Trabalho colaborativo professor bibliotecário / professores

O trabalho colaborativo entre professores é referido com frequência na literatura educacional nacional e internacional. Diversos autores nacionais (Boavida e Ponte, 2002; Ferreira e Almeida, 2003; Roldão, 2007; Santos, 2007) e internacionais (Leonard & Leonard, 2001, 2003; Pugach & Johnson, 1998; Fishbaugh, 1998; Hart, 1998; Houston, 1980, cf Montiel-Overall, 2005) têm-se debruçado sobre esta temática que é tida como estando na *ordem do dia*.

A colaboração, para estes autores, poderá ser desenvolvida, na sua grande maioria, entre professores para a implementação de práticas curriculares e actividades extra-curriculares; entre professor(es) e investigador(es); entre professor(es) e aluno(s); entre professor(es) e encarregados de educação; entre professor(es) e estagiários; entre professores e Conselho Executivo; entre instituições e entidades.

É no entanto de salientar que nenhum daqueles autores inclui ou menciona como participante do trabalho colaborativo o professor bibliotecário. Este facto poderá estar ligado ao desconhecimento sobre o papel e as características do professor bibliotecário, o seu papel na escola e na biblioteca ou ainda a alguma incerteza ou insegurança por parte dos professores quanto à definição de colaboração e as formas que esta poderia e/ou deveria tomar, sublinhado por este entrevistado,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Se nós todos tivermos uma linha de pensamento e de orientação, para este espaço, igual, quando um aluno entra aos trambolhões e dizemos “olha não podes entrar assim, tens de ter mais cuidado” e um professor for a passar e depois na aula fazer uma conversa “não deves ser assim, sabes que aquele espaço...”, explicar a esse nível comportamental, se todos falarmos a mesma língua, mais facilmente eles entendem. Ao nível de como fazer um trabalho de pesquisa, como usar os materiais, como rentabilizar este espaço, se todos disserem a mesma coisa, se calhar vai chegar a um ponto que eles vão entender. Às vezes em situações pontuais reparamos que são os próprios professores que não sabem e se eu os chamar cá para falar com eles, os que precisam são os que não vêm. Se houver uma boa relação, se todos trabalharem em conjunto, é muito importante porque vamos atingir mais facilmente os objectivos que a biblioteca tem.

(C10 - CF)

Em Portugal, a investigação sobre o impacto que o trabalho colaborativo entre professores bibliotecários e o corpo docente da escola poderá ter no sucesso educativo e escolar dos alunos é praticamente inexistente. Gonçalves (2007), refere a pouca expressão que a investigação na área das bibliotecas escolares tem tido em Portugal. Para além de alguma investigação para a obtenção de um grau académico, esta autora encontra poucas iniciativas que promovam mais pesquisa nesta área: 26 títulos foram publicados entre 1981 e 2006, incluindo 17 teses de mestrado e uma dissertação de doutoramento.

Existe a nível internacional e na área das Ciências da Informação e Documentação, um variado leque de estudos, tanto quantitativos como qualitativos, sobre bibliotecas e bibliotecários escolares, que concluem que estes melhoraram o aproveitamento dos alunos e têm impacto positivo no sucesso escolar e na aprendizagem no seu sentido mais lato. Com efeito, a literatura internacional disponível sobre o tema da colaboração entre professor bibliotecário e demais professores da escola, alargando esta colaboração a toda a comunidade educativa onde a escola está inserida, é também vasta.

O *Manifesto da Biblioteca Escolar* (IFLA/UNESCO, 1999), adopta o termo “bibliotecário escolar” e refere-se a ele como sendo um elemento do corpo docente que tendo qualificações específicas para desempenho das suas funções, trabalha *em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e*

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

em ligação com a biblioteca pública e outras. É igualmente referido neste Manifesto o impacto positivo comprovado do trabalho conjunto entre bibliotecários e professores a diversos níveis, os *alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.*

Como foi já referido em capítulos anteriores, Keith Curry Lance (Library Research Service) tem investigado a relação entre as bibliotecas escolares e o sucesso escolar. Este investigador foi, até à data, responsável pelos estudos de impacto em 8 estados e apoando-se nos resultados quantitativos destes estudos defende a relação directa entre sucesso escolar superior em estabelecimentos de ensino onde existe um bibliotecário e onde este trabalha em colaboração com os professores dando-lhes igualmente formação e treino no acesso à informação.

A análise do texto das entrevistas aponta também neste sentido. Assim, a existência de trabalho colaborativo aos mais variados níveis será, entre outras, uma das condições necessárias para o sucesso educativo dos alunos. Este trabalho colaborativo acontecerá tanto dentro da escola como fora dela, tendo como parceiro *fixo* o professor bibliotecário e parceiros *móveis* os demais docentes, a comunidade escolar, o Conselho Executivo, outras escolas do agrupamento, a biblioteca pública / municipal e outras bibliotecas.

O tema colaboração entre professor bibliotecário e o restante corpo docente aparece no discurso da totalidade dos entrevistados e não foram encontradas diferenças significativas de opinião, entre os professores bibliotecários CF e SF, em relação à importância do trabalho colaborativo. A colaboração foi considerada como um dos factores com mais peso no desenvolvimento do seu trabalho e com impacto no sucesso educativo dos alunos,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Quando falámos há pouco em sucesso, para mim o sucesso não é só com os miúdos, tem de haver um envolvimento de todos os grupos, de todos os docentes e não docentes. Não se admite que não haja uma parceria com os grupos disciplinares, com os professores, com auxiliares, com quem quer que seja porque para dinamizar actividades e não havendo furos no horário, se não houver um atractivo nas disciplinas para frequentar a biblioteca em determinadas actividades...

(L6 - SF)

A necessidade de trabalho colaborativo entre os professores dos vários ciclos, áreas, disciplinas ou mesmo com outras escolas do agrupamento, entre professor bibliotecário e professores e entre aquele e o órgão de gestão parece ser para os entrevistados, uma questão central e à volta da qual quase tudo se pode articular, como foi sublinhado por este professor bibliotecário,

Porque se não há essa cumplicidade entre o trabalho que nós desenvolvemos aqui e o professor da disciplina e o menino, o trabalho não atinge nem metade ou se calhar menos de metade do objectivo a que se propõe. Deixou de ter qualquer importância ou significado.

(N5 - SF)

Montiel-Overall (2005, 2006) considera que a colaboração entre professor bibliotecário e os outros professores é um factor essencial para apoiar as mudanças na população estudantil, a complexidade dos assuntos educacionais e o aumento exponencial da quantidade e qualidade de informação ao dispor dos alunos. Esta autora defende também que a colaboração pode ser o factor determinante no sucesso escolar dos alunos mas, para que tal aconteça, os envolvidos nesta colaboração deverão partilhar níveis elevados de interesse, envolvimento, aprendizagem, inovação e integração.

A partir de uma revisão da literatura e da Taxonomia de Loertscher (2000), Montiel-Overall (2005, 2006) desenvolveu quatro modelos de colaboração entre professor bibliotecário e professores: Coordenação (Modelo A), Cooperação (Modelo B), Instrução Integrada (Modelo C) e Curriculum Integrado (Modelo D). O grau de envolvimento entre os participantes do trabalho colaborativo vai aumentando de modelo para modelo até atingir o seu máximo (Modelo D), altura em que professor bibliotecário e professores, através de esforços

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

conjuntos que envolvem pensar, planear, implementar e avaliar em estreita sintonia, se juntam regularmente para integrar a literacia da informação e o currículo. Um exemplo deste envolvimento, que pode ser integrado ainda no início da escala de Montiel-Overall (2006) e assim ser chamado de coordenação ou mesmo cooperação, é o que se segue,

Os professores da escola ao terem perfeito conhecimento daquilo que existe à disposição, quais são os recursos que existem à disposição na biblioteca para contribuir para as aprendizagens dos meninos, todos os recursos suplementares e não apenas o manual e a sala de aula e perceberem a dinâmica da biblioteca, inclusive que podem usar a biblioteca para as aprendizagens na sala de aula, certamente que os resultados vão ser melhores. O trabalho em conjunto é fundamental para atingir isso. Por isso é que eu dizia que no início do ano, a biblioteca coloca logo à disposição de todos os professores, o que é que tem, o que é que existe e o que é que pensa fazer para que os professores a possam incluir nas suas planificações.

(L4 - CF)

A coordenação e a cooperação, sendo dois fenómenos associados da colaboração, têm vindo a ser usados, na opinião de Himmelman (1997) e Montiel-Overall, (2006), de forma alternada, sendo atribuídos a um e a outro os mesmos graus de envolvimento. Estes autores estão de acordo no que diz respeito à sequência da evolução do processo de envolvimento entre professores e professor bibliotecário, atribuindo à coordenação um envolvimento menor. Existem no entanto outros autores com opinião diferente como é o caso de Dickinson (2006) que inicia o processo da colaboração com a cooperação.

O professor bibliotecário poderá nestas fases iniciais desenvolver estratégias isoladas para o ensino de competências de informação na esperança de que os alunos se lembrem de as usar se tiverem necessidade. O professor pode ensinar sem os recursos e quer os alunos tenham ou não adquirido as competências necessárias em literacia da informação. O trabalho desenvolvido pelo professor bibliotecário desta EBI e a ausência de trabalho colaborativo é disto um bom exemplo,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Eu até fiz um guião em que eu fiz um trabalho de pesquisa sobre os D'Zert, estavam na moda, eles gostam e não ia falar de outra coisa que não lhes interessasse. Então vibraram, foi uma grande alegria e um grande orgulho ver na cara deles que estavam a gostar daquilo que estavam a ouvir mas depois veio um factor negativo a seguir. Não houve continuidade a nível de sala de aula da maioria dos professores. Ou seja, se aquele trabalho foi feito e até teve sucesso, acho que seria um ponto de partida para uma certa continuidade. Até fiz uma ficha de pesquisa bibliográfica, com os passos todos e depois divulguei. Se todos quisessem colaborar o trabalho estava feito era só haver disposição para isso.

