

Departamento de História  
Universidade de Évora

# **As bibliotecas escolares e o papel do bibliotecário**

**ARTUR FILIPE MORGADO DAGGE**

Dissertação de Mestrado em Ciências Documentais,  
apresentada à Universidade de Évora. Esta dissertação  
não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.

Orientadores:  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria João Mogarro  
Dr<sup>ª</sup> Paula Ochôa

2004

# **As bibliotecas escolares e o papel do bibliotecário**

## **RESUMO**

O presente estudo está centrado nas bibliotecas escolares e no papel dos bibliotecários, tendo como objectivo principal conhecer a realidade das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo.

Neste sentido visa:

1- Avaliar as implicações da implementação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares no desempenho das bibliotecas escolares e nas dinâmicas internas das escolas pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo.

1.1- Conhecer a realidade das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias pertencentes à DREA no que diz respeito à organização e utilização do espaço, recursos humanos e materiais, formação do pessoal docente e não docente, funcionamento e dinamização, dimensão e tratamento dos fundos documentais e investimentos realizados.

1.2- Comparar as bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias pertencentes à DREA integradas na Rede de Bibliotecas Escolares com as bibliotecas das escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias da DREA não integradas na RBE.

2- Contribuir para a definição do papel e do perfil do bibliotecário escolar.

2.1- Compreender os seus percursos profissionais e formativos em articulação com as condições de existência e funcionamento das bibliotecas escolares.

3- Proceder à revisão dos estudos no âmbito das bibliotecas escolares, sistematizando a informação produzida em Portugal.

# School libraries and the role of the librarian

## ABSTRACT

This essay is focused on school libraries and the role of the librarians. Its main purpose is to know the reality of the school libraries in Alentejo.

So, it tries:

1- To evaluate the implications of the implementation of the program of the School Libraries Network as far as the performance of the school libraries in Alentejo is concerned.

1.1- To get to know the reality of school libraries in Alentejo, namely their organization, human and material resources, training of the teaching and assisting staff, functioning and dynamism, dimension and treatment of the bibliographic collections and investments.

1.2- To compare the school libraries in Alentejo that were included in the School Libraries Network with those that have not been included yet.

2- To contribute to the definition of the role and the profile of school librarians.

2.1- To understand their professional and formative trajectories, trying to relate them with the existing and functioning conditions of school libraries.

3- To revise the studies related with school libraries, organizing the information produced in Portugal.

## ÍNDICE

### PRIMEIRA PARTE

Introdução .....	7
1- Leitura e literacia .....	23
1.1- Hábitos de leitura.....	23
1.2- Leitura: um conceito em transformação.....	27
1.3- Comunicação vs Informação vs Conhecimento.....	28
1.4- Níveis de ensino e analfabetismo.....	29
1.5- Literacia.....	30
1.5.1- Definições e modelos.....	30
1.5.2- Estudos e dados estatísticos.....	32
2- A imagem da biblioteca escolar.....	37
3- A biblioteca escolar no sistema educativo.....	42
4- O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares.....	48
4.1- Enquadramento legal .....	48
4.2- Objectivos gerais.....	50
4.3- Objectivos específicos.....	50
4.4- Execução do Programa RBE.....	51
4.4.1- Execução financeira .....	51
4.4.2. Outros apoios .....	53
4.4.3. Avaliação das bibliotecas escolares integradas na RBE.....	54
5- Situação actual: alguns indicadores .....	58
5.1- Evolução das bibliotecas em Portugal.....	58
5.1.1- Número de bibliotecas e distribuição geográfica .....	58
5.1.2- Investimentos .....	59
5.1.3- Espaço .....	59
5.1.4- Equipamento informático .....	59
5.1.5- Utilizadores, leitores, empréstimos e consultas.....	60
5.1.6- Fundo documental .....	62
5.2- Evolução das bibliotecas escolares em Portugal .....	63
5.2.1- Número de bibliotecas e distribuição geográfica .....	63
5.2.2- Espaço .....	64
5.2.3- Equipamentos.....	66
5.2.4- Utilizadores, leitores, empréstimos e consultas .....	68
5.2.5- Fundo documental .....	69
6- O bibliotecário escolar e o técnico adjunto de biblioteca.....	73
6.1- O bibliotecário escolar: formação e perfil .....	73
6.2- O bibliotecário escolar: enquadramento legal .....	76
6.3- O técnico adjunto de biblioteca: funções e enquadramento legal .....	79

## SEGUNDA PARTE

<b>7 – Avaliação das implicações do programa da rede de Bibliotecas Escolares no desempenho das bibliotecas escolares e nas dinâmicas internas das escolas pertencentes à DREA .....</b>	<b>81</b>
<b>7.1- O inquérito: elaboração e justificação.....</b>	<b>81</b>
<b>7.2- Contextualização do inquérito.....</b>	<b>82</b>
<b>7.3. Apresentação da análise dos dados .....</b>	<b>83</b>
<b>7.3.1 – Espaço .....</b>	<b>83</b>
<b>7.3.2- Integração da biblioteca na escola .....</b>	<b>84</b>
<b>7.3.3- Recursos humanos .....</b>	<b>85</b>
<b>7.3.4- Recursos humanos – formação .....</b>	<b>88</b>
<b>7.3.5- Fundo Documental – quantidades existentes .....</b>	<b>92</b>
<b>7.3.6 – Fundo documental – aquisições .....</b>	<b>93</b>
<b>7.3.7- Fundo documental – tratamento técnico .....</b>	<b>95</b>
<b>7.3.8- Mobiliário e equipamento.....</b>	<b>97</b>
<b>7.3.9- Gestão financeira .....</b>	<b>98</b>
<b>7.3.10- Funcionamento.....</b>	<b>99</b>
<b>7.3.11- Actividades mais relevantes na biblioteca escolar .....</b>	<b>102</b>
<b>7.4 – As bibliotecas escolares e a rede de Bibliotecas escolares na região Alentejo: pontos fortes e fracos.....</b>	<b>103</b>
<b>8 – O papel dos bibliotecários escolares: contributo para a definição de um perfil profissional.....</b>	<b>105</b>
<b>8.1- A entrevista.....</b>	<b>105</b>
<b>8.2 – Percursos profissionais.....</b>	<b>107</b>
<b>8.3 - Percursos formativos.....</b>	<b>108</b>
<b>8.4 - Bibliotecário escolar .....</b>	<b>110</b>
<b>8.5 - Rede de Bibliotecas Escolares .....</b>	<b>112</b>
<b>8.6 – Bibliotecários escolares: a precária identidade no desencanto da realidade .....</b>	<b>114</b>
<b>9 – Conclusões e recomendações.....</b>	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO I – Questionário.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO II – Entrevista exploratória.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO III – Entrevistas aos coordenadores.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO IV - Sistematização do protocolo da entrevista por categorias .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO V - Sistema de categorias.....</b>	<b>172</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Taxa de analfabetismo – 1970/2015 (%) .....	30
<b>Figura 2.</b> Resultados globais da distribuição da população adulta (15-64 anos) por níveis de literacia - 1994.....	34
<b>Figura 3.</b> Comparação da distribuição da população adulta por níveis de literacia (ENL/94 e IALS/98) .....	34
<b>Figura 4.</b> Integração das escolas dos 2º e 3º ciclos e secundário no programa RBE (1997/2002) por tipo de candidatura.....	52
<b>Figura 5.</b> Percentagem de escolas dos 2º e 3º ciclos e secundário integradas no programa RBE (1997/2002).....	52
<b>Figura 6.</b> Número de Bibliotecas Públicas (1985-2001) .....	58
<b>Figura 7.</b> Bibliotecas Públicas - Distribuição Geográfica (1997) .....	59
<b>Figura 8.</b> Bibliotecas Públicas - Distribuição Geográfica (2001) .....	59
<b>Figura 9.</b> Número de computadores e Bases de Dados interligadas (1996-2001) .....	60
<b>Figura 10.</b> Evolução do número de utilizadores e documentos consultados (1990-2001).....	60
<b>Figura 11.</b> Evolução do número de leitores e empréstimos (1985-1999) .....	61
<b>Figura 12.</b> Evolução dos fundos documentais (1985-2001).....	62
<b>Figura 13.</b> Evolução das bibliotecas em Portugal (1979-2001) .....	63
<b>Figura 14.</b> Percentagem de bibliotecas escolares (1997/2001).....	64
<b>Figura 15.</b> Evolução do equipamento informático nas bibliotecas escolares (2000-2001) .....	67
<b>Figura 16.</b> Escolas com ligação à Internet (1997-2001) .....	67
<b>Figura 17.</b> Alunos que frequentam as bibliotecas escolares (%).....	68
<b>Figura 18.</b> Utilização das bibliotecas escolares .....	69
<b>Figura 19.</b> Fundos documentais – bibliotecas escolares do distrito de Portalegre (1994).....	71

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Opções para ocupação dos tempos livres.....	24
<b>Quadro 2.</b> Distribuição dos alunos portugueses de 15 anos por níveis de literacia .....	35
<b>Quadro 3.</b> Integração das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias no Programa RBE - Candidatura Concelhia .....	53
<b>Quadro 4.</b> Integração das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias no Programa RBE - Candidatura Nacional .....	53
<b>Quadro 5.</b> Áreas recomendadas (m <sup>2</sup> ) .....	65
<b>Quadro 6.</b> Taxa de crescimento recomendada .....	69
<b>Quadro 7.</b> Recursos Documentais .....	70
<b>Quadro 8.</b> Número e percentagem de escolas da DREA por tipologia .....	82
<b>Quadro 9.</b> Número e percentagem de escolas da DREA integradas na RBE .....	82
<b>Quadro 10.</b> Número e percentagem de escolas que responderam ao questionário face ao total de escolas da DREA .....	82
<b>Quadro 11.</b> Área média das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	83
<b>Quadro 12.</b> Zonas funcionais existentes nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	83/84
<b>Quadro 13.</b> Espaços funcionalmente integrados nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	84
<b>Quadro 14.</b> Ligação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com a comunidade local .....	84
<b>Quadro 15.</b> Ligação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com outros programas na escola .....	84
<b>Quadro 16.</b> Representação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE no Conselho Pedagógico .....	85
<b>Quadro 17.</b> Constituição das equipas de coordenação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	85
<b>Quadro 18.</b> Crédito horário das equipas de coordenação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	86
<b>Quadro 19.</b> Crédito horário dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	86
<b>Quadro 20.</b> Experiência dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	87

<b>Quadro 21.</b> Crédito horário do pessoal auxiliar das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	88
<b>Quadro 22.</b> Número de professores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com formação .....	88
<b>Quadro 23.</b> Áreas de formação dos professores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	89
<b>Quadro 24.</b> Horas de formação dos professores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	89
<b>Quadro 25.</b> Áreas de formação dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	90
<b>Quadro 26.</b> Horas de formação dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	90
<b>Quadro 27.</b> Número de auxiliares das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com formação .....	91
<b>Quadro 28.</b> Áreas de formação dos auxiliares das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	91
<b>Quadro 29.</b> Constituição dos fundos documentais das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	93
<b>Quadro 30.</b> Aquisições efectuadas pelas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE entre 1998 e 2002 .....	94
<b>Quadro 31.</b> Hierarquização dos critérios para aquisição de documentos nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	95
<b>Quadro 32.</b> Tratamento dos fundos documentais das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	96
<b>Quadro 33.</b> Mobiliário específico existente nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	97
<b>Quadro 34.</b> Equipamento existente nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	97
<b>Quadro 35.</b> Número de bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE que dispõem de verba anual própria .....	98
<b>Quadro 36.</b> Verba atribuída às bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	98
<b>Quadro 37.</b> Gestão do orçamento nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	98
<b>Quadro 38.</b> Existência de guia de utilizador nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	99

<b>Quadro 39.</b> Acesso aos documentos nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	100
<b>Quadro 40.</b> Empréstimo de documentos nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE .....	100
<b>Quadro 41.</b> Número de utilizadores e documentos emprestados nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE em 2001/2002 .....	100
<b>Quadro 42.</b> Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos professores .....	101
<b>Quadro 43.</b> Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos alunos .....	101
<b>Quadro 44.</b> Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos funcionários .....	102
<b>Quadro 45.</b> Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos encarregados de educação .....	102
<b>Quadro 46.</b> Hierarquização das actividades realizadas nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas durante o ano lectivo de 2001/2002 de acordo com o número de horas despendido .....	103

## Introdução

### Bibliotecas escolares: um tema actual

Não será descabido afirmar-se que a segunda metade da década de 80 corresponde a um período de viragem no sistema educativo português e, concomitantemente, na forma como se tem vindo a perspectivar o papel das bibliotecas escolares. Na verdade, após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986,<sup>1</sup> temos vindo a assistir a um reforço, nomeadamente em termos de discurso político, nos investimentos nas bibliotecas escolares, procurando que estas possam dar uma resposta mais eficaz às necessidades resultantes das sucessivas reorganizações curriculares do ensino básico e do ensino secundário.

A discussão envolvendo as bibliotecas escolares tem vindo a intensificar-se nos últimos anos, muito por força da entrada de Portugal na União Europeia e da necessidade de aproximar, *grosso modo*, os padrões portugueses aos padrões europeus.