(C10 - CF)

O último nível, a verdadeira colaboração, acontece quando existe coincidência de tempos e lugares. Esta terá sempre por base a confiança, o entendimento e a partilha de interesses comuns. A verdadeira colaboração entre professor e professor bibliotecário acontece quando os dois partilham responsabilidades no planeamento, ensino e avaliação dos processos de aprendizagem dos conteúdos programáticos e da literacia da informação. Esta partilha pode, segundo Friend e Cook (1996), assumir diferentes posturas consoante se trate do ensino de conteúdos programáticos ou de competências de informação: estes papéis tanto podem alternar como podem ser partilhados ao dividir determinada turma em dois grupos.

A análise dos testemunhos dos 20 professores bibliotecários, e tendo por base os processos que culminam na colaboração (Dickinson, 2006; Montiel-Overall, 2006), sugere que o trabalho por eles desenvolvido se enquadre maioritariamente na cooperação e na coordenação. O facto de o trabalho que existe, desenvolvido entre professores e professor bibliotecário, não poder ser chamado de verdadeira colaboração, pode dever-se como já foi referido, ao desconhecimento quanto à definição de colaboração, à docência ainda muito centrada no professor e na sua turma e possivelmente a alguma resistência ao reconhecimento da figura do professor bibliotecário, que sendo também professor, tem funções e papéis muito próprios dentro da escola.

Assim, o trabalho de cooperação ou coordenação desenvolvido (dependendo dos diferentes graus de envolvimento atribuídos por diversos autores), e

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

considerado pela totalidade dos professores bibliotecários entrevistados como “Importante” ou “Muito importante” para o sucesso educativo dos alunos e para o sucesso do desenvolvimento das suas funções, poderia ainda ter mais impacto se houvesse condições para passar à fase da verdadeira colaboração.

6.2.3 Falta de tempo: condição “contra” o trabalho colaborativo

Autores como Bishop & Larimer (1999), Russel (2002) e Johnson, (2004) apontam a falta de tempo como uma das maiores barreiras ao trabalho colaborativo. De igual modo, também a esmagadora maioria dos professores bibliotecários entrevistados (19), evidenciaram a insuficiência de horas que lhes eram atribuídas face ao *muito trabalho* que a organização e dinamização de actividades na BE/CRE exigia, à inexistência de trabalho colaborativo a diversos níveis e aos reduzidos recursos humanos,

Neste momento estas horas não são suficientes devido à falta de recursos humanos nomeadamente das AAEs. Se houvesse estes recursos humanos as 8h seriam suficientes para a gestão que eu precisava, não estava a ser interrompida, a funcionária estava ali e eu estava a delinear o projecto de trabalho e portanto essas 8h seriam suficientes [...] ás vezes o tempo depende do trabalho em equipa, das pessoas que compõem a equipa.

(N1 - CF)

A falta de tempo para desempenho das funções foi referida pela quase totalidade dos professores bibliotecários como uma das principais dificuldades sentidas e enfrentadas todos os dias por estes docentes. A insuficiência de horas foi mencionada como um impedimento ao trabalho colaborativo e consequentemente com implicações e impacto negativo no sucesso educativo dos alunos. Alguns participantes deste estudo referiram que os problemas resultantes do pouco tempo disponível poderiam ser ultrapassados se o trabalho colaborativo fosse altamente valorizado,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Para dinamizar uma hora de conto, uma hora de não sei quê, é preciso ter os horários de todos os professores, era preciso dinamizar através dos grupos... não se consegue coordenação através dos grupos disciplinares com a biblioteca, com horários, é uma confusão...eu fiz um trabalho na altura do Dia das Bibliotecas Escolares e é muito complicado. Eu tenho de pedir os livros de ponto, pedir ajuda e colaboração mas não se consegue fazer nada porque não há horas que dêem ao mesmo tempo.

(L9 - SF)

O muito trabalho que a BE/CRE acarreta somado ao pouco tempo disponível tem implicações directas na vida pessoal e familiar de alguns destes professores bibliotecários. Além de passarem muito mais horas na BE/CRE do que aquelas que lhes estão atribuídas por lei (Portugal, Ministério da Educação), vários professores bibliotecários referiram a necessidade de levar trabalho para casa,

Depois, quando pusemos tudo nas estantes, fomos refazendo ao longo do ano todo o inventário. Demorámos um ano todo a fazer e com muitas horas em casa a trabalhar, para introduzir os dados, porque aqui não dava, estávamos sempre a ser interrompidos pelos meninos. Então levava o trabalho todo para casa para fazer, para grande aborrecimento do meu marido. [...] E depois levar o trabalho para casa tem muitas consequências e não é tão bem feito como se fosse feito na escola e principalmente em equipa.

(N5 - SF)

Apenas um dos professores bibliotecários entrevistados referiu que o tempo de que dispunha era suficiente. No entanto, sublinhou que este facto era apenas consequência directa de algumas alterações que tinham ocorrido desde o ano lectivo anterior: o facto de as horas atribuídas ao professor bibliotecário terem aumentado de 8 para 11; pela primeira vez o cargo de professor bibliotecário não ter sido atribuído a um membro do CE, o que resultou em mais tempo útil para a BE/CRE; a equipa ter deixado de ter elementos com redução da componente lectiva; ter havido uma redução significativa no número de elementos que compunham a equipa, tendo passado de 15 para 7; a composição da equipa actual ter sido sugerida pelo actual professor bibliotecário com o total apoio do CE. Como ele comentou,

Com esta equipa eu penso que tenho tudo para que consiga desenvolver a biblioteca [...] penso que [as horas] são suficientes com a equipa que tenho, não são as ideais mas são mais do que suficientes.

(L6 - SF)

6.2.4 Professor bibliotecário a tempo inteiro: condição “a favor” do trabalho colaborativo

Estudos quantitativos, principalmente os desenvolvidos nos EUA por Keith Curry Lance (Library Research Service) em vários estados, identificam relações e graus de associação directos entre várias variáveis. Independentemente das diferenças entre escolas (maior ou menor número de alunos) e os alunos estudados (diferentes níveis culturais e socio-económicos), estes estudos mostram, entre outras, uma correlação estatística positiva entre níveis de sucesso escolar dos alunos e professores bibliotecários com formação específica, a trabalhar a tempo inteiro e que dedicam uma parte considerável do seu tempo a trabalhar em colaboração com os professores na integração das competências de informação no currículo.

Em Portugal e no ano lectivo de 2006/2007, altura em que foram conduzidas as entrevistas, existiam apenas 7 professores bibliotecários a tempo inteiro, i.e. com exclusividade de funções nas BE/CREs respectivas, sendo-lhes dada a possibilidade de leccionação a uma turma. No ano lectivo de 2007/2008 existiam já 107 (2º e 3º ciclos) e para o ano lectivo de 2008/2009, o Gabinete da RBE obteve autorização para seleccionar 500 professores bibliotecários dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário para desempenharem funções a tempo inteiro na BE/CRE. No concurso de colocação de 2009, os professores já puderam concorrer exclusivamente ao lugar de professor bibliotecário. O aumento do número de professores bibliotecários em regime de exclusividade de funções e a possibilidade dada aos professores de poderem concorrer unicamente para desempenho daquelas funções, reflecte claramente o investimento significativo que tem vindo a ser feito nesta área. Todo este

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

caminho até aqui percorrido, veio valorizar as BE/CREs e permitiu que o processo de institucionalização da figura de professor bibliotecário, culminasse na publicação da Portaria 756/2009 de 14 de Julho - Criação da função de professor bibliotecário.

Dos 20 professores bibliotecários entrevistados apenas um fazia parte do grupo restrito inicial de sete. Este, tendo tido a oportunidade de ter exclusividade de funções e ver assim aumentado o número de horas para desempenho das suas funções referiu, contudo, que o tempo disponível não era suficiente sobretudo por ter optado por manter uma turma, facto que ocupava ainda muito do seu tempo,

Este ano tive exclusividade de funções. Sou uma das 7 bibliotecas que teve a exclusividade de funções e optei por não ter exclusividade de funções e ter uma turma de português porque queria trabalhar um determinado autor. Portanto será as 35 horas menos as 4 horas de português mais as 7h que tenho para preparar aulas, fazer testes, etc. portanto 35 menos 11, 24h. Quando eu tinha as 13 horas achava que se tivesse a tempo inteiro seria bastante melhor. Neste momento acho que não chega e que o trabalho da biblioteca cresce. Claro que é bastante melhor do que ter as 13h, mas mesmo assim quase que me arrependo de ter ficado com uma turma, porque gasto tempo em Conselhos de turma, preparar aulas, fazer testes, não sobra tempo nenhum, pelo contrário faço bastantes mais horas do que aquelas que tenho.

(A7 - CF)

Os restantes 19 professores bibliotecários, por continuarem a exercer a docência, tinham de distribuir as horas em função das turmas que lhes estavam destinadas, o que em determinadas situações exigia destes professores bibliotecários um esforço acrescido, como foi salientado por este entrevistado,

Porque a biblioteca é um espaço que requer muito trabalho, para ser dinamizada em condições, requer muito trabalho e muita disponibilidade. Eu estou aqui com 7 horas e o resto do horário está com turmas, inclusive tenho o 9º ano com exame nacional de língua Portuguesa. Sou professora de Português/Francês, estou a dar dois 9ºs anos e que têm de ser dados o melhor possível. Para além disso tenho mais duas turmas com níveis diferentes: tenho 7º ano de Francês nível 1 e uma turma de CEF, de 2º ano a quem também dou Português. Tenho 3 níveis para preparar para além disto que dá muito trabalho. Faz-se com muito gosto, gostei muito da experiência do ano passado mas dá muito

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

trabalho. Tenho que pesquisar muito, tenho de estar sempre atenta, constantemente na Internet, até mesmo a ver o que fazem as outras escolas e sugestões da RBE, para ver ideias. Depois para executar essas ideias dá muito trabalho. Às vezes perco mais horas com a biblioteca do que com os meninos.

(N5 - SF)

A pouca *continuidade* do trabalho desenvolvido na BE/CRE como consequência desta dualidade de funções foi igualmente referida pelos entrevistados. O intercalar de horas na BE/CRE com o ser professor em sala de aula não permitia que houvesse disponibilidade e oportunidade para que se fizesse um trabalho mais sólido e com mais conhecimento das reais necessidades de determinada comunidade escolar, patente nesta resposta,

[...] senti a necessidade de por exemplo ter mais continuidade. Porque vir aqui 90 minutos e ir dar aulas, vir mais um tempo e ir embora, não rentabiliza da mesma forma do que se tivesse por exemplo duas manhãs, uma manhã e uma tarde. Até porque uma pessoa perde um pouco a noção do aqui se passa. Se eu tiver cá só de manhã, que é o que se passa, se eu não vier todos os dias e não estiver porque eu quero, sem ser no meu horário, eu não percebo o funcionamento, não sei as necessidades, só pelo feedback que tenho da AAE. Até porque o tipo de alunos que frequenta a biblioteca de manhã não é o mesmo que vem à tarde e eu gosto de conhecer todo o público da biblioteca.

(C10 - CF)

Ao serem postos perante a eventualidade de poderem optar pela exclusividade de funções, evidenciaram-se algumas diferenças de postura entre os professores bibliotecários com e sem formação.

Os professores bibliotecários CF, encaram essa possibilidade com bastante abertura e até algum entusiasmo, pensando na questão como uma mais valia para o seu trabalho e que até lhes daria tempo e oportunidade para trabalhar em colaboração com os professores, constituindo assim um factor muito importante para o sucesso educativo dos alunos. Como alguns declararam, a integração das competências de informação no currículo e o tratamento e organização dos documentos à disposição na BE/CRE seriam assim feitos com maior intensidade e melhor qualidade,

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

Como eu já disse [professor bibliotecário a tempo inteiro] é o ideal para poder estar 100% [...] quando os colegas na hora de Estudo Acompanhado precisam de apoio para organizar a informação, para o tratamento da informação que é uma coisa que os miúdos não sabem, eles sabem ir buscar à Internet mas depois não sabem tratar. Os meus colegas sozinhos na sala de aula nem sempre conseguem e eu coloquei-me à disposição sempre que os colegas precisarem eu vou à sala de aula e ajudo [...] quando eu vou à sala de aula dos outros colegas, vou fora do meu horário, depois tenho horas que vou dar aulas e que são coincidentes.

(L4 - CF)

Devia haver sempre um coordenador a tempo inteiro para que as coisas se encontrassem mais organizadas, que se pudesse fazer um tratamento documental mais eficaz em menos tempo, para conseguir dar uma sequência temporal a tudo a que se vai desenvolvendo, não haver tantos cortes.

(C4 - CF)

Por outro lado, os professores sem formação específica (SF), apesar de todas as dificuldades em gerir o pouco tempo atribuído e de considerarem importante a existência de um professor bibliotecário a tempo inteiro, mostraram alguma relutância em optar pela exclusividade pois gostavam muito de ser professores em ambiente de sala de aula. Assim, optariam sempre por continuar com pelo menos uma turma, para não se afastarem de determinadas realidades, ou ainda por terem mais horas do que as que tinham na altura, atribuídas a eles ou à equipa, como foi salientado por este professor bibliotecário,

[Professor bibliotecário a tempo inteiro] poderia ser importante para alguns, não para nós. [...] não digo um coordenador a tempo inteiro mas mais pessoas com mais horas na biblioteca, mais professores num trabalho de equipa, até para abranger várias áreas. Às vezes há áreas que nos falham.

(A5 - SF)

Para alguns destes professores o facto de passarem a exercer a função de professor bibliotecário a tempo inteiro, significaria deixar de ser professor, deixar de trabalhar com os alunos, quebrar a relação directa que estabeleciam

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

dentro da sala de aula e daí o facto de enfatizarem a necessidade de manter uma turma,

Porque o tempo inteiro implicaria só fazer isto, e só fazendo isto deixaria de trabalhar com as crianças e eu gosto de trabalhar com as crianças. Acho que uma coisa ajuda a outra, meio tempo acho que seria o ideal.

(L9 - SF)

Penso que [um professor bibliotecário a tempo inteiro] talvez fosse importante, agora não sei se não seria também importante haver alguma relação com os alunos dentro da sala de aula. Penso que se se perder isso perde-se se calhar aquela ligação, a percepção de como é que as coisas funcionam lá dentro, afastamo-nos um bocadinho [...] Seria importante, mas mantendo sempre o tal elo nem que fosse com uma turma.

(G1 - SF)

O exercício de funções a tempo inteiro acarretava, para estes professores bibliotecários, um sentimento de perca, a noção de que o que se ganharia em tempo disponível se perderia no contacto directo com os alunos na sala de aula.

O interiorizar do papel e funções bem distintas e definidas do professor bibliotecário dentro da escola, coadjuvado pela equipa, com verdadeiro trabalho colaborativo com o restante corpo docente e sempre apoiado pelo órgão de gestão, traria, por ventura e como consequência, uma mudança de atitude, fazendo centrar as atenções nos ganhos para os alunos em termos de sucesso educativo e não na *perca* de algo por parte dos professores bibliotecários. Estes, continuariam a ser professores, quer na BE/CRE quer na sala de aula, se a colaboração passasse a fazer parte do quotidiano das escolas e se fosse feita divulgação, a toda a comunidade educativa, do impacto positivo que estas estratégias e condições podem ter nos alunos.

Sendo inquestionável a existência de desafios, presentes e futuros, que se colocam ao professor bibliotecário nas suas actividades e tarefas formativas e informativas, e para que o desempenho da sua função, tanto de professor como

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

de bibliotecário, fosse mais eficaz, seria desejável que todas as escolas, através do seu órgão de gestão, reconhecessem as BE/CREs e os seus professores bibliotecários como recursos e elementos fundamentais e preciosos para o sucesso educativo. Deveriam igualmente implementar e incentivar o hábito do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o restante corpo docente, dando a conhecer as suas vantagens e o seu valor e impacto nas aprendizagens dos alunos.

Os responsáveis pelo apoio e desenvolvimento das BE/CREs nas escolas, o Ministério da Educação, as Direcções Regionais de Educação e a Rede de Bibliotecas Escolares, trabalhando em conjunto, poderiam contribuir para que a figura de professor bibliotecário continue uma das prioridades educativas, concedendo aos membros do corpo docente, com formação específica e perfil pessoal adequado para o cargo de professor bibliotecário, as condições necessárias para que desempenhem com eficácia as suas tão variadas funções dentro e fora da escola.

6.3 Resumo

Este capítulo começou por definir colaboração / trabalho colaborativo através das opiniões de diversos autores nacionais e internacionais. Passou-se depois a identificar os participantes do trabalho colaborativo e os impactos que este trabalho poderá ter no sucesso educativo dos alunos.

A análise qualitativa das entrevistas feitas a 20 professores bibliotecários, acerca das suas percepções sobre os factores que podem ter impacto no sucesso educativo dos alunos, parece indicar o trabalho colaborativo como uma das condições necessárias a este sucesso e um dos maiores desafios para aqueles professores.

O tema colaboração apareceu no discurso da totalidade dos entrevistados e não foram encontradas diferenças significativas de opinião, quanto à sua

Capítulo 6 - O Professor Bibliotecário na Escola: Trabalho Colaborativo ou de *Portas Fechadas*?

importância, entre os professores com e sem formação específica para desempenho das suas funções na BE/CRE e colocados em escolas com características e localização geográfica diversas. Contudo, não foram identificadas práticas de verdadeira colaboração entre estes docentes, havendo apenas casos de coordenação e / ou cooperação.

Foram seguidamente desenvolvidas as condições “falta de tempo” e existência de um “professor bibliotecário a tempo inteiro”, sendo, respectivamente, “contra” e “a favor” do trabalho colaborativo e do sucesso educativo, referidas pelos professores bibliotecários entrevistados.

Por último referem-se os responsáveis pela organização e desenvolvimento das BE/CREs no sentido de, em conjunto, conjugarem esforços para que a já conseguida institucionalização da figura de professor bibliotecário se torne cada vez mais uma realidade assumida, como ao órgão de gestão das escolas de forma a implementar e incentivar o verdadeiro trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e o restante corpo docente, tendo como objectivo o sucesso educativo dos alunos.

Conclusões e Recomendações

*Librarians have always been among the most thoughtful and helpful people.
They are teachers without a classroom.
No libraries, no progress.*

(Willard Scott)

O contexto da investigação

Numerosos estudos internacionais referenciados por esta investigação, têm vindo a mostrar que bibliotecas escolares com programas de qualidade são um poderoso indicador de sucesso escolar. Um programa de qualidade implica um professor bibliotecário com formação especializada, detendo várias competências profissionais e um perfil pessoal bem definido, livre acesso às colecções compostas por recursos em múltiplos formatos, trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário, ligação da biblioteca escolar com outras instituições e acesso à Internet e WWW. Os estudantes que frequentam escolas cujas bibliotecas têm estas características obtêm pontuação mais elevada em testes estandardizados, lêem melhor e têm mais sucesso em todas as disciplinas, independentemente da origem socio-económica e dos níveis de educação dos pais.

A biblioteconomia escolar em Portugal não tem sido alvo privilegiado de investigação, em especial se comparada com a que tem vindo a ser conduzida em vários países de há cinco ou seis décadas para cá. Na verdade, a literatura

publicada em Portugal resume-se a algumas, poucas, dezenas de títulos e alguns trabalhos de investigação conducentes a um grau académico.

A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), tendo sido criada em 1996 e após mais de uma década de trabalho e continuado esforço, conta já com 2077 bibliotecas (Maio 2009). Tendo como objectivos a implementação ou reestruturação de bibliotecas no seio das escolas de todos os ciclos de ensino e a formação especializada dos membros da equipa que organizam e dinamizam a BE/CRE, a RBE tem vindo a contribuir decisivamente tanto para a valorização das bibliotecas escolares enquanto centros de recursos essenciais à aprendizagem e sucesso dos alunos, como para o posicionamento do professor bibliotecário como figura central, promotor e facilitador daquele sucesso.

Com base na informação recolhida na primeira fase desta investigação, os objectivos relacionados com os recursos humanos ainda não tinham sido completamente atingidos, pois havia ainda um grande número de professores bibliotecários sem formação para desempenho de funções, existindo no entanto já muitas bibliotecas escolares organizadas e dinamizadas segundo as orientações divulgadas pela RBE.

O desempenho modesto dos alunos portugueses, evidenciado em vários estudos e resultados de exames nacionais revelados pelo Ministério de Educação português e as evidências demonstradas em diversos estudos internacionais que relacionam positivamente a formação específica do professor bibliotecário com o sucesso escolar dos alunos, foram o ponto de partida para esta investigação.