Os diversos estudos nacionais e internacionais sobre hábitos de leitura e literacia vieram lançar um alerta claro em relação à (in)capacidade de uma parte significativa dos jovens que concluíram a escolaridade obrigatória de lidar com a informação escrita. Em última análise, um jovem que, tendo concluído a sua formação básica e estando apto a ingressar no mercado de trabalho, não adquiriu as competências indispensáveis a uma eficaz manipulação da informação, tem a sua capacidade de aprender a aprender seriamente comprometida. Na sociedade actual, esta capacidade é consensualmente aceite como sendo uma competência básica a ser desenvolvida em qualquer sistema educativo. Daí as sucessivas reorganizações curriculares levadas a cabo nos últimos anos, procurando dar resposta às necessidades de aprendizagem ao longo da vida.

Comum às diversas políticas educativas que têm sido postas em prática é o facto de todas elas implicitamente acentuarem a importância que a biblioteca escolar desempenha no processo educativo. Os hábitos de leitura, a literacia da informação, a oferta de percursos de formação diversificados, por exemplo, são questões que, com toda a pertinência, se colocam à escola actualmente. A biblioteca escolar, entendida como “sala de aula permanente”, terá necessariamente de desempenhar um papel crucial.

---

<sup>1</sup> Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

## **○ Programa da Rede de Bibliotecas Escolares**

A criação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE)<sup>2</sup> traduziu-se num investimento crescente nesta categoria de bibliotecas, quer em termos de recursos financeiros (cerca de 14.000.000 de euros até ao final de 2002), quer em termos de recursos humanos (criação de equipas multidisciplinares, atribuição de um crédito horário para coordenação, estímulo à fixação plurianual dos coordenadores).

O programa compreende duas candidaturas – (i) a candidatura nacional, da responsabilidade exclusiva de cada estabelecimento de ensino, individualmente, e (ii) a candidatura concelhia, feita a partir da pré-selecção do concelho – que levaram, até 2002, à inclusão de 1058 escolas, das quais 738 correspondem a escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias. Partindo do pressuposto que a cada uma das 1194 escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias recenseadas pelo Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação no ano lectivo de 2001/2002 corresponde uma biblioteca escolar, então a percentagem de integração na Rede de bibliotecas Escolares destes tipos de escolas rondará os 62%.

No que diz respeito, especificamente, à Direcção Regional de Educação do Alentejo, até ao final de 2002, foram integradas no programa RBE 53 das 88 escolas básicas 2,3 e secundárias então existentes, correspondendo a um investimento superior a 1.100.000 euros.

Importa, pois, fazer um ponto da situação no sentido de verificar quais as alterações efectivamente introduzidas nas bibliotecas escolares em termos de recursos humanos e materiais, formação do pessoal docente e não docente afecto à biblioteca, organização e utilização do espaço, funcionamento, dinamização e promoção da leitura, dimensão e tratamento dos fundos documentais, investimentos realizados, alterações na prática lectiva dos professores e contributo da biblioteca escolar na prossecução dos objectivos do Projecto Educativo. Dito de outra forma, face aos investimentos efectuados, será de toda a pertinência procurar verificar até que ponto as alterações proporcionadas por esses investimentos se traduziram em mais-valias no desempenho das bibliotecas escolares, o que só é possível se o projecto se tornar uma aposta da escola por si mesma e levar à mobilização dos recursos necessários à sua concretização. O financiamento atribuído pelo programa RBE corresponde, apenas, a um impulso inicial por forma a que sejam reunidas as condições mínimas de funcionamento em termos de espaço, equipamento e fundo documental. Compete, depois, às escolas assegurar o reforço e a manutenção desse serviço de acordo com os objectivos traçados no seu Projecto Educativo.

---

<sup>2</sup> Cf. Despacho conjunto nº 43 ME/MC/95 de 29 de Dezembro, Despacho nº 5 ME/MC/96 de 9 de Janeiro, Despacho conjunto nº 184 ME/MC/96 de 6 de Agosto e Despacho conjunto nº 616 ME/MC/98 de 3 de Setembro

As competências atribuídas ao bibliotecário escolar (professor bibliotecário na terminologia do programa da Rede de Bibliotecas Escolares) incidem na coordenação da equipa educativa que gere a biblioteca, no cumprimento dos padrões técnicos estabelecidos para a sua organização, ligando as actividades que desenvolve ao projecto educativo e articulando-as com os órgãos de gestão da escola.

No que à formação dos recursos humanos diz respeito, o documento de lançamento da rede de bibliotecas escolares revela uma abrangência extremamente ambiciosa ao referir a aquisição de competências em animação pedagógica, gestão de projectos, ciências documentais, gestão de recursos audiovisuais e informáticos, tratamento, divulgação e produção de informação, literatura para a infância e juventude, ilustração do livro infantil e sociologia do livro e da leitura.

Finalmente, é estabelecida como condição para que uma escola seja incluída no Programa a disponibilidade do coordenador para frequentar um curso de formação especializada.

Assim, sendo este um trabalho sobre bibliotecas escolares e o papel dos bibliotecários, justificava-se uma abordagem ao Programa da Rede de Bibliotecas Escolares visando clarificar o seu enquadramento legal, os objectivos que se propõe alcançar, a sua execução decorridas que estão seis candidaturas concelhias e cinco candidaturas nacionais e a avaliação feita relativamente às bibliotecas das escolas já integradas na rede.

### **Bibliotecas escolares: uma imagem fragmentada**

Pode afirmar-se, sem correr o risco de se ser demasiadamente provocador, que a imagem da biblioteca escolar, tanto junto da maioria dos professores, como no seio da opinião pública é, genericamente, uma imagem estereotipada, sem correspondência com a realidade de uma parte significativa das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias do sistema educativo português.

Fruto do abandono a que foram votadas ao longo de várias décadas, as bibliotecas escolares sempre foram (são) consideradas, nas sucessivas políticas educativas, mas também por professores e alunos, como um recurso menor, literalmente esmagado pelo peso claramente excessivo que o manual escolar continuamente desempenhou (desempenha) no processo de ensino-aprendizagem.

O papel da biblioteca escolar esteve, durante décadas, confinado ao apoio aos professores na sua prática lectiva e, pontualmente, a alguma preocupação com a criação de hábitos de leitura. Vista como um custo e não como um investimento, a biblioteca escolar sempre foi, aos olhos dos órgãos de gestão, o serviço de menor relevância dentro da escola e o primeiro a ser indisponibilizado sempre que a falta de espaço ou de meios humanos e/ou materiais condicionava o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Sabendo-se que os modelos pedagógicos tendem a reproduzir-se (quem se inicia nas funções de professor tende a reproduzir os métodos que experimentou enquanto aluno), a maioria dos professores actualmente, porque frequentaram escolas que simplesmente não tinham biblioteca, ou cujas bibliotecas não desempenhavam um papel activo no processo de ensino-aprendizagem, tendem a projectar uma imagem da biblioteca escolar marcadamente negativa e redutora. São professores que não precisam da biblioteca escolar, não a frequentam, nem levam os seus alunos a frequentá-la e que, não raras vezes, desconhecem os recursos de que ela dispõe. É, pois, uma imagem negativa a que esses professores passam aos alunos e estes, subseqüentemente, transmitem junto das famílias.

A formação inicial de professores não tem produzido alterações significativas na forma como os futuros professores encaram a biblioteca, continuando a centrar a prática lectiva quase exclusivamente na relação do professor com um grupo de alunos, numa sala de aula, durante um certo período de tempo. Paradoxalmente, são muitas vezes os alunos que, enquanto frequentadores da biblioteca e confrontados com outras formas e outros suportes de organização da informação, “exigem” que os professores recorram a novos meios que não apenas aqueles que estão disponíveis na sala de aula. Não sendo, ainda, uma prática generalizada, é comum vermos, actualmente, alunos de escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias utilizarem os serviços da biblioteca escolar durante as aulas em actividades de pesquisa, selecção e organização da informação, situação altamente improvável há não muitos anos atrás.

Assim, é também objectivo deste trabalho demonstrar que, não obstante os condicionalismos resultantes do atraso verificado no domínio das bibliotecas em geral e, sobretudo, das bibliotecas escolares em particular, nos últimos anos temos vindo a assistir a um significativo investimento, que se tem traduzido na melhoria generalizada dos índices de desempenho dessas mesmas bibliotecas: aumento do número de bibliotecas e do espaço disponibilizado, enriquecimento dos equipamentos disponíveis, expansão e actualização dos fundos documentais, crescimento do número de utilizadores, leitores, empréstimos e consultas. Acima de tudo, pretende-se demonstrar que aquilo que verdadeiramente está em mudança é a concepção da biblioteca escolar na estrutura orgânica de cada estabelecimento de ensino e a percepção de que já não é possível existirem escolas de qualidade sem bibliotecas escolares de qualidade, como se regista nos testemunhos recolhidos.

Uma das lacunas existentes na área das bibliotecas escolares é, sem dúvida, a ausência de um estudo de âmbito nacional que faça uma avaliação exaustiva da situação actual. A própria literatura produzida sobre o assunto encontra-se bastante dispersa e, em geral, integrada em estudos no âmbito do ensino e da educação. Em 1996, por ocasião do I Encontro Nacional sobre Documentação e Informação na Escola,

promovido pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, José Oliveira perguntava retoricamente “*quantas bibliotecas escolares existem*”.<sup>3</sup> A resposta a esta questão foi o próprio buscá-la a dois estudos publicados em 1994, um de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (*Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Século XXI*), que aponta para a existência de um espaço exclusivamente dedicado à biblioteca em “76,2% das escolas secundárias, 57,3% das C+S e 59,4% das preparatórias”, e o outro de Ana Maria Pessoa (*A Biblioteca Escolar*), que refere a existência de “mais de 1000 bibliotecas escolares.”. Concluía, ele, dizendo: “*Creio que não há dados mais precisos.*”

De então para cá, pouco se alterou, de facto, no que ao conhecimento da realidade das bibliotecas escolares diz respeito. Os trabalhos realizados por João A. Calixto,<sup>4</sup> Rui Canário e Lino M. da Silva merecem, ainda assim, uma referência especial pela abordagem que fazem de várias questões directamente relacionadas com as bibliotecas escolares: a sua organização e dinamização, o seu papel na sociedade da informação, em geral, e no sistema educativo e na criação de hábitos de leitura em particular, o perfil do bibliotecário escolar.

Dois outros estudos centrados nas bibliotecas escolares das escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias devem, igualmente, ser referenciados: um, realizado por Isilda Garraio (*Bibliotecas escolares: situação actual e perspectivas*), porque envolveu as escolas básicas 2,3 e secundárias pertencentes ao distrito de Portalegre e foi dado a conhecer em 1994; o outro, conduzido por Eloy Rodrigues, abrangeu a totalidade das escolas do concelho do Porto e foi publicado em 1998.

Finalmente, o relatório feito a partir de um questionário de avaliação relativo ao ano lectivo de 2000/2001,<sup>5</sup> dirigido pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares a todas as escolas integradas na RBE é, provavelmente, um dos estudos mais completos no âmbito das bibliotecas escolares em Portugal, mas com um senão: não contempla as mais de 450 escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias (58%) que, nessa data, ainda não integravam a rede. Além disso, ao centrar-se quase exclusivamente nas questões físicas que envolvem as bibliotecas escolares (espaço, equipamento, fundo documental, recursos humanos) deixa de fora a componente provavelmente mais determinante e de maior importância: a componente dinâmica, i.e., o aproveitamento que de facto é feito dos recursos disponibilizados pela biblioteca escolar.

---

<sup>3</sup> Oliveira, José (1996), “Foice em Seara Alheia”, In *Cadernos BAD* (2), Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa: BAD, pp. 107-110.

<sup>4</sup> Este autor é o mais representativo de um conjunto de bibliotecários que manifestou uma evidente preocupação pelas bibliotecas escolares, a par de uma outra corrente com origem na comunidade das Ciências da educação.

<sup>5</sup> Cf. ponto 3.4.3.

## Leitura e literacia

Uma das principais funções tradicionalmente cometidas às bibliotecas, particularmente às escolares, é a promoção e o despertar do gosto da leitura. Tarefa que a falta de recursos humanos e materiais historicamente comprometeu, reduzindo-as a meros depósitos de poucos e desactualizados livros e cuja única função era procurar apoiar os professores na sua prática lectiva. Pela leitura pouco ou nada se fazia, pouco ou nada se podia fazer.

Aceitando-se, sem reservas, que a infância e a juventude são períodos privilegiados para a formação de leitores para toda a vida, dotar as bibliotecas escolares dos meios indispensáveis à promoção da leitura mais não é do que um investimento incontornável no futuro de gerações de estudantes. À inexistência de verdadeiras bibliotecas escolares só poderá corresponder uma elevada percentagem de adultos que não lêem, potenciais candidatos a analfabetos funcionais, situação que acarreta, necessariamente, significativos custos sociais, culturais e económicos.