Tendo por base o cenário internacional e nacional descrito, achou-se pertinente estudar o contexto escolar português, investigando escolas, bibliotecas e professores bibliotecários diferentes entre si, tendo em conta vários critérios.

Em suma, este estudo tem como objectivo estabelecer uma relação entre professores bibliotecários e o sucesso escolar e educativo dos alunos e pretende -se assim, encontrar resposta para a questão chave e mais geral da investigação - Em que medida é que a formação específica do professor bibliotecário tem impacto no sucesso escolar/educativo dos alunos? -

Métodos de investigação

Este relatório resulta de uma investigação de cariz qualitativo, realizada entre Março de 2005 e Março de 2010 no âmbito de um programa de doutoramento.

A investigação incidiu sobre 20 das 57 Bibliotecas Escolares / Centros de Recursos Educativos (BE/CREs) das Escolas Básicas Integradas (EBIs) portuguesas que até 2005 faziam parte da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

O trabalho obedeceu a um cronograma onde foram estabelecidas várias fases.

A primeira, e após uma extensa revisão da bibliografia, traduziu-se na construção e envio de questionários (Anexo 1), por correio, para os então coordenadores das equipas das BE/CREs, onde se pedia informação factual sobre os recursos físicos e humanos. Após algumas tentativas, por telefone e *e-mail*, de forma a obter o maior número possível de questionários devolvidos, deu-se esta fase por encerrada, tendo sido recebidos 41 questionários, representando 71,9% de respostas.

Na segunda fase, a verificação dos 41 questionários recebidos revelou que apenas 34 poderiam ser considerados como válidos, pois apenas nestes era concedida, pelos professores bibliotecários, a oportunidade para uma entrevista. Com base no critério da máxima diversidade, foi feita a selecção de 20 EBIs, tendo em conta a formação específica do professor bibliotecário, as características da EBI e da BE/CRE e a localização geográfica. Nestas escolas desenvolveu-se o trabalho de campo em profundidade, com entrevistas aos professores bibliotecários (Anexo 3), observação directa não participativa das actividades na biblioteca (por um período médio de 4horas) e pedido de acesso às taxas de transição / conclusão de cada uma das EBIs e Planos de Actividades e Regimentos de cada BE/CRE envolvidas neste estudo, referentes ao ano lectivo 2006/2007.

A terceira fase foi dedicada à transcrição das entrevistas, com cerca de 14h de gravação que se transformaram em aproximadamente 100h para a sua transcrição e algumas centenas de páginas de texto. Nesta fase analisaram-se também os documentos solicitados, tendo por base algumas fórmulas numéricas

(Tabela 3, 4 e 5) e duas grelhas de análise (Anexo 4 e 5). Foram posteriormente complementadas as análises feitas aos documentos com as notas de campo escritas antes, durante e depois das visitas e entrevistas e com o que se evidenciava na análise estatística das taxas de transição / conclusão.

Na quarta e última fase, elaborou-se o relatório de toda a investigação, avançando igualmente com algumas sugestões e / ou recomendações, tendo em vista a justificação para a existência de competências profissionais e perfil pessoal adequado dos professores bibliotecários, que, e de acordo com o sugerido por esta investigação, têm impacto positivo no sucesso educativo dos alunos.

O panorama das BE/CREs

Os resultados dos questionários enviados para as 57 EBIs, que até 2005 estavam já integradas na RBE, e o trabalho de campo desenvolvido em 20 destas escolas seleccionadas segundo critérios de máxima diversidade, permitem elaborar com segurança algumas conclusões relativamente à situação das BE/CREs em Portugal aquando das visitas e entrevistas (Outubro 2006 - Janeiro 2007).

As evidências recolhidas ao longo da investigação sugerem que o empenhamento e apoio do órgão de gestão será um dos factores mais marcantes para o avanço / estagnação / recuo das BE/CREs, em termos do seu desenvolvimento, organização e dinamização. No entanto, a formação específica para desempenho de funções do professor bibliotecário emerge também como factor importante para o desenvolvimento das BE/CREs. Com efeito, as bibliotecas com mais afluência de alunos, mais actividades, mais acervo tratado, mais equipamento e melhores condições físicas, eram organizadas e dinamizadas por um professor bibliotecário com formação específica (CF).

Os alunos do Jardim de Infância, do 1º e 2º ciclos eram quem mais visitava e realmente usufruía da existência da BE/BRE na sua escola. Para a grande parte destes era apenas aqui que tinham acesso a alguma variedade de recursos que

os apoiassem na sua aprendizagem. Não foi tido como motivo de preocupação para a generalidade dos professores bibliotecários, o facto dos alunos do 3º ciclo não frequentarem a BE/CRE.

As equipas responsáveis por estas BE/CREs diferiam muito na sua composição. O tempo que tinham atribuído e a formação específica foram os factores que mais pesaram quando se observou a sua maneira de olhar e agir perante o desafio que era manter uma BE/CRE em funcionamento. Aquelas que tinham mais horas atribuídas para a BE/CRE e membros com formação sentiam que estes factores lhes permitiam prestar um serviço de qualidade à comunidade.

A esmagadora maioria das BE/CREs observadas eram espaços físicos agradáveis e acolhedores, com acervo e equipamento em diferentes quantidades, tratamento documental e informatização que se traduziam em graus de utilização igualmente diferentes.

Nas BE/CREs com adequados recursos físicos e humanos, o professor bibliotecário era tido como uma peça importante no processo educativo e era encorajado a trabalhar com toda a comunidade educativa. Estes profissionais mostraram grande iniciativa na promoção da BE/CRE e na dinamização de actividades centradas na leitura ou noutras, de modo a cativarem o seu público-alvo.

Foram detectadas algumas deficiências, como por exemplo no caso da ausência de dados estatísticos. Estes dados caracterizariam as BE/CREs em termos de clientes, acervo utilizado, actividades desenvolvidas e autonomia, e revelariam áreas de intervenção de forma a que o impacto da BE/CRE na literacia, aprendizagem da leitura e capacidade de pesquisar e seleccionar informação de forma eficaz e autónoma se pudesse medir e ajustar. Espera-se, no entanto, que o processo de avaliação de bibliotecas escolares iniciado em 2008 pela própria RBE vá fornecendo aqueles dados fundamentais que servirão de base para o maior conhecimento e desenvolvimento destas bibliotecas.

Não foi observada em nenhuma das BE/CREs qualquer preocupação ou sequer referência a programas ou sessões para ensinar a localizar e a utilizar a informação em qualquer suporte, quer papel quer digital. No entanto, a

maioria dos entrevistados referiu-se à literacia da informação como constituindo um dos factores com impacto positivo no sucesso educativo e ao *corte e cola* da informação retirada da Internet como uma das maiores fraquezas dos alunos. Esta situação pode estar relacionada com desconhecimento sobre o que é “literacia da informação”, pouco tempo e disponibilidade para dedicar a esta área ou ainda alguma relutância em instruir sobre um assunto em que estão pouco à vontade.

O facto de quase metade das BE/CREs estudadas fecharem durante o período de almoço ou nos intervalos, também foi anotado como negativo, uma vez que os alunos estavam assim impedidos de visitar a BE/CRE nas únicas alturas do dia que isso lhes era possível. As aulas de substituição eram tidas pela totalidade dos professores bibliotecários como um entrave a uma ida à BE/CRE, uma vez que tinham acabado com os chamados *furos* no horário dos alunos.

Pode afirmar-se que apesar de se terem observado 20 BE/CREs distribuídas pelas cinco DREs e de se considerarem cada uma delas uma realidade bem específica com determinadas qualidades e pontos fracos, existiam áreas comuns a todas elas que necessitavam de intervenção prioritária. Esta intervenção caberia à escola, à respectiva Direcção Regional de Educação ou ainda à RBE, para que efectivamente se transformassem estes recursos educativos no centro da escola e determinantes para o sucesso educativo.

O sucesso escolar e o sucesso educativo

Algumas iniciativas internacionais como o “World Education Forum”, a “Declaração do Millennium”, a “Década da Literacia das Nações Unidas” ou a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, têm vindo a ser lançadas como forma de combate ao analfabetismo, pois no século XXI e a nível mundial, uma em cada cinco pessoas é ainda analfabeta.

A situação da Educação em Portugal traçada tanto pelo Censos de 2001 como pelo Estudo Nacional de Literacia, como ainda pelos resultados revelados nos vários exercícios do PISA, afigura-se pouco animadora. No entanto, os

resultados escolares do ano lectivo 2006/2007 revelaram uma melhoria considerável em todos os ciclos de ensino. Em 10 anos, a taxa de retenção do ensino básico passou dos 15,5% (1996/1997) para os 10.8% (2006/2007), evidenciando uma alteração bastante positiva.

Face aos níveis de literacia inferiores à média europeia, da população portuguesa em geral e em particular dos jovens, o governo lançou o Plano Nacional de Leitura (PNL), estruturado em duas fases: a primeira entre 2007 e 2011 e a segunda a partir de 2012. Do PNL fazem parte um conjunto de estratégias com o objectivo de desenvolver competências nos domínios da leitura e da escrita e criação de hábitos de leitura e ler por prazer. Nesta primeira fase em que o PNL se encontra, elegeram-se como público alvo prioritário as crianças do Pré-escolar e do Ensino Básico, assim como aqueles que diariamente os educam: educadores, professores, pais, encarregados de educação, professores bibliotecários, animadores e mediadores da leitura.

A revisão da literatura e a análise das entrevistas permitiram caracterizar detalhadamente os conceitos de (in)sucesso escolar e (in)sucesso educativo.

A grande maioria dos professores bibliotecários distinguiu os conceitos de sucesso escolar e de sucesso educativo. Para eles, o sucesso escolar está intimamente ligado às *notas, ao passar de ano e ao aproveitamento escolar*, e atribuíram ao sucesso educativo um sentido mais amplo e abrangente, incluindo nalguns casos o sentimento de pertença a um grupo e a um conjunto de valores que lhe está associado.

A vária bibliografia consultada permitiu concluir que os quatro subsistemas do sistema educativo, aluno - família - escola - meio envolvente, têm vindo a ser considerados pelos investigadores como sendo factores condicionantes e determinantes de uma escolaridade bem sucedida e de uma formação plena. De forma idêntica, os professores bibliotecários atribuíram ao ambiente familiar e ao nível socio-económico dos alunos, o maior ou menor (in)sucesso escolar e educativo.

As conclusões deste estudo, feito em 20 escolas diferentes entre si, em meios envolventes diversos e respectivos níveis socio-económicos, tendo ou não

professores bibliotecários com formação específica, com condicionantes de vária ordem no que se refere às matérias dadas pelos professores e, como consequência, testes de avaliação necessariamente diferentes e resultados finais de ano que traduzem todos estes factores, não poderão ser comparadas ou equiparadas com as conclusões da vasta investigação internacional, com resultados de testes estandardizados de leitura e escrita desenvolvidos e aplicados em vários estados dos EUA.

Nesta investigação, o sucesso escolar foi estudado analisando exclusivamente as taxas de transição / conclusão do ano lectivo 2006/2007 de cada uma das 20 EBIs e fazendo vários cálculos e análise estatística, levando em linha de conta o número de casos e variáveis disponíveis e seleccionados.

A informação resultante destes cálculos e assumindo que a formação específica do professor bibliotecário seria o factor único e exclusivo de impacto no sucesso escolar dos alunos, parece indicar que não existem diferenças entre os dois grupos de 8 professores bibliotecários considerados com formação (CF) e 12 professores bibliotecários considerados sem formação (SF). Esta constatação responde à primeira parte da questão chave enunciada - Em que medida é que a formação específica do professor bibliotecário tem impacto no sucesso escolar/educativo dos alunos? - isto é, aparentemente e tendo por base unicamente as taxas de transição / conclusão, a formação específica do professor bibliotecário não tem impacto, seja positivo ou negativo, no sucesso escolar dos alunos das 20 EBIs estudadas.

Será de salientar o facto de quatro daquelas EBIs, pertencentes aos dois grupos com e sem formação específica e com as taxas de transição média relativa mais elevadas (A6 - SF e N1 - CF) e mais baixas (A7 - CF e L9 - SF), de cada grupo, terem sido na verdade aquelas que na altura da visita, observação e entrevista mais marcas e lembranças deixaram, tanto pela positiva como pela negativa.

As suas características e descrições levaram a reflectir sobre os factores que nesta realidade restrita de EBIs eram condicionantes ou promotores dos sucessos escolar e educativo. Com efeito, uma reflexão geral sobre este grupo de quatro escolas, duas com professor bibliotecário SF e duas com professor

bibliotecário CF, permitiu perceber que existem factores, como o apoio do órgão de gestão, o valor e a importância que a comunidade educativa atribui à BE/CRE e ao posto de professor bibliotecário, a existência de trabalho colaborativo com o restante corpo docente, a população estudantil e respectivo meio socio-económico, que marcadamente condicionam o trabalho desenvolvido na BE/CRE e, como tal, têm impacto no sucesso escolar e educativo daqueles alunos.

A análise do sucesso educativo foi apoiada pelo estudo de dois documentos oriundos de cada BE/CRE: o “Plano Anual de Actividades” e o “Regimento”. Pretendia-se averiguar de que forma as actividades pensadas, o envolvimento de elementos intra e extra escola, a articulação com as matérias curriculares, a referência a regras e comportamentos, o estabelecimento de direitos e deveres, estariam ou não, relacionados com a formação específica do professor bibliotecário.

A construção de duas grelhas de análise possibilitou estudar em pormenor aqueles documentos e avaliar as suas diferenças e semelhanças.

Pode afirmar-se que os Planos de Actividades melhor elaborados e estruturados, mais detalhados, mais ricos em diversidade de actividades e onde estava prevista mais colaboração por parte de elementos extra escola, pertenciam às BE/CREs cujo professor bibliotecário tinha formação específica (CF). Também nalguns destes Planos aparecia a referência ao Regimento que contrastou com a total ausência desta referência em Planos de Actividades elaborados por professores bibliotecários sem formação (SF). Estas constatações podem ficar a dever-se ao facto de os professores bibliotecários CF poderem estar mais conscientes da importância da BE/CRE, das actividades desenvolvidas e por ela apoiadas, resultado da sua formação específica que, além de outras matérias, também se debruça sobre a criação, desenvolvimento e dinamização de actividades, envolvendo a comunidade educativa.

Por outro lado, a análise dos Regimentos não revelou diferenças significativas entre os que provinham de professores bibliotecários com e sem formação. Com efeito, existiam nos dois grupos tanto Regimentos menos exaustivos e

pormenorizados como mais ricos em informação, contendo Capítulos dedicados à organização do espaço, à equipa, organização e gestão documental, gestão dos utilizadores e acesso à informação. Sendo documentos essencialmente normativos, e de maneira geral aplicáveis a todas as BE/CREs, percebe-se a adopção, por parte dos professores bibliotecários, da estrutura sugerida pela RBE para a elaboração destes documentos. Com efeito, foi encontrada em vários Regimentos a inclusão de Capítulos idênticos e / ou pontos e alíneas semelhantes.

Contudo, a análise das entrevistas e das notas de campo evidenciou uma maior preocupação com regras e comportamentos proveniente do grupo de professores bibliotecários sem formação. Deste grupo emergiu uma visão mais restrita da utilização da BE/CRE pelos alunos, estando muito centrados na maneira como os alunos deverão estar numa biblioteca, na imposição do silêncio e nas suas atitudes pouco disciplinadas. Percepções diferentes foram transmitidas pelo grupo com formação que de uma maneira geral via a BE/CRE como um espaço aberto e movimentado, com barulho, muitas vezes como local de encontro, assumindo uma perspectiva mais aberta, com vista a cativar os alunos para aquele espaço. Mais uma vez esta diferença de atitudes pode ser atribuída à formação especializada, à informação que lhes foi transmitida acerca da forma como uma BE/CRE do séc. XXI deve ser organizada e gerida de forma a ser eficazmente usada pelos alunos e restante comunidade educativa. Na verdade e como foi já referido, as BE/CREs com maior frequência de alunos e um leque mais variado de actividades tinham como elemento responsável um professor bibliotecário com formação específica.

A expressão “sucesso escolar” aparece claramente referida somente em dois Regimentos, em contextos muito semelhantes e constituindo um dos objectivos da BE/CRE.

Já a expressão “sucesso educativo” não aparece escrita em nenhum dos documentos analisados, sendo o conceito apenas ‘sugerido’ ou abordado de diferentes formas. Com efeito, em muitos Regimentos é mencionada como missão e objectivos da BE/CRE, a necessidade de incentivar nos alunos, a autonomia, a participação, a curiosidade e a partilha, ou seja a transmissão de

um conjunto de atitudes e valores facilmente identificáveis com o sucesso educativo.

Desafios para o professor bibliotecário

O desenvolvimento da Sociedade da Informação a partir das últimas décadas do século XX, trouxe novos problemas e novos desafios para os profissionais das Ciências da Informação e Documentação (Silva e Ribeiro, 2004).

Na verdade, o grupo de professores bibliotecários entrevistados tendo na sua maioria entre 31 e 49 anos de idade e mais de 10 anos no exercício da docência, referiu que o posto por eles ocupado acarretava vários desafios, sendo uma função muito importante, exigente, abrangente e de muita responsabilidade, e fundamental para o sucesso educativo dos alunos. No entanto, foi frisado por vários entrevistados o facto das suas funções serem ainda pouco reconhecidas ou valorizadas, apesar de desempenharem a ligação ou ponte entre os vários elementos da comunidade educativa.

Segundo várias organizações internacionais este profissional é responsável pela organização dos recursos físicos e humanos e pela dinamização e promoção da biblioteca escolar junto da comunidade educativa, trabalhando em estreita colaboração com os professores na integração da literacia da informação nas diferentes áreas disciplinares e desenvolvendo estratégias e práticas de promoção do gosto pela leitura.

No caso das EBIs visitadas e estudadas, as funções e competências dos professores bibliotecários variavam de acordo com as características da comunidade educativa, da escola, do corpo docente, da equipa da BE/CRE e do apoio que o Conselho Executivo disponibilizava. A forma como a equipa estava organizada, trabalhava e apoiava o professor bibliotecário, foi considerada por vários entrevistados com um dos factores decisivos para o sucesso escolar e educativo dos alunos, sendo o papel desempenhado pelas Auxiliares de Ação Educativa considerado crucial. Uma das razões poderá ser o facto de o trabalho em equipa poder libertar o professor bibliotecário de tarefas mais técnicas e

assim ter oportunidade para manter um contacto mais próximo com alunos e professores para uma eficaz colaboração e dinamização de actividades.

O desafio da leitura

Um dos papéis mais desempenhados tanto pelos professores bibliotecários sem formação como aqueles que tinham formação, está relacionado com a leitura. Tendo sido considerada uma prioridade e uma das suas maiores preocupações, a leitura é para estes profissionais outra das condições necessárias para o sucesso escolar / educativo dos alunos. Assim, referiram várias estratégias que iam desenvolvendo para a conquista de leitores, não se tendo verificado nos dois grupos com e sem formação específica diferenças significativas de opinião quanto à sua importância.

Portugal tem vindo a assistir a uma evolução positiva das competências de leitura e escrita dos alunos estando, apesar disso, ainda abaixo dos níveis europeus, como foi já referido. Vários autores referem que estudantes com menos competências nestas áreas são alvo privilegiado para o insucesso escolar e que portanto será fundamental intensificar o apelo à leitura, reforçando as suas práticas e criando ambientes favoráveis à promoção da leitura por prazer. Estes percursos podem ser percorridos pela BE/CRE tendo como guia o professor bibliotecário, cuja formação específica lhe fornecerá as necessárias ferramentas.

No entanto, e numa fase inicial da aprendizagem da leitura, o trabalho do professor bibliotecário seria mais eficaz se fosse apoiado pelos outros professores pois mais facilmente se identificava qualquer incapacidade, intervindo precocemente e evitando o acumular de dificuldades. O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os outros professores poderá ser direcionado para a promoção da leitura por prazer na BE/CRE, na aprendizagem e criação de hábitos de leitura.

Para os entrevistados, a BE/CRE era a maior parte das vezes o único ponto de acesso a livros e a sua existência era sentida como uma grande vantagem,

especialmente tendo em conta o nível socio-económico das famílias e da comunidade onde as BE/CREs estavam inseridas. Na opinião dos professores bibliotecários, os livros não eram considerados por estas famílias como um bem essencial e básico e como tal a sua compra era uma actividade esporádica, muitas vezes coincidente com a feira do livro na BE/CRE.