Assim, as últimas décadas têm vindo a acentuar a ideia de que, para além de, tecnicamente, se saber ler, é fundamental compreender aquilo que se lê, i.e., ler de um modo funcional que dê resposta às necessidades de informação, de organização, de construção de sentidos ou de fruição e ocupação dos tempos livres. Da constatação das dificuldades sentidas por uma parte significativa das sociedades ocidentais contemporâneas, amplamente escolarizadas, em lidar com a informação escrita resultou a emergência dos termos “literacia” e “iliteracia”, através dos quais se tem procurado caracterizar, respectivamente a capacidade e a incapacidade de seleccionar, organizar e utilizar a informação nos mais variados suportes, sejam eles o papel, o vídeo, o áudio ou o electrónico. Os estudos, nacionais e internacionais, sobre literacia têm vindo a demonstrar que, também nesse domínio, Portugal tem um longo caminho a percorrer. Sejam quais forem os estudos considerados, todos eles colocam a população portuguesa maioritariamente nos níveis de literacia mais baixos.

Reconhecida que é a importância da biblioteca escolar na promoção da leitura e da literacia, impunha-se neste trabalho uma abordagem a esta problemática. Nomeadamente no que diz respeito aos hábitos de leitura, aos níveis de ensino e analfabetismo e aos próprios conceitos de leitura e literacia.

Foram várias as fontes consultadas no tratamento desta temática: os resultados do estudo promovido pela “International Association for the Evaluation of Educational Achievement” no âmbito da literacia da leitura, dados a conhecer, relativamente a Portugal, por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho em 1993;<sup>6</sup> o estudo conduzido por Rui de Castro e Maria de Lourdes Sousa sobre as atitudes e os hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos 2º e 3º ciclos e secundário,

---

<sup>6</sup> Sim-Sim, Inês e Ramalho, Glória (1993), *Como lêem as nossas crianças? – caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: ME, GEP.

publicado em 1996;<sup>7</sup> o Estudo Nacional de Literacia, conduzido por Ana Benavente, divulgado em 1996;<sup>8</sup> os dados do Instituto Nacional de Estatística relativamente à taxa de analfabetismo, aos níveis de ensino e aos hábitos de leitura dados a conhecer em 2001;<sup>9</sup> o “Programme for International Student Assessment” (PISA) da responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que incide na literacia em leitura, literacia matemática e literacia científica e cujos primeiros resultados foram disponibilizados em 2001;<sup>10</sup> um estudo da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), igualmente sobre hábitos de leitura, divulgado em 2002;<sup>11</sup> as taxas de analfabetismo reveladas pelo Instituto de Estatística da UNESCO em 2002.<sup>12</sup>

Para se criar o hábito de leitura é necessário ler muito. Para se ler muito, para se querer ler muito, sobretudo quando se inicia e consolida a leitura, é necessário que esta resulte num acto agradável, o qual depende largamente de três factores interligados: a forma como é feita a promoção da leitura, o ambiente em que se lê e o interesse por aquilo que se lê. Por outro lado, as mais recentes metodologias educativas têm posto em evidência a dinâmica que deve envolver o processo de ensino-aprendizagem, em oposição ao estaticismo, à passividade que caracterizava o aluno na educação tradicional. Mais do que memorizar informação, pretende-se que os alunos adquiram competências para aceder, avaliar e utilizar a informação disposta nos mais variados suportes.

Nada disto poderá ser feito sem que professores e alunos tenham à sua disposição, e utilizem, recursos informativos actualizados e diversificados, logicamente organizados na biblioteca escolar.

### **O bibliotecário escolar e o técnico adjunto de biblioteca: uma solução adiada**

O bibliotecário escolar, enquanto líder de uma equipa de coordenação multidisciplinar, assume um papel determinante no desenvolvimento e aproveitamento plenos da biblioteca. A ele competem, nomeadamente, funções de gestão, de coordenação, de

---

<sup>7</sup> Castro, Rui, Sousa, Maria de Lourdes (1996), *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*, Forum 20, Braga: Biblioteca Pública de Braga.

<sup>8</sup> Benavente, Ana [coord.] (1996), *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

<sup>9</sup> Fonte: INE, *Recenseamento Geral da população e Habitação, 2001* (todos os dados do INE utilizados foram obtidos no “site” <http://www.ine.pt>)

<sup>10</sup> Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Programme for International Students Assessment*, Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.

<sup>11</sup> A.P.E.L. (2002), *Hábitos de leitura e compra de livros*, ([http://www.apel.pt/livros\\_portugal/pdf/habitos\\_leitura.pdf](http://www.apel.pt/livros_portugal/pdf/habitos_leitura.pdf))

<sup>12</sup> Instituto de Estatística da UNESCO (2002), *Estimativa da taxa de analfabetismo e da população analfabeta com 15 ou mais anos, por região, 1970-2015* (<http://www.uis.unesco.org>)

dinamização e de apoio, para além das formativas e técnico-documentais.

Também o técnico-adjunto de biblioteca se assume como um elemento essencial no desempenho da biblioteca escolar, cujas funções de natureza executiva de aplicação técnica abrangem o trabalho técnico-documental, a recepção, a divulgação e a dinamização.

Os recentes investimentos feitos nas bibliotecas escolares, designadamente através do programa da Rede de Bibliotecas Escolares, vieram justamente chamar a atenção para a necessidade de “profissionalizar” os serviços disponibilizados por essas mesmas bibliotecas. Na verdade, de que servem os recursos se não forem utilizados? Porque a biblioteca está fechada, porque os documentos não estão devidamente catalogados, classificados e indexados, porque a aquisição de documentos é feita de forma *ad oc*, porque não há actividades de dinamização, de promoção da leitura, de divulgação ...

A “profissionalização” dos serviços da biblioteca escolar passa, por um lado, pela formação quer do pessoal docente, quer do pessoal não docente, e, por outro lado, pela criação de carreiras atractivas e estimulantes a nível do pessoal visando a qualificação e fixação dos recursos humanos, condição indispensável ao desenvolvimento das bibliotecas escolares e ao aproveitamento pleno dos investimentos efectuados.

Legalmente, nos estabelecimentos públicos de educação e de ensino não superior, tanto a carreira de técnico superior de biblioteca e documentação como a carreira de técnico-profissional de biblioteca foram já criadas.<sup>13</sup> No entanto, a não abertura dos respectivos concursos de provimento tem vindo a adiar esta solução.

A reduzida oferta de formação na área da organização, gestão e dinamização das bibliotecas escolares pode, justamente, resultar da pouca procura existente, motivada pela falta de garantias de continuidade no desempenho de funções na biblioteca escolar, seja da parte dos professores, seja da parte dos auxiliares de acção educativa. O bibliotecário escolar, em particular, deve, actualmente, ter formação em quatro áreas distintas: ciências documentais, gestão, ensino/educação e novas tecnologias de informação e comunicação. Para além das competências envolvidas nestas quatro áreas de formação, o bibliotecário escolar deverá, ainda, ter o perfil adequado ao desempenho do cargo, designadamente dinamismo, interesse, capacidade de liderança e facilidade de relacionamento, desenvolvendo uma gestão de competências de forma a dar resposta às necessidades dos públicos que frequentam a biblioteca que coordena.

Deste modo se procura justificar a pertinência do tratamento das questões relacionadas com o bibliotecário escolar e o técnico-adjunto de biblioteca no que à formação, perfil, funções e enquadramento diz respeito.

---

<sup>13</sup> Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de Novembro.

### **Opções metodológicas**

O presente estudo está centrado nas bibliotecas escolares e no papel dos bibliotecários, tendo como objectivo principal conhecer a realidade das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo.

Neste sentido visa:

1- Avaliar as implicações da implementação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares no desempenho das bibliotecas escolares e nas dinâmicas internas das escolas pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo.

1.1- Conhecer a realidade das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias pertencentes à DREA no que diz respeito à organização e utilização do espaço, recursos humanos e materiais, formação do pessoal docente e não docente, funcionamento e dinamização, dimensão e tratamento dos fundos documentais e investimentos realizados.

1.2- Comparar as bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias pertencentes à DREA integradas na Rede de Bibliotecas Escolares com as bibliotecas das escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias da DREA não integradas na RBE.

2- Contribuir para a definição do papel e do perfil do bibliotecário escolar.

2.1- Compreender os seus percursos profissionais e formativos em articulação com as condições de existência e funcionamento das bibliotecas escolares.

3- Proceder à revisão dos estudos no âmbito das bibliotecas escolares, sistematizando a informação produzida em Portugal.

Este último objectivo foi cumprido fazendo a tradicional revisão da literatura produzida no âmbito das bibliotecas escolares, designadamente a nível dos normativos legais que, ao longo das últimas décadas, procuraram relançá-las no seio do sistema educativo e dos trabalhos levados a cabo por investigadores na área da Educação e profissionais do ramo da Biblioteconomia e das Ciências Documentais. Sendo informação que se encontra dispersa por um sem número de documentos, importava reuni-la e organizá-la, tornando-a, assim, mais facilmente acessível.

Quanto aos restantes objectivos, tendo em conta que incluíam uma componente de caracterização e avaliação da aplicação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares no contexto da Direcção Regional de Educação do Alentejo e uma componente de compreensão dos percursos profissionais e formativos de coordenadores de bibliotecas escolares com formação especializada ou contínua no âmbito da gestão da bibliotecas, procurou-se articular uma metodologia de tipo quantitativo com uma metodologia de cariz qualitativo. Estas duas metodologias, aparentemente opostas, são, na

verdade, complementares e “as respectivas capacidades, longe de umas às outras se neutralizarem, podem mesmo normalmente adicionar-se”.<sup>14</sup>

Esta opção justificou-se: pelas características do campo de análise - as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos da Direcção Regional de Educação do Alentejo; a natureza dos dados a recolher - essencialmente quantitativa no que diz respeito ao conhecimento e comparação da bibliotecas integradas e não integradas na Rede de Bibliotecas Escolares e qualitativa no que se relaciona com a compreensão dos percursos profissionais e formativos dos bibliotecários escolares; as necessidades da análise a efectuar sobre os dados - maioritariamente de natureza estatística e de cariz descritivo no caso das bibliotecas e de natureza interpretativa no caso dos bibliotecários escolares.

Os métodos quantitativos, centrados na procura de relações de causa-efeito, revelaram-se particularmente pertinentes relativamente à avaliação do impacto (efeito) do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (causa) nas bibliotecas das escolas pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo.

Por seu lado, a abordagem qualitativa, aplicada à compreensão dos percursos profissionais e formativos dos bibliotecários escolares, impôs-se na medida em que se situa ao nível das narrativas pessoais e da descoberta dos seus significados. Não foi uma preocupação a generalização dos resultados, mas documentar em contexto, concentrando a análise tanto nas diferenças e peculiaridades, como nas semelhanças. Não busca a prova mas sim a descoberta.

Concluindo esta reflexão sobre os métodos de investigação e parafraseando Virgínia Ferreira, “já não é possível o retorno à prática de investigação que não tenham em conta as componentes interpretativas, situacionais, relativistas e micro-sociais do próprio processo de observação científica”, pelo que, mais do que criticar as técnicas quantitativas na investigação na área das Ciências Sociais, importa “problematizar a possibilidade do seu emprego e saber como interpretar os resultados produzidos por elas, de forma a controlar os efeitos de medição decorrentes da sua aplicação”.<sup>15</sup> Aceita-se, pois, que “os métodos quantitativos perderam o seu estatuto de quase exclusividade, mas continuam a ser utilizados, de forma articulada com as metodologias qualitativas”.<sup>16</sup> Esta diversidade metodológica teve o objectivo de se adaptar ao objecto de estudo e de apreender os sentidos e as racionalidades internas da realidade estudada e dos actores educativos.

Da conjugação da informação proveniente da revisão da literatura com a interpretação dos dados recolhidos a partir do inquérito por questionário resultou a percepção da importância do papel e do perfil

---

<sup>14</sup> Almeida, João F. e Pinto, José M. (2000), “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos”, in Silva, Augusto S. e Pinto, José M. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, p. 61.

<sup>15</sup> Ferreira, Virgínia (1986), “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, in Silva, Augusto S. e Pinto, José M. (orgs.), *ibid.*, p. 172.

<sup>16</sup> Mogarro, M. J. (2001), *A formação de professores no Portugal contemporâneo - a Escola do Magistério Primário de Portalegre*, Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura - Espanha, 2 volumes, p. xiv.

do bibliotecário escolar. Neste caso, o objectivo que norteou a investigação foi procurar compreender as representações que os sujeitos desta investigação - quatro coordenadores/bibliotecários com formação específica no âmbito da gestão de bibliotecas - têm sobre as suas práticas, os seus percursos profissionais e formativos e a sua identidade profissional. Esses coordenadores/bibliotecários pertencem a um sub-grupo profissional – bibliotecários escolares/coordenadores de bibliotecas escolares – integrado num grupo mais vasto – professores – e desenvolvem parte da sua actividade num contexto organizacional específico – a biblioteca – integrado, também ele, num contexto mais amplo – a escola.

Uma última referência tem de ser feita em relação aos dados estatísticos utilizados ao longo deste trabalho. Sabendo-se que as categorias em que os dados são agrupados foram sofrendo alterações ao longo dos anos – por exemplo, os conceitos de biblioteca escolar, de analfabetismo, de utilizador ou de leitor -, as estatísticas utilizadas terão, necessariamente, de ter uma leitura qualitativa, sugerindo tendências, proporcionando informação de carácter descritivo.

### **Percurso da investigação**

Na investigação levada a cabo, seguiram-se no essencial, os procedimentos sugeridos por Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt no *“Manual de Investigação em Ciências Sociais”*,<sup>17</sup> adaptados, contudo, aos objectivos, modelo de análise e características no campo de intervenção deste trabalho.

Assim, na primeira etapa formulou-se o problema de partida para esta investigação, traduzido nas seguintes perguntas: que implicações teve a aplicação do programa de Rede de Bibliotecas Escolares no desempenho das bibliotecas e nas dinâmicas das escolas básicas 2,3 e secundárias da Direcção Regional do Alentejo? Qual foi o papel dos bibliotecários escolares em todo esse processo?

A segunda etapa incluiu a realização de leituras de revisão da literatura e de entrevistas exploratórias à coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares e bibliotecários a exercerem funções em bibliotecas da Rede de Leitura Pública.

Na terceira etapa foi feito um balanço das diversas abordagens possíveis ao problema de partida e limitado o campo de intervenção. A opção recaiu, no caso das bibliotecas das escolas 2,3 e secundárias da região Alentejo, na avaliação do impacto da aplicação do programa da Rede de Bibliotecas Escolares em termos de espaço, integração da biblioteca na escola, recursos humanos, fundo documental, mobiliário e equipamento, gestão financeira, funcionamento, dinamização e utilização; em relação aos bibliotecários escolares, limitou-se a

---

<sup>17</sup> Quivy, Raymond, Van Campenhoudt, Luc (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

investigação àqueles que tinham formação especializada ou contínua na área da gestão de bibliotecas.

A quarta etapa consistiu na construção e aplicação do primeiro instrumento de observação em função da metodologia escolhida: o inquérito por questionário. Assumiu-se, à partida, que o inquérito encerra em si mesmo um contexto marcadamente artificial mas teoricamente pertinente relativamente aos objectivos da pesquisa. As respostas dadas não são a “realidade” mas a descrição e avaliação de uma certa realidade, determinadas pela interacção entre o investigador e os respondentes. Às questões relacionadas com a credibilidade do método procurou responder-se preenchendo as seguintes condições: formulação clara e inequívoca das perguntas de acordo com o paradigma “TAP”- adequada definição do Tópico de forma a que todos os inquiridos compreendam do que se trata, Aplicabilidade das perguntas de modo a não solicitar informação aos inquiridos de que estes não dispõem e clarificação da Perspectiva para que todos os inquiridos forneçam o mesmo tipo de resposta;<sup>18</sup> validação do questionário, tendo o mesmo sido submetido, na forma de pré-teste à apreciação de três respondentes e dois especialistas; correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência dos respondentes, uma vez que o questionário foi dirigido aos coordenadores da biblioteca; clara predominância das perguntas fechadas sobre as perguntas abertas atendendo que “*as vantagens das perguntas fechadas acabam por vingar e as desvantagens por ser minimizadas*”.<sup>19</sup>

A quinta etapa incidiu na análise dos dados recolhidos através do questionário, os quais mereceram um dupla abordagem: um tratamento quantitativo que permitiu comparar as respostas globais dos respondentes relativamente às suas bibliotecas e estabelecer correlações entre elas; um tratamento individualizado em que as respostas de cada sujeito serviram para fazer a selecção dos coordenadores a serem entrevistados segundo uma perspectiva biográfica.

A sétima etapa consistiu na construção e aplicação do segundo instrumento de observação: a entrevista semidirectiva, etapa essa que terá um desenvolvimento mais aprofundado no ponto seguinte.

A etapa que se seguiu recaiu, naturalmente, na desconstrução das narrativas dos coordenadores entrevistados e na sua categorização, tendo em vista a compreensão dos seus percursos profissionais e formativos.

Finalmente, a última etapa compreendeu uma leitura conjunta da informação recolhida através do inquérito por questionário e das entrevistas semidirectivas, em articulação com a análise resultante da revisão da literatura feita inicialmente, da qual resultaram as grandes linhas de força deste trabalho de investigação.

---

<sup>18</sup> Foddy, William (2002), *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras: Celta Editora.

<sup>19</sup> Ferreira, Virgínia (2000), *op. cit.*, p. 183.

### Testemunhos orais: percursos profissionais e formativos

Aos bibliotecários escolares é reconhecido um papel determinante em todos os aspectos relativos ao desempenho e à dinâmica das bibliotecas escolares: a sua afirmação no seio de cada estabelecimento de ensino; o seu contributo para a criação de hábitos de leitura e para o combate à iliteracia; a sua importância na aplicação de metodologias educativas mais activas e centradas no aluno; resumindo, a sua qualidade como centro documental dentro da escola.

Não estando, ainda, verdadeiramente instituída a carreira de bibliotecário escolar (ou técnico superior de biblioteca e documentação nas instituições de ensino não superior), as suas funções sempre foram (parcialmente, é certo) desempenhadas por professores, inicialmente com apenas duas horas de redução no seu horário semanal e, com a integração na Rede de Bibliotecas Escolares, beneficiando de uma redução mínima de oito horas semanais. É, actualmente, consensual a ideia de que *“não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”*.<sup>20</sup> Poder-se-á dizer que, no caso dos bibliotecários escolares, é particularmente exigente no que ao empenhamento e relações humanas diz respeito atendendo à necessidade de, desejavelmente, interagir com a globalidade dos alunos e professores da escola, para além, naturalmente, dos auxiliares de acção educativa, pais e encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa. Às relações humanas de carácter pessoal junta-se o relacionamento institucional: internamente, com os órgãos superiores e intermédios de gestão e administração – Conselho Executivo, Assembleia, Departamentos Curriculares, Directores de Turma – e, externamente, com instituições locais – Autarquia, Biblioteca Pública, Centro de Formação de Professores, Associação de Pais.

A questão central que se coloca é, em primeiro lugar, saber se, no caso dos bibliotecários escolares, há uma identidade profissional própria; em segundo lugar, verificar quais são os aspectos que enformam essa identidade. De entre esses aspectos poderão aventar-se os contributos da função social do bibliotecário escolar no seio da profissão docente, do seu estatuto profissional, do sentimento de pertença a um grupo profissional, do contexto em que a actividade tem lugar, do interesse e expectativas pessoais. Interessa, pois, compreender as interacções entre o processo de formação profissional e o processo de formação pessoal, num percurso marcado pela experiência.

*“A atenção dos cientistas incide na experiência e nas formas como esta se constitui em práticas discursivas, sendo o seu esforço de compreensão orientado para as singularidades e para os modos como elas constituem*

---

<sup>20</sup> Nóvoa, António [org.] (2000), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, p. 9.

*espaços de identidade individual e colectiva. Pode-se assim compreender melhor como os actores educativos, os professores e os alunos, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo e que sentidos conferem às suas experiências escolares. Esta importância da dimensão experiencial e das vivências e memórias dos actores educativos (...) confere uma atenção renovada aos seus percursos de vida, como entradas privilegiadas para a compreensão das realidades educativas. A utilização do conceito de experiência e das formas como ela se afirma, revela-se como o mecanismo adequado para mostrar como a linguagem e o silêncio funcionam na reconstrução das vidas e das identidades pessoais e profissionais”.*<sup>21</sup>

A opção pela abordagem biográfica justificou-se, portanto, pela sua pertinência face ao objecto da pesquisa porquanto *“permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma”* e *“põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”*.<sup>22</sup> Neste contexto a oralidade surge como uma estratégia importante para as pessoas identificarem percursos e processos fundamentais ao longo das suas vidas.

*“O oral, ao dispensar a mediação da escrita no processo de reconstrução das experiências e da sua memória, respeita a dinâmica narrativa de cada depoente, que organiza assim de forma mais livre os seus relatos, seguindo uma ordenação lógica e coerente que lhe é particular. Privilegia-se o fio condutor das palavras e a fluidez das ideias, obtendo-se assim informações caracterizadas pela diversidade e pela riqueza (...) os testemunhos orais introduzem a perspectiva pessoal, única e singular, estreitamente relacionada com a posição ocupada pelo depoente no sistema educativo, na instituição escolar, na sala de aula e em outros contextos profissionais, que são caracterizados por uma grande diversidade.”*<sup>23</sup>

O método escolhido foi a entrevista semidirectiva, de carácter biográfico, feita a partir de um guião orientador contendo uma série de perguntas-guia relativamente abrangentes, centradas em quatro tópicos fundamentais: percurso profissional, percurso formativo, formação e perfil do bibliotecário escolar e Rede de Bibliotecas Escolares. Foram estas as categorias de análise que foram seleccionadas visando a sistematização das narrativas produzidas pelos sujeitos entrevistados, tendo como principal objectivo a sua interpretação. A análise categorial foi acompanhada de uma análise compreensiva-interpretativa sem quaisquer preocupações de

---

<sup>21</sup> Mogarro, M. J. (2003), “Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão”, in *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – o Oral, o Escrito e o Digital na História da Educação*, Texto da Conferência integrada na Mesa Redonda “A Oralidade como Processo Educativo”, proferida em Abril de 2002, Porto Alegre: UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PUCRS-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e UNISINOS-Universidade do Vale do Rio dos Sinos (publicação em cd-rom), p. 7.

<sup>22</sup> Moita, M<sup>a</sup> da Conceição (2000), “Percurso de formação e trans-formação”, in Nóvoa, António (org.), *op. cit.*, p.116.

<sup>23</sup> Mogarro, M. J. (2003), *op.cit.*, p. 9.

generalização pois cada história de vida, cada percurso profissional, cada percurso formativo é único e irrepetível.

As entrevistas foram realizadas nas escolas dos sujeitos entrevistados, tendo três delas sido gravadas após a concordância dos mesmos. Da entrevista não gravada foi feito um registo escrito que teve lugar simultaneamente com a sua realização.

Por motivos de natureza epistemológica e metodológica, cada um dos coordenadores entrevistados teve acesso ao registo escrito da sua entrevista antes de ser incluída no trabalho, na qual pôde introduzir as alterações que considerou pertinentes, e a garantia do anonimato.

### **Estrutura do trabalho**

O presente trabalho foi organizado em nove capítulos.

O primeiro aborda a problemática da leitura e da literacia, sendo estas áreas de intervenção prioritária em qualquer tipo de biblioteca, com especial acuidade no que diz respeito às bibliotecas escolares.

O segundo capítulo trata da imagem da biblioteca escolar, procurando justificar o desfasamento existente entre a realidade de grande parte das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclo e secundárias e a forma como elas são comumente vistas.

No capítulo três faz-se a integração da biblioteca escolar no sistema educativo e dá-se conta da sua concepção nas diferentes reorganizações curriculares operadas ao longo dos últimos anos.

O programa da Rede de Bibliotecas Escolares é exhaustivamente abordado no capítulo quatro, designadamente no que ao seu enquadramento legal, objectivos e execução financeira diz respeito. Este capítulo inclui, ainda, uma referência ao relatório de avaliação das escolas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares.

Também relacionado com a imagem da biblioteca escolar, o capítulo cinco apresenta algumas tendências relativamente ao “panorama” das bibliotecas em Portugal.

No capítulo seis, que encerra a primeira parte deste trabalho, reflecte-se sobre o bibliotecário escolar e o técnico adjunto de biblioteca no que ao enquadramento legal, funções, formação e perfil diz respeito.

A segunda parte é composta pelos capítulos sete, oito e nove.

A caracterização das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias da Direcção Regional de Educação do Alentejo é feita no capítulo sete, estando o capítulo oito reservado às “histórias de vida” de quatro coordenadores de bibliotecas escolares.

Finalmente, no capítulo nove apresentam-se as conclusões e recomendações finais, procurando-se relevar as grandes linhas de força deste trabalho e destacar algumas recomendações que se afiguram pertinentes para o futuro.

São cinco os Anexos incluídos nesta dissertação. O primeiro diz respeito ao questionário aplicado no inquérito, o segundo à entrevista

exploratória feita à coordenadora do programa da Rede de Bibliotecas Escolares, o terceiro às quatro entrevistas que envolveram outros tantos coordenadores de bibliotecas escolares, o quarto à sistematização do protocolo de entrevista por categorias e o quinto ao sistema de categorias.

## PRIMEIRA PARTE

*“Ler, para já, é uma actividade posterior à de escrever: mais resignada, mais cortês, mais intelectual.”*  
J.L.B. – *História Universal da Infância*

## I- Leitura e literacia

## I.1- Hábitos de leitura

Actualmente, poder-se-á dizer que se banalizou a afirmação (precipitada) que as pessoas, em geral, e as crianças e os jovens, em particular, não lêem ou lêem pouco. A concorrência, dita desleal, da televisão, dos vídeos, dos jogos electrónicos, dos produtos multimédia é, habitualmente, apontada como o principal motivo para essa resistência à leitura, simultaneamente tomando conta do seu tempo e dominando os seus interesses. Mas de que tipo de leituras estamos exactamente a falar? Sem dúvida, de leituras valorizadas socialmente e, acima de tudo, na escola, onde as únicas leituras sérias parecem ainda ser as obras de ficção e as de referência.