De uma maneira geral, a (re)conquista de leitores era vista pelos entrevistados como uma tarefa à qual dedicavam esforços e tempo. É sabido que na fase inicial da aprendizagem da leitura as motivações envolvidas são elevadas. Aprender a ler poderá ser algo mágico, pois ter as competências para decifrar aquele código abre caminho ao entendimento das mensagens escritas, em vários suportes e nas mais variadas ocasiões. No entanto, à medida que as crianças / jovens se vão desenvolvendo, os níveis motivacionais inicialmente altos começam a decrescer. Existem vários factores que podem estar relacionados com este decréscimo, sendo os mais evidentes, os hábitos familiares, as redes sociais onde os alunos se movimentam, o género e idade e até as actividades de tempos livres por eles escolhidas.

Desta forma, e de acordo com os professores bibliotecários, há que desenhar estratégias para a conquista de leitores que terão necessariamente de também levar em linha de conta as desigualdades socio-económicas, a área de residência e os níveis de escolaridade dos alunos e respectivas famílias. Assim, as estratégias implementadas pela generalidade dos entrevistados com e sem formação, tinham sido pensadas a partir das características do público leitor, da existência de uma política de desenvolvimento de colecções, da criação de ambientes favoráveis à leitura e do desenvolvimento de actividades específicas direcionadas para a promoção da leitura. Estas quatro grandes áreas foram consideradas “Importantes” ou “Muito importantes” para o sucesso escolar e educativo dos alunos e mereceram da parte dos entrevistados muita reflexão.

Com efeito, os dois grupos de professores bibliotecários, com e sem formação, foram da opinião que as primeiras atenções deverão recair sobre o público leitor, pois têm a noção de que os hábitos de leitura dos alunos vão diminuindo à medida que avançam na escolaridade. Este facto pode ficar a dever-se à variedade de ofertas recreativas hoje em dia à disposição dos alunos, como

sejam os convidativos jogos na *playstation* ou as redes sociais virtuais como o *Facebook*.

As dificuldades sentidas pelos entrevistados na selecção de acervo adequado e motivador para os alunos mais velhos, bem como a pouca colaboração vinda dos diferentes departamentos na forma de sugestões para aquisição de material livro e não livro, de forma a enriquecer a coleção da BE/CRE, faziam com que o trabalho envolvido na conquista de leitores se tornasse ainda mais complicado.

Foi sentido e observado, com apenas algumas exceções, o esforço despendido pelos professores bibliotecários na criação de uma BE/CRE com ambiente apelativo e agradável para a leitura. Com efeito, a maioria das bibliotecas visitadas eram espaços onde apetecia estar e que convidavam à leitura e ao estudo.

O papel desempenhado pelos professores bibliotecários pode ser crucial para o crescente interesse dos alunos pela leitura e escrita. Na verdade, os entrevistados argumentaram que a promoção de eventos direcionados para a leitura e escrita e consequente sucesso escolar e educativo dos alunos, necessitava não só de ambientes ricos em material livro como também de profissionais que aliassem à sua formação especializada, uma boa dose de dedicação e criatividade.

Com efeito, foi possível verificar que na maioria dos Planos de Actividades analisados estavam previstos vários daqueles eventos, na sua maioria encontros com leituras, envolvendo livros, leitores e escritores. No entanto, um facto de algum modo contraditório emergiu do discurso dos entrevistados e da análise dos Planos de Actividades. Apesar dos professores bibliotecários terem a noção de que é nos primeiros anos que a escola promove a leitura com mais intensidade e de conviverem diariamente com alunos que vão dando menor importância aos livros à medida que vão progredindo na escolaridade, não foi notada qualquer preocupação em contrariar esta tendência, de forma a prolongar a promoção da leitura e manter os já leitores. Na verdade, os Planos de Actividades não reflectiam nenhum esforço neste sentido, já que se tornou

evidente a tendência para a aquisição de fundo documental para os 1º e 2º ciclos e a organização de eventos de promoção da leitura vocacionados para esta faixa de escolaridade. Mesmo nos Planos de Actividades dos professores bibliotecários CF, que na generalidade estavam mais bem organizados e estruturados e continham mais visitas de autores às escolas do que aqueles elaborados pelos SF, não foram encontradas referências a actividades de promoção da leitura especialmente concebidas para alunos do 3º ciclo. Esta situação poderá estar relacionada com as orientações do Plano Nacional de Leitura que, na actual fase de implementação, privilegia o Pré-escolar, o 1º e o 2º ciclos.

O desafio dos conhecimentos

A preparação e o reconhecimento dos professores bibliotecários têm merecido atenção e reflexão por parte de investigadores e profissionais em todo o mundo. Vários estudos internacionais relacionam positivamente a formação especializada do professor bibliotecário com o sucesso escolar e educativo dos alunos.

De acordo com Nunes (2009, slide 19), os professores bibliotecários são

Os profissionais educativos mais bem preparados para lidar com a explosão da informação, para apoiar a formação de utilizadores de informação, para promover o pensamento lógico e racional num contexto de permanente mudança, em que o conhecimento se adquire através da interligação de recursos em diferentes suportes e contextos.

Em Portugal, o documento “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” (Veiga, 1996), traçava um cenário pouco animador quanto aos recursos humanos em exercício de funções nas BE/CREs, já que se caracterizavam por serem insuficientes quer na qualidade quer na quantidade. O “Programa Rede de Bibliotecas Escolares” (1996) surgiu na sequência daquele documento e após mais de uma década em funcionamento tem vindo a consolidar os recursos humanos afectos às BE/CREs, sendo cada vez maior o número de professores

bibliotecários com formação adequada e a trabalhar em exclusivo na biblioteca da escola.

Julho de 2009 tornou-se um marco importante para a área das bibliotecas escolares e para os que lá trabalham. Naquela data foram finalmente legislados tanto os critérios para a selecção do membro do corpo docente a ocupar o lugar de professor bibliotecário, como as competências que este profissional deveria possuir.

Apenas três dos 18 Regimentos analisados continham a descrição das funções e competências dos professores bibliotecários mas o perfil descrito na legislação era do conhecimento dos entrevistados. Os dois grupos de professores bibliotecários sem e com formação comentaram de forma diferente o perfil legislado, evidenciando os primeiros a indispensável ajuda e apoio por parte da equipa, mostrando assim falta de conhecimento do que lhes era realmente pedido, focando-se os segundos na grande abrangência de áreas de actuação e no trabalho e tempo necessários para o seu desenvolvimento, demonstrando compreensão quanto às tarefas e perfil inerentes ao cargo.

Várias linhas orientadoras, divulgadas por organismos internacionais, ajudam a definir as funções e os papéis dos professores bibliotecários, agrupando-os em quatro grandes áreas: a “Informação”, o “Ensino”, a “Liderança” e a “Gestão”.

Por forma a perceber de que maneira os entrevistados percepionavam as suas funções, confrontaram-se os seus comentários com as descrições que as organizações internacionais fazem das quatro áreas referidas.

Ao agrupar as descrições dos professores bibliotecários CF e SF, e inseri-las nas áreas de actuação “Informação”, “Ensino”, “Liderança” e “Gestão”, constatou-se a tendência do grupo de 12 professores bibliotecários SF para valorizar as funções maioritariamente desempenhadas na área da gestão e da liderança, estando as áreas da informação e do ensino praticamente ausentes do seu discurso. Esta tendência pode estar relacionada por um lado com a falta de formação especializada que condiciona os conhecimentos da parte técnica, como a noção de utilizador e política de desenvolvimento de colecções, pertencentes à área da informação, e por outro, com o desconhecimento sobre

o papel e características do professor bibliotecário, do seu lugar na escola e na biblioteca e da necessidade de trabalho colaborativo com os outros professores, pertencentes à área do ensino.

Por outro lado, as funções e tarefas do grupo de 8 professores bibliotecários CF foram caracterizadas como *fazendo de tudo*, estando na maior parte das suas descrições, papéis e competências pertencentes às quatro áreas. O discurso destes entrevistados englobava a importância de uma gestão efectiva de recursos humanos e materiais, a necessidade de uma política de gestão de colecções bem estruturada e o apoio crucial que deveriam prestar às actividades curriculares e extra curriculares, sempre numa perspectiva de trabalho em equipa e de colaboração com elementos intra e extra escola e tendo como objectivo o sucesso escolar e educativo dos alunos.

Apesar das diferenças apontadas nos dois grupos de entrevistados, foi possível constatar consenso nalguns comentários. Assim, tanto os professores bibliotecários SF como os CF, se mostraram preocupados com as atitudes pouco éticas dos alunos face à Internet. A prática constante e habitual destes em *copiar e colar* qualquer tipo de informação, sem uma prévia selecção e cuidado quanto à sua fiabilidade, a falta de espírito crítico e análise, constituíam um desafio e exigiam de toda a equipa da BE/CRE saber dominar as TIC, saber como lidar com estas situações e sobretudo como instruir na literacia da informação, considerada por todos essencial para a promoção do sucesso escolar e educativo mas assumida pela maioria como uma competência que ainda não dominavam.

Outro ponto em comum estava relacionado com a liderança do professor bibliotecário. Para a generalidade dos entrevistados, ser líder podia ser visto na forma como se interagia com o Conselho Executivo, com o Conselho Pedagógico, com a própria equipa, com o corpo docente, com os alunos e seus encarregados de educação. De forma idêntica, um professor bibliotecário líder, incentivava o uso das TIC, promovia hábitos de leitura e estabelecia ligações com a Biblioteca Municipal e / ou Pública.

Por último, enquanto gestores de recursos humanos, físicos e financeiros, os professores bibliotecários SF e CF mostraram sobretudo preocupação na gestão de recursos humanos, de forma a manter a BE/CRE aberta o maior número de horas possível, factor considerado por todos muito importante para o sucesso educativo dos alunos, pois assim estes tinham mais oportunidades de acesso a várias fontes de informação em diferentes suportes. Saliente-se, contudo, a posição dos professores com formação, ao frisar que a abertura da BE/CRE não deveria apenas ser *abrir por abrir* mas uma *abertura com qualidade*, nas suas próprias palavras, evidenciando que idas à biblioteca sem um objectivo prévio e sem poder contar com o posterior apoio de qualidade, de preferência do professor bibliotecário, pouco valor acrescentariam a essa mesma visita.

O desafio do perfil pessoal

As competências pessoais do professor bibliotecário além das profissionais já referidas, são consideradas essenciais para conseguir comunicar dentro e fora da escola de forma eficaz. Vários autores concordam que este profissional deveria ser culto, aberto, activo na procura constante de parcerias para um trabalho em equipa, enfrentando desafios diários.

Os professores bibliotecários entrevistados para este estudo foram unâimes ao transmitirem a ideia de que tinham de mostrar uma atitude flexível e disponível, face às dificuldades por eles sentidas, seja na falta de apoio do órgão de gestão ou na falta de colaboração dos outros professores. Assim, estavam conscientes que teriam de ser pró-activos, de saber ouvir, observar e falar de forma a tornar possível uma interacção construtiva entre todos os elementos da comunidade educativa.

Embora nem todos os entrevistados fossem considerados pela restante comunidade escolar como elementos essenciais ao bom funcionamento das actividades lectivas e não lectivas e não fossem reconhecidos como peça chave do sucesso escolar e educativo, sentiam que eram diariamente postos à prova e que tinham de ter a capacidade para reagir à mudança e à adversidade.

Tendo como referência as já mencionadas conclusões de vários estudos internacionais que relacionam a formação especializada dos professores bibliotecários e bibliotecas escolares bem apetrechadas com o sucesso escolar dos alunos, considerou-se pertinente conhecer as perspectivas dos entrevistados, quanto ao impacto que as suas competências profissionais ou pessoais teriam no sucesso escolar e / ou educativo.

A generalidade dos respondentes referiu que seria essencial que o docente que ocupasse o posto de professor bibliotecário tivesse bastante formação na área das bibliotecas escolares. Esta formação permitir-lhes-ia deter competências para instruir alunos e professores na literacia da informação, ter capacidade para incentivar o trabalho colaborativo com os outros professores e possuir ferramentas que ajudassem à promoção da leitura por prazer. Todos estes factores eram, na sua opinião, fundamentais para que em equipa se conseguisse o maior sucesso escolar e educativo dos alunos.

No entanto, e embora tenham sublinhado que tantas as competências profissionais como as pessoais eram cruciais para um desempenho efectivo das suas funções e como tal deveriam ter ambas, atribuíram-lhes impactos diferentes nos sucessos escolar e educativo. Assim, e para a maioria dos entrevistados, as competências profissionais têm impacto positivo mas indirecto, reflectindo-se sobretudo na forma como a BE/CRE está organizada, em termos de espaço, recursos e actividades. As competências pessoais, por outro lado, estando muito ligadas à disponibilidade para procurar novas oportunidades e alianças, foram consideradas pelos entrevistados como aquelas que têm impacto real e directo no sucesso educativo dos alunos.

Estas percepções e o facto de as BE/CREs com mais afluência de alunos, mais acervo tratado e mais e melhor equipamento, Planos de Actividades mais ricos em actividades e parcerias extra escola, maior apoio e valorização por parte do órgão de gestão e uma postura mais realista em relação aos serviços potencialmente prestados à comunidade educativa, terem como bibliotecário, professor, gestor e líder um professor bibliotecário com formação específica para desempenho de funções e um perfil pessoal adequado, responde à segunda parte da questão chave - Em que medida é que a formação específica do

professor bibliotecário tem impacto no sucesso escolar/educativo dos alunos? - uma vez que se estabeleceu uma relação entre a formação específica do professor bibliotecário com bibliotecas escolares de qualidade, e assim sendo, com impacto no sucesso educativo.

O desafio das emoções

Em Portugal, e apesar de se ter vindo a assistir a uma evolução bastante positiva, a importância da existência de uma BE/CRE nas escolas e as funções do professor bibliotecário são ainda subvalorizados por muitos elementos da comunidade educativa.

Justifica-se deste modo que os professores bibliotecários sintam a necessidade de afirmar a sua imagem e a da biblioteca, explicando e defendendo o valor da sua função e presença na vida da comunidade onde está inserida, frequentemente fazendo a ponte entre os seus vários elementos.

Diariamente e no desempenho das suas funções, os professores bibliotecários com e sem formação específica experimentavam variados tipos de sensações e sentimentos. Muitas vezes era a frustração e o desânimo que tomavam conta da forma de encarar a realidade, constituindo a falta de colaboração e falta de tempo os factores mais apontados para o seu descontentamento. Alguns, no entanto, manifestaram satisfação pelo que tinham conseguido realizar e conquistar na BE/CRE e a diferença que tinham feito em muitos alunos proporcionando-lhes oportunidades de alargarem os seus conhecimentos.

Em termos gerais e tendo vivido sentimentos mais positivos ou mais negativos, os entrevistados mostraram vontade em continuar como professores bibliotecários, justificando-se tanto em termos pessoais pelo gosto que tinham em estar naquele papel, como em termos profissionais devido à formação que já possuíam ou que tencionavam obter.

No seu todo, os professores bibliotecários concordaram que para o sucesso das suas funções deveriam ter determinadas competências profissionais, um perfil pessoal adequado, poder sempre contar com a colaboração dos membros da

equipa, do corpo docente, do Conselho Executivo e membros da comunidade educativa alargada, pois só assim e em conjunto poderiam contribuir e motivar os alunos para o sucesso escolar e educativo.

O desafio da colaboração

A existência de trabalho colaborativo a diversos níveis foi apontada pelos professores bibliotecários entrevistados como sendo uma das condições para a promoção do sucesso educativo dos alunos e um dos maiores desafios a enfrentar. A colaboração foi tida como um dos factores que mais influência pode ter no desenvolvimento do trabalho que estes professores bibliotecários fazem dentro e fora da BE/CRE e não foram detectadas opiniões divergentes, em relação ao seu grau de importância, entre os 20 professores bibliotecários entrevistados, com e sem formação específica para desempenho das suas funções.

Apesar de aparentemente haver consenso em relação às vantagens do trabalho colaborativo, poucos são os professores que adoptam este método de trabalho. No entanto, tem-se vindo a verificar por parte de alguns docentes uma mudança nas práticas, de forma a acomodar todas as implicações que a colaboração exige.

Em Portugal, a literatura disponível sobre o trabalho colaborativo não inclui ou menciona o professor bibliotecário como participante. Este facto poderá estar relacionado com a muito recente institucionalização da figura de professor bibliotecário, uma realidade inexistente aquando da visita às EBIs (entrevistas, observação directa), mas que veio a modificar-se em Julho de 2009, bem como com algum desconhecimento sobre o seu papel e características ou ainda alguma dúvida por parte dos professores quanto à definição de colaboração e aos seus requisitos.

Este estudo identificou práticas de trabalho de coordenação e de cooperação, não tendo sido sinalizado nenhum exemplo de verdadeiro trabalho de colaboração. Esta situação pode estar ligada à prática docente ainda muito focalizada no professor e na sua turma ou mesmo à ainda pouco reconhecida

figura do professor bibliotecário dentro da escola, que, sendo professor, tem objectivos de trabalho e metas a atingir muito próprios. O tipo de trabalho que é normalmente desenvolvido e apontado pelos 20 professores bibliotecários entrevistados como sendo “Importante” ou “Muito importante” para o sucesso educativo dos alunos, teria por ventura mais impacto se de cooperação e coordenação passasse à fase da verdadeira colaboração.

O pouco tempo que lhes tinha sido atribuído para exercício de funções foi referido pelos professores bibliotecários como factor que não favorecia o trabalho colaborativo e por consequência o sucesso educativo dos alunos. Na verdade, foi sugerido por estes docentes que a existência de um professor bibliotecário a tempo inteiro poderia beneficiar a colaboração com os outros professores. Foi igualmente mencionado o facto de a vida pessoal e familiar de alguns dos professores bibliotecários ser afectada directamente pelo pouco tempo disponível para desempenho de funções.

O facto de se ter vindo a assistir a um aumento considerável do número de professores bibliotecários em regime de exclusividade de funções e a possibilidade dada aos professores de poderem concorrer unicamente para desempenho daquelas funções, traduz o esforço acrescido que tem vindo a ser feito nesta área, concedendo um lugar de primazia às BE/CREs e o efectivo reconhecimento da figura de professor bibliotecário.

Algumas diferenças de opinião foram detectadas entre os professores bibliotecários com e sem formação específica quando foram confrontados com a perspectiva de poderem exercer as suas funções na BE/CRE a tempo inteiro. De uma maneira geral, os que tinham formação manifestaram o seu entusiasmo e referiram que, como consequência, teriam mais tempo e disponibilidade para o trabalho colaborativo, o que traria benefícios para o sucesso educativo dos alunos. Aqueles sem qualquer formação específica reagiram com alguma relutância porque, segundo eles, deixariam de ser professores, facto para o qual não estavam preparados. Estas diferenças de postura ficam, porventura, a dever-se ao modo como estes professores bibliotecários vêem as características e funções muito próprias do seu lugar na BE/CRE e na escola e às diversas perspectivas com que pode ser encarado o trabalho colaborativo.

Algumas recomendações

Vivemos numa sociedade e num tempo muito exigentes. Crianças e jovens têm de aprender a aprender e a fazê-lo ao longo das suas vidas de forma a terem sucesso numa sociedade baseada no conhecimento.

A escola terá de continuar, e agora mais do que nunca, a desempenhar o seu importante papel no desenvolvimento das crianças e jovens de forma a tornarem-se cidadãos activos e participantes, i.e., a contribuir decisivamente para o seu sucesso educativo. Para tal, será crucial que os professores bibliotecários sejam actores principais, actuando em toda a comunidade educativa, assegurando que os estudantes têm as competências e estratégias necessárias para evoluir e serem bem sucedidos no séc. XXI. O papel do professor bibliotecário, como ficou largamente documentado ao longo deste relatório, ajudará a escola e a sociedade no seu todo a enfrentar mais este grande desafio.

No entanto e embora exista evidência acumulada e percepção generalizada de que as bibliotecas escolares têm um impacto positivo no sucesso escolar e educativo dos alunos, continua a ser pouco reconhecida a contribuição do professor bibliotecário e o seu impacto nestes sucessos. De acordo com Lonsdale (2003),

It is interesting that after five or six decades where research has consistently shown a positive relationship between student achievement and school libraries, that the 'case' for teacher librarians still needs to be made. Why are practitioners still needing to convince decision makers and administrators of the positive correlation between school library services and student achievement?