Na verdade, nunca como hoje se leu tanto e em tão variados suportes.

*“Contrariando o que vinha acontecendo, em pouco tempo a leitura passou a estar “na moda”. Passou a apregoar-se a sua excelência nos meios de comunicação social (...) procurando-se despertar as consciências para a importância dos livros, da leitura e das Bibliotecas.”*<sup>24</sup>

Num estudo conduzido por Rui de Castro e Maria de Lourdes Sousa sobre as atitudes e os hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos 2º e 3º ciclos e secundário, conclui-se que *“a leitura é uma prática valorizada positivamente”*, mas esta atitude favorável para com a leitura *“decrece à medida que se progride na escolaridade”*.<sup>25</sup> enquanto 17,6% dos alunos do 2º ciclo declararam “não gostar” de ler, essa percentagem atinge 30,2% dos estudantes do ensino secundário.

São múltiplas e variadas as situações em que a leitura é utilizada de um modo funcional porque *“lê-se sempre por um interesse imediato”*<sup>26</sup>: as legendas da televisão, as instruções de um jogo ou do funcionamento de um aparelho, as mensagens de telemóvel ou do correio electrónico, os conteúdos da Internet, a publicidade ... Aquilo que se afigura como determinante é, pois, relevar a utilização funcional da leitura conseguida através da criação de mecanismos que despertem e dêem resposta às necessidades de informação, de organização, de construção de sentidos, de evasão.

*“Numa palavra, a leitura poderá responder a necessidades de fruição e ocupação de tempos livres (literatura, teatro, poesia ...), necessidades de informação e desenvolvimento dos saberes (de conhecimento, ciência/técnica, fundamentação e investigação ... como resposta à sociedade de informação e ao desenvolvimento científico), necessidades de formação (cultura e realização do ser humano,*

---

<sup>24</sup> Silva, Lino M. da (2000), *Bibliotecas Escolares: um contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização*, Braga: Livraria Minho, p. 12.

<sup>25</sup> Castro, Rui Vieira de, Sousa, Maria de Lourdes (1996), *op.cit.*, p.115.

<sup>26</sup> Jolibert, Josette (1989), *Formar crianças leitoras*, Porto: ASA, p. 35.

socialização, transmissão e sedimentação dos valores do humanismo e da democracia).<sup>27</sup>

No entanto, o problema não está naquilo que se lê, mas naquilo que não se lê. E, nesse campo, os dados disponíveis quanto aos hábitos de leitura traduzem uma situação deveras preocupante.

Na investigação sobre os hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses, quando confrontada a valorização da leitura com a sua valorização no contexto dos diversos modos de ocupação dos tempos livres, então a leitura passa a assumir-se como a actividade menos preferida, qualquer que seja o grupo etário considerado.

**Quadro 1.** Opções para ocupação dos tempos livres<sup>28</sup>

	10 a 12 anos	13 a 15anos	16 anos e mais	Total
Ver tv/vídeo	19,6	13,9	11,8	14,9
Jogos de vídeo	21,0	11,4	4,9	12,1
Ler	12,9	5,8	3,8	7,2
Fazer desporto	20,9	20,8	22,0	21,3
Estar c/ amigos	33,1	50,8	60,0	48,7

Por outras palavras, “*embora a leitura seja reconhecida pelos estudantes como uma prática significativa, esta atitude é contrariada pelas respectivas práticas*”, pelo que “*os princípios afirmados ao nível do discurso não encontram necessariamente correspondência com as práticas culturais em que os estudantes preferem envolver-se.*”<sup>29</sup>

Um outro indicador das práticas de leitura é o número de livros lidos durante um determinado período de tempo e, nesse caso, o estudo acima referido demonstra inequivocamente o decréscimo do número de livros que os estudantes dizem ter lido à medida que se vai progredindo nos anos de escolaridade:

- leitores de 6 a 10 livros lidos no ano anterior ⇒ 25% (2º ciclo); 22% (3º ciclo); 14% (secundário)
- leitores de mais de 10 livros lidos no ano anterior ⇒ 36% (2º ciclo); 26% (3º ciclo); 11% (secundário)

Assim, “*fica clara a existência de um ponto crítico no percurso dos estudantes, um momento em que a sua relação com os livros e a leitura se altera significativamente passando de uma atitude mais positiva para uma atitude menos positiva*”,<sup>30</sup> sendo evidente a perda de leitores após o 3º ciclo.

De entre as razões encontradas para a não leitura de livros destacam-se, sobretudo, o “*pouco interesse*” (que vai dos 35% no 2º ciclo até aos 55% no

<sup>27</sup> Silva, Lino M. da, *op.cit.*, p. 34.

<sup>28</sup> Castro, Rui e Sousa, Maria de Lourdes, *op.cit.*, p. 120.

<sup>29</sup> Id., *ibid.*, pp. 130-131.

<sup>30</sup> Id., *ibid.*, p. 128.

secundário) e o “preferir outras actividades” (55% no 2º ciclo, contra 65% no secundário). As razões relacionadas com o “preço” (35% e 33%, respectivamente, no 2º ciclo e secundário) e com as “dificuldades de obtenção” (25% no 2º ciclo e 10% no secundário) levantam outras questões, nomeadamente relacionadas com os hábitos de frequência das bibliotecas. Verifica-se, todavia, uma aparente contradição entre estas razões e a avaliação feita sobre as bibliotecas escolares – 79,3% dos inquiridos manifestaram uma opinião “positiva” ou “muito positiva” acerca desta categoria de bibliotecas. A explicação para este paradoxo residirá, provavelmente, no facto dos alunos estarem pouco familiarizados com as bibliotecas e delas fazerem um reduzido uso. Na verdade, mais de 50% dos inquiridos declararam que “nunca” ou “raramente” frequentavam a biblioteca da escola, valor que sobe para mais de 60% no caso de outras bibliotecas, sendo este recurso progressivamente menos relevante à medida que se avança na escolaridade. No que diz respeito à requisição domiciliária, a mesma surge como rara, sendo possível observar uma diminuição progressiva desta prática entre os estudantes mais velhos e, tendencialmente, associada ao trabalho na sala de aula e não à leitura de fruição. Finalmente, mais de um terço dos estudantes referiu que não costumava ir a livrarias, prática essa com mais expressão junto dos alunos mais velhos (35,9%) do que dos mais novos (29,1%).

A partir dos dados do INE, para 2001,<sup>31</sup> relativamente à população com 15 ou mais anos segundo o hábito de leitura é possível retirar as seguintes conclusões:

- Livros

- a) 69,3% da população não leu qualquer livro nos últimos 12 meses, sendo que a percentagem de não leitores de livros cresce gradualmente à medida que avançamos das faixas etárias mais jovens para as faixas etárias mais velhas: 47,5% entre os 15 e os 24 anos; 66,2% entre os 25 e os 34 anos; 71,6% entre os 35 e os 54 anos; 84,5% entre aqueles que têm 65 ou mais anos.
- b) De entre as razões da não leitura de livros, destacam-se o não ter tempo disponível (23,9%), a falta de interesse (21,5%) e o não gostar de ler (11,1%). Apenas 2,9% dos inquiridos justificaram o facto de não lerem livros porque o seu preço não é acessível.

- Jornais

- a) 42,3% da população não costuma ler jornais e, tal como em relação aos livros, o aumento da percentagem de não leitores é gradual: 33,2%, 32,7%, 35,3%, 50,7% e 67,7%, respectivamente.
- b) São basicamente duas as razões apontadas para a não leitura de jornais: a falta de interesse (34%) e de tempo (18,5%). Na faixa etária dos 15 aos 24 anos, 49,6% dos inquiridos afirmaram não ter interesse pela leitura de jornais. O facto do preço não ser acessível apenas foi apontado por 4% da população.

---

<sup>31</sup> FONTE: INE, *Inquérito à Ocupação do Tempo, 2001*



- Revistas

- a) **46,1%** da população não lê revistas e, mais uma vez, também a percentagem de não leitores sobe gradualmente de acordo com as faixas etárias: **20,3%**, **32%**, **44,6%**, **62%** e **78,1%**, respectivamente.
- b) Também a falta de interesse (**38,2%**) e de tempo (**16,5%**) são apontadas como as principais razões para a não leitura de revistas, sendo o preço referido por **6,6%** dos inquiridos. Na faixa etária dos 15 aos 24 anos, **49,2%** dos inquiridos indicaram a falta de interesse como a razão primordial para não lerem revistas.

Num estudo encomendado pela APEL,<sup>32</sup> os dados relativos a 2002, envolvendo uma amostra de indivíduos entre os 15 e os 65 anos, mostram que apenas **46,9%** dos inquiridos costumavam ler livros e, dentro destes, **9%** liam entre 1 e 2 livros por ano, **13%** entre 3 e 5 livros e **10,5%** entre 6 e 10 livros. O tempo despendido na leitura de livros correspondia a menos de duas horas por semana para **31,1%** dos inquiridos, entre 2 e 3 horas para **28,7%** e entre 4 e 5 horas para **10,9%**.

No que diz respeito ao índice de compra de livros, jornais e revistas, **49%** da população entrevistada declarou-se compradora de livros, enquanto **65%** eram compradores de jornais ou revistas.

Quanto à presença de livros no lar, **85%** dos inquiridos revelaram possuir livros em casa, sendo este índice inferior entre os respondentes com mais de 55 anos, de nível sócio-económico mais baixo e com nível de instrução básico. **3%** possuíam 25 livros ou menos, **20%** entre 26 e 50 livros, **17%** entre 51 e 100 livros e **12%** entre 101 e 200 livros. Os tipos de livros com maior presença nos lares eram literatura geral, livros escolares e dicionários/enciclopédias, sendo que apenas **40%** dos inquiridos declararam possuir livros infantis ou juvenis.

Finalmente, **33%** dos utilizadores de computador (representando **11%** do total da população com idades compreendidas entre os 15 e os 65 anos) declararam já ter comprado ou utilizado CDROM de carácter educativo, cultural ou literário.

O “livro branco” da Comissão Europeia *“Teaching and Learning: Towards the Learning Society”*, ao problematizar os vários sistemas educativos existentes na Comunidade, realça com grande acuidade a reduzida flexibilidade destes face aos constantes desafios colocados pelas transformações verificadas na sociedade actual, consagrando, assim, a necessidade mundialmente divulgada de a formação não ser recebida de uma só vez, na infância/juventude. Pelo contrário, *“there must be access to training throughout life”*.<sup>33</sup>

É, pois, preciso contrariar a tendência dos pais e dos professores para considerarem que *“os leitores são feitos de uma vez para sempre nos primeiros anos de escolaridade e que a partir daí a questão é tão só a de usar esse ganho. No entanto (...) parece importante que as escolas assumam que os estudantes mais velhos devem ter contacto constante com actividades de promoção da leitura,*

---

<sup>32</sup> FONTE: Associação Portuguesa de Editores e Livreiros, *Hábitos de Leitura, 2002* ([http://www.apel.pt/livros\\_portugal/pdf/habitos\\_leitura.pdf](http://www.apel.pt/livros_portugal/pdf/habitos_leitura.pdf))

<sup>33</sup> *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, p. 18 (<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>)

principalmente através da disponibilização de materiais de leitura apelativos.” A reduzida frequência quer das bibliotecas escolares, quer das bibliotecas públicas deve ter como resposta que umas e outras “vão à procura de leitores em vez de ficarem à sua espera.”<sup>34</sup>

Da afirmação que a infância e a juventude são, por excelência, períodos privilegiados para a criação de leitores para toda a vida decorre, naturalmente, que só com políticas de incentivo à leitura na escola e também fora dela – o que passa por dotar quer as bibliotecas escolares, quer as bibliotecas públicas dos meios indispensáveis à promoção da leitura – se poderá combater o retorno a um analfabetismo de carácter funcional de um cada vez maior número de cidadãos. Daí a relevância que os termos “literacia” e “iliteracia” assumem na sociedade actual, em detrimento dos conceitos de “alfabetização” e “analfabetismo”.

## 1.2- Leitura: um conceito em transformação

A leitura é, ela própria, um conceito em transformação. O aparecimento da Internet e a sua posterior universalização, conjuntamente com o rápido desenvolvimento verificado quer na área do hardware, quer na área do software, influíram decisivamente nos hábitos de leitura. Porque tornaram, não só possível, mas sobretudo imprescindível a disponibilização de informação em formato digital. É um facto, actualmente, que um dos aspectos mais valorizados pelos “leitores”, em geral, e estudantes e investigadores, em particular é o acesso rápido e fácil à informação e, provavelmente, o factor com mais peso na avaliação da eficácia de uma biblioteca. Assim, sendo certo que qualquer biblioteca só existe em função dos seus utilizadores (porque só a posterior recuperação da informação justifica o seu armazenamento controlado), a sua missão tem necessariamente de ser redefinida, deixando de ser apenas o “edifício ou sala onde se encontram os livros arrumados”<sup>35</sup>, orientada para a preservação de um fundo documental constituído pelos mais diversos suportes para passar a ser um ponto de acesso à informação em qualquer ponto do globo onde ela esteja disponível, preferencialmente vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana.

Embora os estudos sobre leitura no ambiente digital estejam ainda na sua fase embrionária, é indiscutível que a maior parte da informação disponibilizada através da Internet se destina a ser impressa quando se tem em vista uma leitura mais atenta, profunda e reflexiva. A leitura feita directamente no monitor do computador é uma leitura superficial, essencialmente destinada à verificação do(s) conteúdo(s) do(s) documento(s). Pelo contrário, a leitura da informação de natureza mais prática e efémera disponibilizada pela Internet é maioritariamente lida no monitor e apenas uma ínfima parte é transposta para papel.

Face à quantidade crescente de informação com a qual os leitores têm de lidar diariamente, muita da qual é desnecessária, enquanto, em contrapartida, não sabem onde e como aceder a outra que lhes é indispensável,

---

<sup>34</sup> Castro, Rui e Sousa, Maria de Lourdes, *op.cit.*, p. 131.

<sup>35</sup> Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 1980.

o conceito de “*Literacia*” tem vindo a assumir uma relevância cada vez mais preponderante, sendo uma das questões que tem dominado a transição para a “*Sociedade da Informação*”.

*“Where is the wisdom we have lost in knowledge?  
Where is the knowledge we have lost in information?”  
T. S. Eliot - Choruses from The Rock*

### **I.3- Comunicação vs Informação vs Conhecimento**

Na verdade, a designação “*Sociedade da Informação*” resulta de um processo de autonomização que as sociedades modernas provocaram das funções informativa e comunicacional, distinção essa que as sociedades tradicionais não estipulam claramente. Como refere Adriano Rodrigues, “*à medida que vão sendo inventados novos dispositivos informativos, a transmissão de saberes tende a autonomizar-se da experiência propriamente comunicacional.*”<sup>36</sup>

A informação é, assim, entendida como a “*transmissão de saberes entre pessoas ou comunidades que são detentoras desses saberes e outras pessoas ou comunidades que são supostas ignorá-los*”, enquanto que a comunicação é assumida como a partilha de saberes comuns cuja “*função consiste na criação, na manutenção e no restabelecimento de relações sociais, com vista à constituição de vínculos entre membros de uma comunidade ou de uma sociedade.*”<sup>37</sup>

Assim, aquilo que, com o advento das comunicações via satélite e através da fibra óptica, começou por constituir a “*Sociedade da Comunicação*”, rapidamente passou a coexistir e a ser suplantado pela designação “*Sociedade da Informação*”, estando a questão centrada, neste momento, na evolução que se pretende para a “*Sociedade do Conhecimento*”.

As novas tecnologias de informação e comunicação são, na verdade, a alavanca impulsionadora por detrás do “*boom*” da informação e da fragmentação do conhecimento a que assistimos actualmente. O crescimento da informação disponível é exponencial, duplicando a cada três anos, e, todavia, não usamos mais de dez por cento dessa informação. Derrubando as tradicionais barreiras de tempo e espaço, as novas tecnologias da informação e comunicação deram-nos a capacidade de guardar, organizar e transmitir rapidamente grandes quantidades de informação. O grande desafio que se nos coloca actualmente é como organizar a informação em conhecimento estruturado. E isso só poderá ser feito se superarmos a actual obsessão com a quantidade e a velocidade de transmissão da informação e nos centrarmos na questão-chave: a capacidade para organizar a informação depois de recolhida, assimilá-la, validá-la e preservá-la. E isso não pode ser feito sem leitura e sem literacia.

---

<sup>36</sup> Rodrigues, Adriano D. (1999), *As Técnicas da Comunicação e da Informação*, Lisboa: Editorial Presença, p. 35.

<sup>37</sup> Id., *ibid.*

É, pois, enorme o desafio que se coloca às sociedades contemporâneas: a apreensão da informação por parte dos indivíduos, transformando-a, desse modo, em conhecimento. R.C. Alston, um especialista na área da leitura em ambiente digital, não deixa, porém, de chamar a atenção para um dos efeitos mais malignos associados às novas tecnologias: a noção de que o conhecimento pode ser processado por transferência mecânica: *“Information without doubt, but knowledge decidedly not.”*<sup>38</sup>

#### I.4- Níveis de ensino e analfabetismo

Portugal debate-se, ainda, com sérios problemas relacionados com o analfabetismo, apresentando a mais elevada taxa de analfabetos no seio da União Europeia. De acordo com os dados do INE, em 2001,<sup>39</sup> o número de analfabetos com 10 ou mais anos atingia mais de 838 mil, pelo que a taxa de analfabetismo situava-se nos 9%, contra 11% em 1991.

As estimativas das taxas de analfabetismo e população analfabeta com 15 ou mais anos reveladas pelo Instituto de estatística da UNESCO,<sup>40</sup> para o período compreendido entre 1970 e 2015, para além de confirmarem este cenário, permitem igualmente retirar algumas conclusões pouco animadoras, nomeadamente:

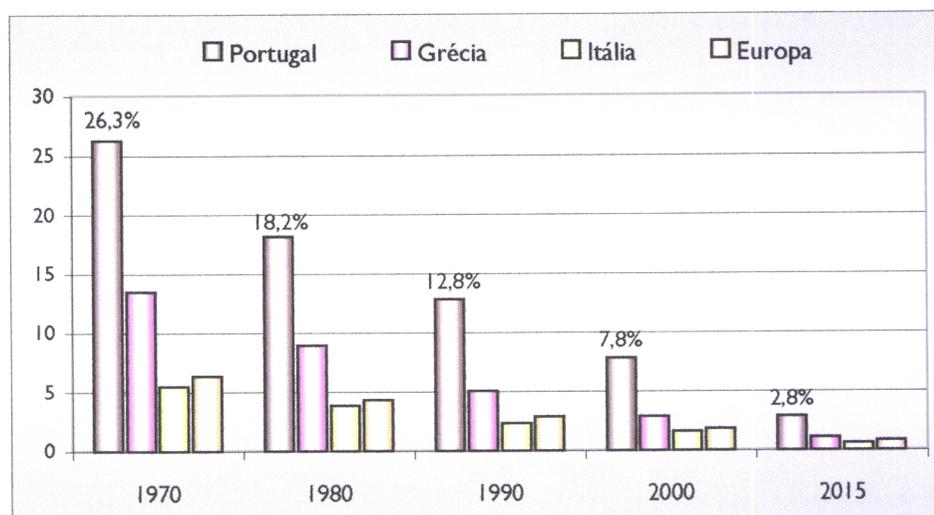
- a) O atraso que quatro décadas de ditadura provocaram, apostados que estavam os seus defensores em evitar que o país saísse do analfabetismo e do subdesenvolvimento. Portugal apresentava, em 1970, uma taxa de analfabetos de 26,3%, sendo que na Europa, globalmente, essa mesma taxa correspondia a 6,4% e em países como a Grécia e a Itália não ultrapassava os 13,5% e 5,5%, respectivamente.
- b) Apesar de algumas iniciativas no âmbito da educação de adultos após o 25 de Abril de 1974, que permitiram que na década de 70-80 a taxa de analfabetismo baixasse 8.1 pontos percentuais, a verdade é que nas décadas subsequentes a diminuição do número de analfabetos foi consideravelmente inferior, dando claramente a ideia de que essa diminuição tem mais a ver com a taxa de mortalidade das gerações mais velhas, i.e., aquelas que são mais atingidas pelo analfabetismo, e não com o empenhamento da sociedade na alfabetização de adultos.
- c) Comparativamente com os restantes países europeus, a situação em Portugal tenderá a manter-se pelo menos durante a próxima década, uma vez que as estimativas apontam para uma taxa de analfabetos de 2,8% em 2015, contra 1,1% na Grécia e 0,6% na Itália, estando prevista uma taxa de 0,8% a nível do continente europeu.

---

<sup>38</sup> Alston, R. C. (2000), *Digital Libraries* (<http://andromeda.rutgers.edu/~jlynch/Lit/biblio.html>)

<sup>39</sup> Fonte: INE, *Recenseamento Geral da população e Habitação*, 2001

<sup>40</sup> Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO, 2002 (<http://www.uis.unesco.org>)



**Figura 1.** Taxa de analfabetismo – 1970/2015 (%)

Poder-se-á apontar como a principal causa destes elevados índices de analfabetismo o arranque tardio da escola de massas em Portugal, podendo a sua eliminação ser considerada como do tipo demográfico, uma vez que a descida da taxa incide nas camadas mais velhas e não representa um combate bem sucedido ao analfabetismo. Toda esta situação é, ainda, agravada pelo facto de, actualmente, ser muito mais marcante ser iletrado do que há 50 anos.

No que à distribuição da população segundo o nível de ensino atingido diz respeito, a situação está igualmente distante de se poder considerar satisfatória. Os dados do INE relativos a 2001 apontam para 14,2% da população que não detém certificação de qualquer nível de ensino, 35,5% como tendo concluído o 1º ciclo, 12,5% o 2º ciclo e 10,8% o 3º ciclo do ensino básico; 15,6 % da população concluiu o ensino secundário e 11,5% tem como habilitações o ensino médio ou superior.<sup>41</sup>

Sendo certo que o combate ao analfabetismo e ao insucesso educativo passa, inevitavelmente, pelo trabalho realizado no âmbito da promoção da leitura e das bibliotecas, então “falar de frequência de bibliotecas é, em grande medida, falar de hábitos e competência de leitura, e, dentro desta competência, falar de capacidade de ler de modo a dar resposta a necessidades do dia a dia...”.<sup>42</sup>

## 1.5- Literacia

### 1.5.1- Definições e modelos

A definição de “Literacia” tem vindo a ocupar um vasto leque de instituições e teóricos ao longo da última década. Proveniente do termo inglês “Literacy”, definido como “Aptidão para ler e escrever (...)”,<sup>43</sup> o significado do

<sup>41</sup> Fonte: INE, *Recenseamento Geral da população e Habitação*, 2001

<sup>42</sup> Silva, Lino M. da, *op.cit.*, p. 63.

<sup>43</sup> Dicionário de Inglês-Português, Porto Editora, 1984.

vocábulo “Literacia” era tradicionalmente equivalente a “Alfabetização”. No entanto, a constatação das dificuldades sentidas por uma parte significativa das sociedades ocidentais contemporâneas na utilização da leitura e da escrita, apesar de se tratar de sociedades largamente alfabetizadas, levou a um progressivo distanciamento dos dois termos. Importa, pois, clarificar o que se entende por alfabetização, escolarização e literacia.

Num estudo recente sobre literacia, António Candeias define a alfabetização como “qualquer tipo de contacto com uma forma de cultura escrita, geralmente voluntária e esparsa, mas com níveis de intensidade muito desiguais.” Já a escolarização é entendida como “um contacto estruturado e progressivamente exigente com uma cultura escrita, mas também a submissão de coortes populacionais com níveis etários bem determinados a uma forma de socialização imposta e aplicada através das escolas.”<sup>44</sup> Quanto à literacia, aqueles que se vêm debruçando sobre a sua definição têm-se concentrado, maioritariamente, numa série de comportamentos que aqueles que possuem essa qualidade poderão manifestar. Já em 1989, a American Library Association apresentava uma definição de Literacia da Informação que apontava, basicamente, para a capacidade de aprender a aprender.

*“To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the information needed. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how information is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them.”*<sup>45</sup>

Em 1992, Doyle conseguiu um alargado consenso ao propor a seguinte definição:

*“Information literacy is the ability to access, evaluate and use information from a variety of sources.”*<sup>46</sup>

Em 1997, Holloway, Doyle e Lindsay transpuseram a noção de literacia da informação para a área das telecomunicações propondo a seguinte definição:

*“Information literacy in telecommunications is achieved when learners know when to use on-line resources, how to access information competently, how to evaluate information for accuracy and significance, and how to use this information to communicate effectively. Learners who are able to do this have a life long skills to meet the challenges of the information age.”*<sup>47</sup>

Definido que estava o conceito, o passo seguinte consistiu, naturalmente, na elaboração de modelos da Literacia da Informação. Ainda que com graus de complexidade diferentes, os vários modelos assentam, basicamente, em cinco etapas fundamentais:

---

<sup>44</sup> Candeias, António (2000), “Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas”, in Delgado-Martins, Maria R., Ramalho, Glória e Costa, Armada, *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares*, Lisboa: Caminho, p. 216.

<sup>45</sup> American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy, *Final Report*. Chicago: ALA, 1989, p. 1

<sup>46</sup> Holloway, Robert Evan, Doyle, Christina S. and Lindsay, John, “Performance Assessment for Information Literacy,” in *Instructional Interventions for Information Use: Papers of Treasure Mountain VI.*, p. 2.

<sup>47</sup> Holloway, Robert Evan, Christina S. Doyle and John Lindsay “Performance Assessment for Information Literacy,” in *Instructional Interventions for Information Use: Papers of Treasure Mountain VI.*, p. 2.