Assim, é possível, no contexto do presente estudo apresentar algumas recomendações para que diversos organismos, como as Direcções Regionais de Educação, a Rede de Bibliotecas Escolares, o Conselho Executivo de cada escola, investissem nalgumas áreas como:

- ❖ A clarificação e a efectiva promoção do papel e das funções do professor bibliotecário;
- ❖ A valorização das competências profissionais e do perfil pessoal do professor bibliotecário;
- ❖ A possibilidade de visitas frequentes, e não somente programadas à BE/CRE por toda a comunidade educativa, providenciando para tal suficientes recursos humanos tanto na quantidade como na qualidade;
- ❖ A promoção de formação especializada para toda a equipa responsável pela organização e dinamização da BE/CRE, na forma de formação contínua, pós-graduações ou mestrados;
- ❖ O incentivo ao trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e restante corpo docente;
- ❖ O efectivo apoio, por parte da RBE, dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), das Redes Interconcelhias, a todos os professores bibliotecários que se queiram dedicar em exclusivo ao trabalho nas BE/CREs.

Trabalho futuro

Até à data, e para além de algumas dissertações de Mestrado, a única investigação sobre bibliotecas escolares, e para obtenção do grau de Doutor em Educação, foi realizada por Silva em 2002 e apresentada à Universidade do Minho. O autor debruçou-se sobre as bibliotecas escolares e a construção do sucesso educativo pela via dos livros e da leitura, tendo como referência o distrito de Braga e as especificidades dos 2º e 3º ciclos do ensino básico português.

A presente investigação, constituindo o primeiro estudo nesta área conducente ao grau de Doutor em Ciências da Informação e Documentação, afigura-se

igualmente como a primeira que privilegia a formação específica dos professores bibliotecários e a sua relação com o sucesso escolar e educativo.

Estes factores sugerem que a investigação conduzida em Portugal sobre estas temáticas é reduzida e que se justificam mais incentivos para que mais estudos e com maior visibilidade comecem a ter lugar.

O contexto desta investigação é relativamente disperso, já que se expande pelas cinco Direcções Regionais de Educação, apesar de se ter centrado nas perspectivas de 20 professores bibliotecários a exercer funções em outras tantas EBIs.

As evidências aqui encontradas podem ser consideradas como uma base para mais estudos sobre o impacto do professor bibliotecário na aprendizagem dos alunos, utilizando outros métodos de recolha e análise de dados e outros respondentes.

A evolução positiva do panorama das bibliotecas escolares em Portugal e sobretudo a recente institucionalização da figura do professor bibliotecário, oferecem muitas possibilidades de reflexão. Existindo agora um professor bibliotecário a tempo inteiro na maioria das escolas integradas na RBE, poderia ser pertinente, por exemplo, desenhar um estudo comparativo entre uma situação passada e uma mais recente e averiguar do impacto deste profissional na vida escolar no geral e no sucesso escolar e educativo em particular.

Cada um dos desafios referidos e enfrentados pelo professor bibliotecário poderia constituir um tópico de investigação futura. Por exemplo, poderiam ser estudados em separado e em detalhe, recorrendo à perspectiva de alunos, encarregados de educação ou outros agentes educativos.

O desenvolvimento desta investigação baseou-se sobretudo em métodos qualitativos, mas é reconhecido que alguns métodos quantitativos, e o uso de questionários estruturados e análise estatística, poderiam fornecer uma visão diferente ou até desenvolver alguns aspectos noutra linha de reflexão. Assim, poderia sugerir-se a análise do impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso escolar, utilizando os resultados nacionais das provas de aferição aplicadas ao 4º e 6º anos de escolaridade.

Outra possibilidade seria o desenvolvimento e aplicação de testes estandardizados de escrita e leitura à imagem do que tem vindo a ser feito em vários estados dos EUA. Uma investigação desta natureza, utilizando métodos quantitativos e aplicação à escala nacional, desenharia talvez um outro retrato da situação nacional em relação aos níveis dos estudantes portugueses. As conclusões de uma investigação deste tipo serviriam de base para variados trabalhos futuros.

Resumo

Durante o desenvolvimento deste estudo presenciou-se uma evolução muito positiva do panorama das bibliotecas escolares em Portugal.

Assistiu-se ao constante crescimento da RBE que em Maio de 2009 contava já com 2077 escolas (todas as escolas do 2º e 3º ciclos, EBIs e sedes de agrupamento, faltando ainda um número considerável do 1º ciclo e algumas do secundário), ao vertiginoso aumento de professores bibliotecários a trabalhar em exclusivo de funções nas BE/CREs (de 7 em 2006/2007, altura das visitas e entrevistas às EBIs, para cerca de 500 em 2008/2009) e até à tão ansiada publicação da portaria em Julho de 2009 (Portaria 756/2009), que regulamenta a designação de professores bibliotecários a partir do ano de 2009-2010.

Embora este cenário, no seu todo, represente um grande investimento nestes recursos educativos, tanto físicos como humanos, há ainda uma grande necessidade de repensar muitas práticas e muitas maneiras de olhar as bibliotecas escolares e os professores bibliotecários.

Esta investigação revelou que o compromisso assumido pelo órgão de gestão da escola aquando da candidatura e entrada para a Rede, nem sempre era cumprido, pois havia ainda escolas com recursos humanos insuficientes tanto em qualidade como em quantidade. Havia ainda também BE/CREs fechadas à hora do almoço, com inadequado espaço físico, equipamento que não funcionava e ausência total de verbas atribuídas. No entanto, em escolas cujo professor bibliotecário tinha formação específica, as bibliotecas eram mais

frequentadas, tinham mais acervo tratado em termos técnicos, tinham mais e melhor equipamento, eram espaços considerados importantes para a comunidade escolar e educativa. Nestas BE/CREs, o professor bibliotecário era tido como peça fundamental do processo educativo.

A análise das entrevistas mostrou que a maioria dos professores bibliotecários fazia distinção entre os conceitos de sucesso escolar e educativo, atribuindo ao último um sentido mais lato, onde cabia a cidadania, o trabalho de grupo, o respeito pelo outro, entre outros.

A análise quantitativa das taxas de transição / conclusão não evidenciou impacto da formação específica do professor bibliotecário no sucesso escolar dos alunos. O sucesso educativo foi estudado através da análise dos Planos de Actividades e Regimentos disponibilizados e quando comparados, os Planos de Actividades dos professores bibliotecários CF revelaram-se melhor elaborados, estruturados e organizados, prevendo maior diversidade de eventos, em relação aos dos professores bibliotecários sem formação. Já os Regimentos não se evidenciaram uns em relação a outros, contendo na generalidade os mesmos direitos e deveres, embora o discurso dos professores bibliotecários sem formação se tenha centrado muito nas regras de comportamento que dificilmente conseguiam impor aos alunos.

Este estudo sugere que os professores bibliotecários enfrentam vários desafios, para os quais deveriam estar preparados e formados, possibilitando assim que o desenvolvimento das suas funções tivesse impacto positivo no sucesso escolar e educativo:

- ❖ O desafio da leitura foi considerado como uma prioridade e no seu todo mostraram-se preocupados na (re)conquista de leitores;
- ❖ Quanto ao desafio dos conhecimentos, os professores bibliotecários com formação consideravam-se profissionais nas áreas da informação, do ensino, da liderança e da gestão, enquanto que aqueles sem formação apenas se viam como líderes e gestores. Nos dois grupos emergiu o sentimento de que as competências profissionais que já tinham e /ou que esperavam vir a ter, eram mais facilmente visíveis nos

procedimentos técnicos de tratamento de acervo, na disposição e arrumação dos recursos e na disponibilização de materiais vários, tendo assim impacto indirecto no sucesso escolar;

- ❖ Por outro lado, o desafio das aptidões ou o seu perfil pessoal era considerado pela generalidade dos entrevistados como aquele que de facto podia ter impacto no sucesso educativo, já que estava muito ligado à maneira de ser e estar, de transmitir determinados valores e de abrir as portas da BE/CRE para o mundo exterior;
- ❖ Vários desafios diários, sentimentos e emoções eram vividos pelos professores bibliotecários. No entanto, de uma maneira geral e quando comparados, aqueles que não tinham formação revelaram mais sentimentos de frustração e desânimo e sentiam que tinham de investir mais na promoção da sua imagem do que os professores bibliotecários com formação que mais facilmente conseguiam apoios e mais valorização. No entanto, a maioria mostrou intenção e vontade de continuar a ocupar aquele posto;
- ❖ O desafio da colaboração aparentou ser o mais difícil de vencer, pois apenas práticas de trabalho de coordenação e de cooperação foram assinaladas e exemplificadas pelos professores bibliotecários. Emergiram dois factores que condicionavam o trabalho colaborativo: de forma negativa, a falta de tempo, de maneira positiva, o exercício de funções a tempo inteiro. Evidenciou-se a reacção de receio dos professores bibliotecários sem formação face à hipótese de só trabalhar na BE/CRE, contrastando com o desejo desta realidade mostrada pelos que tinham formação específica.

O capítulo apresenta algumas recomendações dirigidas à RBE, aos SABE, às Redes Concelhias e aos Conselhos Executivos de cada escola, no sentido de fomentarem práticas e incentivarem posturas que ajudem os professores bibliotecários a vencer os desafios e a ter impacto no sucesso escolar e educativo dos alunos.

Conclusões e Recomendações

Por último, são apresentadas algumas sugestões para trabalho futuro. Alguns tópicos que foram emergindo ao longo da investigação, poderiam beneficiar de investigação suplementar. Assim, a opção por métodos quantitativos, a selecção de outras escolas e de outros respondentes, abririam talvez outras portas e lançariam luzes diversas sobre outras realidades das BE/CREs em Portugal.

Privilegiaram-se as percepções de vinte professores bibliotecários para melhor se conhecerem as suas vivências, preocupações, satisfações e desejos, e assim se compreender melhor o seu maior desafio, a capacidade para ter impacto no sucesso escolar e educativo. O trabalho deste profissional pode ser decisivo. Contudo, pouco conseguirá se em conjunto a sociedade não estiver preparada para o aceitar, reconhecer e valorizar.