- 1ª - Identificar uma necessidade ou um problema;
- 2ª - Procurar recursos facilmente acessíveis;
- 3ª - Reunir a informação;
- 4ª - Analisar a informação;
- 5ª - Interpretar e sintetizar a informação.<sup>48</sup>

### 1.5.2- Estudos e dados estatísticos

Longe vão os tempos em que saber ler, escrever e contar eram tidas como as três (e únicas) aprendizagens fundamentais da escola primária e a competência de leitura estava circunscrita à capacidade de ler fluentemente um texto corrido.

Actualmente, a capacidade de leitura vai muito além do texto escrito, lido da esquerda para a direita e de cima para baixo. Para além do texto impresso, há que saber compreender gráficos, quadros estatísticos, a informação televisiva e a mensagem do discurso político e da publicidade, entre outros.

Em 1991, a “*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*” (IEA) publicou um estudo no âmbito da literacia da leitura, resultante da avaliação dos alunos pertencentes aos níveis de ensino em que a idade típica é de 9 e 14 anos, respectivamente, o que corresponde, em Portugal, aos 4º e 9º anos de escolaridade. Eram três os tipos de texto incluídos no estudo: (i) narrativa – texto contínuo em prosa cujo objectivo é contar uma história numa sequência linear; (ii) exposição – texto contínuo através do qual se pretende descrever, explicar, comunicar informação factual ou de opinião; (iii) documento – toda a informação estruturada em quadros, gráficos, tabelas, mapas, listas ou conjuntos de instruções.

Os resultados, apresentados relativamente a Portugal por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho<sup>49</sup> permitem retirar as seguintes conclusões:

- a) O desempenho dos alunos do 4º ano de escolaridade registou diferenças assinaláveis de acordo com o tipo de material de leitura, sendo os documentos o tipo de texto onde os resultados foram inferiores, situação inexistente no caso dos alunos do 9º ano. Estes resultados indicam, com alguma clareza, que, no 1º ciclo do ensino básico, prevalecia (prevalece) a leitura de textos narrativos, em detrimento de outros tipos de materiais de leitura.
- b) No 9º ano, os resultados alcançados superaram a expectativa gerada pelos indicadores socio-económicos, o que já não acontecia relativamente ao 4º ano. Uma das explicações para esta situação poderá residir no facto de, em 1991, a escolaridade básica estar, na prática, limitada ao 6º ano de escolaridade, pelo que no 9º ano verificava-se uma superior selectividade.

---

<sup>48</sup> Modelo adaptado a partir das CTAP Information Literacy Guidelines K-12 (<http://ctap.fcoe.k12.ca.us/ctap/Info.Lit/Guidelines.html>)

<sup>49</sup> Sim-Sim, Inês e Ramalho, Glória (1993), *Como lêem as nossas crianças – caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: ME, GEP.

- c) Tanto no 4º, como no 9º ano de escolaridade, o acesso, quer a recursos de leitura na comunidade (incluindo bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas do ensino superior e livrarias), quer a espaços e materiais de leituras dentro da escola, parecia ter um efeito positivo no desempenho de leitura dos alunos. No entanto, apenas 40% dos alunos que responderam ao teste tinham mais de 100 livros em casa.<sup>50</sup>
- d) Contrariamente aos restantes países, o tempo despendido pelos alunos a ver televisão não influía negativamente nos resultados obtidos. Na verdade, as maiores pontuações no teste correspondiam a mais horas passadas em frente da televisão, situação justificada pelo facto dos filmes em Portugal serem legendados.<sup>51</sup>
- e) Globalmente, Portugal ocupava o 25º lugar num “ranking” de 32 países testados.

\*  
\*      \*

O primeiro estudo de avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta foi o Estudo Nacional de Literacia, o qual decorreu simultaneamente com a primeira fase do estudo internacional de literacia.<sup>52</sup> Esta era, já então, entendida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

Este estudo permitiu distribuir a população portuguesa em cinco níveis distintos de literacia, sendo que

o nível 0 correspondia à *“ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas”*;

o nível 1 à *“identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal ou a realização de um cálculo aritmético elementar a partir da indicação directa da operação e dos valores”*;

o nível 2 à *“associação entre palavras ou expressões que se encontram nos suportes impressos ou o encadeamento de duas operações aritméticas simples”*;

o nível 3 à *“capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar”*;

o nível 4 ao *“processamento e integração múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios”*.<sup>53</sup>

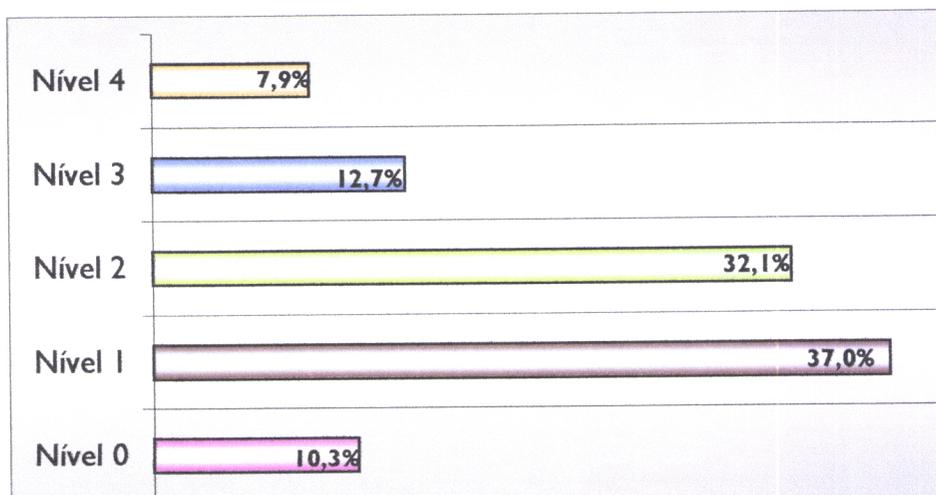
---

<sup>50</sup> Id., *ibid.*, p. 14.

<sup>51</sup> Id., *ibid.*, p. 15.

<sup>52</sup> Benavente, Ana (coord.) (1996), *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

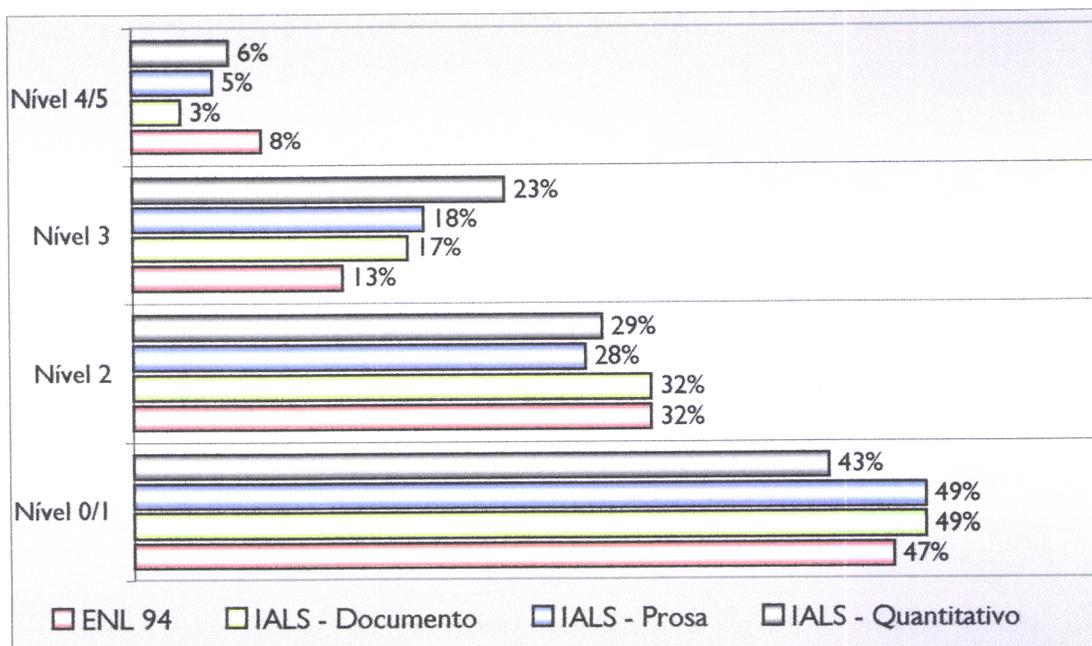
<sup>53</sup> Id., *ibid.*, pp. 115-128.



**Figura 2.** Resultados globais da distribuição da população adulta (15-64 anos) por níveis de literacia - 1994

Da leitura deste gráfico ressaltam, de imediato, as baixas percentagens correspondentes aos níveis superiores de literacia, estando a grande maioria dos inquiridos situados em níveis de literacia baixos ou muito baixos.

Comparando os dados deste Estudo Nacional de Literacia (ENL), realizado em 1994, e os do Estudo Internacional de Literacia em Portugal (IALS), verifica-se uma grande proximidade dos resultados quanto ao perfil da população portuguesa.



**Figura 3.** Comparação da distribuição da população adulta por níveis de literacia (ENL/94 e IALS/98)

Assim, se os dados relativos que à Prosa, quer ao Documento revelam valores praticamente idênticos, já em relação à literacia quantitativa os dados apontam para uma percentagem mais baixa nos níveis 0/1 e uma percentagem mais elevada no nível 3.

Em 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) lançou o “*Programme for International Student Assessment*” (PISA), um estudo internacional feito sobre as competências e conhecimentos de jovens com 15 anos de idade em três áreas distintas: literacia em leitura, literacia matemática e literacia científica. O objectivo é apurar até que ponto é que, concluída a escolaridade obrigatória, os jovens estão preparados para enfrentar os desafios do futuro, têm capacidade para continuar a aprender ao longo da vida e conseguem analisar, argumentar e exprimir as suas ideias.

De acordo com os dados disponibilizados em 2001, a situação média dos alunos portugueses no âmbito da literacia da leitura era preocupante, uma vez que o valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciada dos países que obtiveram melhores classificações médias.

**Quadro 2.** Distribuição dos alunos portugueses de 15 anos por níveis de literacia

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Portugal	17%	25%	27%	17%	4%
OCDE (média)	12%	22%	29%	22%	9%

No entanto, o facto mais preocupante diz respeito à percentagem de alunos que não conseguiram atingir o nível 1, revelando sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para a extensão de conhecimentos noutras áreas: 10% dos alunos portugueses, contra 6% em média no espaço da OCDE. Ou seja, tecnicamente, podem saber ler mas não são capazes de realizar tarefas simples. Estes alunos poderão enfrentar sérias dificuldades, não só na sua integração no mercado de trabalho, mas também na possibilidade de beneficiarem de outras aprendizagens ao longo da vida. Além disso, os piores alunos lusos têm classificações ainda mais baixas do que os piores da OCDE, enquanto que os jovens portugueses com maiores níveis de literacia em leitura, ciências ou matemática são, em média, piores do que os colegas com melhor desempenho nos restantes países.

Globalmente, na área da literacia da leitura, Portugal ocupava o 26º lugar, sendo apenas cinco os países pior colocados: Rússia, Letónia, Luxemburgo, México e Brasil. Atendendo a que uma média elevada na performance dos alunos de 15 anos faz prever a existência de uma força de trabalho altamente qualificada, os países com estes níveis de desempenho terão, a curto prazo, uma vantagem económica e social considerável.

Uma outra conclusão a retirar deste estudo é a disparidade regional dos resultados, uma vez que, enquanto a região de Lisboa e Vale do Tejo se encontra próxima da média da OCDE, as outras regiões distanciam-se, em média, 50 ou mais pontos. Em termos globais, os resultados mais fracos verificaram-se, sobretudo, nas ilhas, Alentejo e Algarve. De resto, já os resultados nacionais do 12º ano revelavam esta heterogeneidade regional que é uma das situações problemáticas para as quais urge encontrar soluções.<sup>54</sup>

Um outro aspecto que o estudo deixou claro foi o desperdício de recursos. Ou seja, em Portugal gasta-se, por cada aluno, mais do que uma parte

<sup>54</sup> GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação (<http://www.gave.min-edu.pt>)

significativa dos países a que é comparado e obtém resultados claramente inferiores. Este facto reforça a necessidade do sistema educativo, mas também cada escola individualmente, repensar a aplicação dos recursos, sendo claro que o reforço, dentro dos recursos disponíveis, dos investimentos nas bibliotecas é um passo essencial (mas não exclusivo, obviamente) na melhoria dos índices de literacia dos alunos portugueses.

Finalmente, o estudo salienta alguns aspectos que influenciam os resultados dos alunos, nomeadamente:

- Factores socio-económicos (antecedentes familiares, profissão e riqueza dos pais);
- Acesso à cultura, literatura, poesia e arte;
- Interacção com os pais ( no caso português, o ambiente familiar é relevante para as aprendizagens dos alunos, mais do que os recursos económicos; os alunos com piores resultados são oriundos de famílias monoparentais);
- A escola ( os estudantes mais favorecidos frequentam as escolas com mais recursos e professores mais qualificados, bom ambiente e disciplina, enquanto que os alunos com estatuto económico-social mais baixo andam em escolas com menos recursos e não têm por hábito utilizar os equipamentos existentes).

*Nutrimetum spiritus* (Alimento para a alma)  
- Inscrição na Real Biblioteca de Berlim

## 2- A imagem da biblioteca escolar

A imagem das bibliotecas em geral é, actualmente, uma imagem claramente estereotipada. Um “*espaço grave e soturno, sinónimo de concentração profunda*”<sup>55</sup>, onde raramente se vai e quase nada se passa, tendo os termos “*Biblioteca*” e “*Bibliotecário*” adquirido “*um valor mítico, consagrado através de uma utilização de centenas de anos*”.<sup>56</sup> Pensadas para quem gostava ou precisava de ler, as bibliotecas “*funcionavam perfeitamente em espaços fechados, solenes, silenciosos e até soturnos.*”<sup>57</sup>

No entanto, “*a partir do momento em que se passou a encarar a biblioteca como um centro de recursos vivo e dinâmico, estímulo cultural indispensável na escola e na comunidade, tudo teve que ser repensado.*”<sup>58</sup>

A *dessacralização* da biblioteca e do próprio livro, tendo este deixado de ser o suporte de informação quase exclusivo pela introdução de designado “*material não livro*”, levou a que a biblioteca tenha passado “*a ser também um meio acessível para as consultas mais ou menos informais, um espaço lúdico, aberto, claro onde apetece estar*”.<sup>59</sup>

Pelas mesmas razões, também a imagem da biblioteca escolar corresponde, em larga medida, a uma representação estereotipada.

Na opinião de Davies (1979), “*o papel tradicional da biblioteca escolar tem sido sempre o de sustentar o trabalho educacional da escola e fornecer os recursos essenciais para cumprir esse fim.*”<sup>60</sup>

Concebida como um serviço opcional e complementar às tarefas docentes, a biblioteca escolar sempre esteve ligada, fundamentalmente, à área da Língua e Literatura, limitando-se, na maioria dos casos, a oferecer uma colecção de livros mais ou menos organizada.

Poder-se-ão apontar quatro razões interligadas que explicam o desfazamento existente entre a realidade actual de uma parte significativa das bibliotecas escolares das Escola Básicas 2, 3 e Secundárias e a representação que delas é comumente feita dentro - mas também fora - das próprias escolas. É um facto indiscutível que até à 2ª metade da década de 90 - mais precisamente há 5 anos atrás - a situação das bibliotecas escolares era realmente confrangedora, a ponto de podermos interrogar-nos se se podia, na verdade, falar em bibliotecas escolares. No entanto, neste curto período de

<sup>55</sup> Crespo, M.ª Elvira (2000), “Da necessidade da formação especializada de professores”, in *I Encuentro Extremeño-Alentejano sobre Bibliotecas Escolares de Centros de Enseñanza no Universitarios*, Actas, Badajoz: ABIEX, p. 41.

<sup>56</sup> Silva, Lino Moreira da (2000), *Bibliotecas Escolares: um Contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização*, Braga: Livraria Minho, p. 51.

<sup>57</sup> Magalhães, Ana M.ª, et al. (1998), *A biblioteca da escola e o prazer de ler*, Lisboa: Ministério da Educação, p. 7.

<sup>58</sup> Id., *ibid.*

<sup>59</sup> Crespo, M.ª Elvira, *ibid.*, p. 41.

<sup>60</sup> Ap. Garraio, Isilda (1994), *Bibliotecas escolares: situação actual e perspectivas*, Lisboa: FPCE (dissertação de mestrado), p. 46.

tempo operou-se uma assinalável alteração na situação existente, tal como refere Lino Moreira da Silva:

*“A primeira nota a destacar acerca das Bibliotecas Escolares de escolas dos Ensinos Básicos e Secundário é o que nelas muito de positivo está a acontecer, fruto do projecto das Redes de Bibliotecas (...) e do feliz despertar de boas vontades para essa causa”.*<sup>61</sup>

A primeira razão está relacionada com o período em que os actuais professores frequentaram as Escolas Básicas 2, 3 e Secundárias. Ou seja, os professores já não frequentavam essas escolas quando parte das bibliotecas escolares começaram a transformar-se em centros multimédia / centros de recursos e ultrapassaram o seu papel tradicional. Esses professores nunca frequentaram escolas onde a biblioteca / centro de recursos era uma peça central da organização educativa. Não desenvolveram as suas filosofias e opiniões educativas num ambiente que considerava a biblioteca como um recurso educativo essencial.

*“A maioria de nós, na sua vida de estudantes, na sua vida profissional, não encontrou boas bibliotecas que suportassem e incentivassem o estudo, o trabalho intelectual, a leitura. Seja nas grandes cidades, ou nas pequenas, no interior ou no litoral, a escassez deste bem é quase uma constante.”*<sup>62</sup>

Muitos (a maioria?) ainda mantêm as primeiras imagens estereotipadas das bibliotecas e dos bibliotecários. O bibliotecário era um(a) professor(a) que apenas viam quando eram mandados para a biblioteca. Enquanto alunos, “mandados” era, de facto, o termo adequado. Eram mandados para a biblioteca para “fazer alguma coisa”. Era suposto estarem quietos e calados enquanto ali permanecessem. Sendo esta a imagem que os professores têm da biblioteca e do bibliotecário, é obviamente esta mesma imagem que condiciona as suas práticas lectivas e que, em última análise, transmitem aos seus alunos.

*“A escola precisa de tomar consciência da força das Bibliotecas e de ir ao encontro dos alunos ( todos os alunos ) como seus potenciais frequentadores e motivá-los, anular neles a ideia-feita de que as Bibliotecas são espaços nobres, mas frios, ou depósitos de documentos esquecidos que não aproveitam a ninguém.”*<sup>63</sup>

Fora da escola, estas impressões eram (são?) reforçadas quer pelas famílias, quer pelos meios de comunicação. A biblioteca era um lugar quase sinistro, de profundo e pesado silêncio. O(A) bibliotecário(a) era alguém de idade avançada, com os óculos na ponta do nariz e um olhar circunspecto e intimidador.

Outro factor que condiciona a imagem das bibliotecas escolares e o que estas têm para oferecer é a formação dos professores. Antes, como agora, a formação inicial dos professores não continha qualquer aspecto relacionado com a influência do desempenho das bibliotecas escolares na melhoria da educação, no desenvolvimento de projectos educativos, no apoio a alunos com necessidades educativas especiais ou no apoio administrativo.<sup>64</sup> O modelo

---

<sup>61</sup> *Op.cit.*, p. 85.

<sup>62</sup> Calçada, Teresa (1996), “Bibliotecas: perspectivas e realidades”, Noesis, nº 38, p. 30.

<sup>63</sup> Silva, Lino Moreira da, *ibid.*, p. 59.

<sup>64</sup> Cf. Deliberação nº 1488/2000, de 15 de Dezembro, do Instituto Nacional de Formação de Professores, que homologa os padrões de qualificação da formação inicial de professores. No ponto relativo às metodologias de ensino e aprendizagem, é referido que “Incluem as necessárias experiências de trabalho

predominante no sistema educativo está ainda ancorado na mesma noção básica: um adulto numa sala de aula a trabalhar com um grupo de alunos durante um período de tempo. No 1º ciclo o período cobre um dia; nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário prolonga-se por um período correspondente a um tempo lectivo. Mesmo algumas das supostas inovações na organização escolar actualmente – temos lectivos alargados, menos professores por turma, turmas reduzidas que integram alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo – não alteram o modelo básico. Só mudam o tamanho de um ou mais dos seus elementos.

*“ É o professor que tem que necessitar da biblioteca. E (...) existem muitos professores que não precisam da biblioteca. A resistência é enorme. Por comodidade, por desabituacão, por cultura, porque exactamente alguns de nós fizemos a universidade, a qualificação como professores usando muito pouco a biblioteca.”*<sup>65</sup>

A formação inicial dos professores enfatiza as interacções individuais na sala de aula entre o professor e o aluno. Os professores são predominantemente formados como actores independentes, simultaneamente encarregados e responsáveis por aquilo que se passa na sala de aula. Não são, tradicionalmente, formados de acordo com modelos colaborativos e consultivos. O resultado é que aos futuros professores não são fornecidos quaisquer modelos ou expectativas de que o bibliotecário escolar deveria ser visto como um parceiro na aplicação do currículo e na definição de estratégias e actividades.

Se qualquer revisão dos programas de formação inicial dos professores revela uma surpreendente falta de atenção em relação à biblioteca escolar e ao seu potencial, o mesmo é válido para os programas de formação em gestão e administração escolar. O resultado é que os próprios órgão de gestão das escolas não têm consciência da importância das bibliotecas escolares e não se reconhecem como peças indispensáveis na maximização do potencial da biblioteca para contribuir para a qualidade da escola. Assim, a visão generalizada não é mais do que uma visão favorável da negatividade. Ou seja, o “*bom*” não é definido como um acto positivo, mas como a ausência de um acto negativo. A “*boa*” biblioteca é aquela que simplesmente assegura a existência do serviço e não dá problemas nem suscita discussões.

A terceira razão que faz com que o papel das bibliotecas escolares não seja reconhecido como indispensável está enraizada na própria natureza do trabalho do bibliotecário. Na verdade, este presta um serviço que é apropriado pelos outros. Por outras palavras, professores e alunos aproveitam aquilo que o bibliotecário tem para lhes oferecer e integram-no nos seus próprios trabalhos e actividades. A integração é de tal forma completa que se torna difícil distinguir o contributo do bibliotecário no trabalho final. Em última análise, professores e alunos vêem os projectos e investigação, as actividades bem sucedidas ou os resultados escolares positivos como algo que eles próprios fizeram ou conseguiram. A verdade é que a maioria dos professores vê os bibliotecários mais como fontes de apoio e menos como colegas.

---

*laboratorial, oficinas e ateliers artísticos, aprendizagem de línguas”, não havendo, todavia, qualquer referência a experiências de trabalho em bibliotecas.*

<sup>65</sup> Entrevista feita a Teresa Calçada a 12 de Março de 2003.

A quarta razão que justifica a pouca visibilidade dos bibliotecários escolares tem a ver com a reduzida divulgação que estes fazem das suas actividades, seja dentro da própria escola, seja fora dela, por falta de iniciativas que os levem a divulgar e a partilhar o seu trabalho. Os bibliotecários são, tradicionalmente, pessoas tímidas e reservadas que não gostam de se expor. Por norma, tudo aquilo que fazem acontece dentro do espaço das suas bibliotecas e raramente tem eco no exterior.

*“Não estou certo que tenhamos feito sempre o suficiente para demonstrar o que andamos a fazer. Talvez isto seja verdade no que se refere ao mundo das bibliotecas públicas, ou melhor, ao mundo das bibliotecas em geral.”<sup>66</sup>*

De facto, isto é particularmente verdade no que se refere ao mundo das bibliotecas escolares. Tradicionalmente considerados os guardiões da palavra escrita, os bibliotecários vêm-se hoje confrontados com novos meios e novas responsabilidades que colocam problemas específicos em relação à conservação, à difusão e ao acesso à informação. Os bibliotecários escolares, no desempenho das suas funções, têm, ainda, contra si próprios o peso histórico da concepção de biblioteca escolar e a inexistência de um estatuto legal que lhes permitam afirmar-se claramente no sistema educativo. Uma realidade que, progressivamente, tem vindo a ser alterada em consequência das novas competências que os bibliotecários têm assumido.

\* \*  
\*

Há, ainda assim, três passos que podem ser dados para contornar o problema da imagem negativa que a biblioteca escolar continua a projectar actualmente.

O primeiro é, naturalmente, reformular os programas de formação inicial dos professores, de forma a que neles seja reconhecida a importância da biblioteca escolar na melhoria do sucesso educativo e do gosto de aprender em todo o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo consiste numa reconceptualização da biblioteca escolar e do seu papel na escola. A concepção tradicional da biblioteca escolar tem levado os órgãos de gestão a considerá-la como um custo e não como um investimento. A investigação que tem sido produzida comprova, indubitavelmente, que compensa manter a biblioteca escolar. Ao repensarmos a biblioteca escolar, devemos pensar, não nos custos, mas na relação custo / benefício. Os livros, os vídeos, os CDs são caros, a tecnologia é cara, assim como fica caro manter pessoal docente e não docente em número suficiente na biblioteca. O custo não é, todavia, a questão operativa. A questão operativa é: qual é o retorno dos fundos empregues na biblioteca?

O investimento nas bibliotecas escolares é positivo porque o retorno é positivo. As bibliotecas escolares não só podem influenciar decisivamente o desempenho global dos alunos, mas podem também prestar apoio específico a um público-alvo específico. A questão central está, pois, na forma como as

---

<sup>66</sup> Usherwood, Bob (1999), *A Biblioteca Pública como Conhecimento Público*, Lisboa: Caminho, p. 189.

bibliotecas escolares deverão ser encaradas: como locais de aprendizagem e não como espaços de informação, enfatizando as ligações que oferecem e não as colecções que detêm.

Finalmente, o terceiro aspecto tem a ver especificamente com as pessoas – o bibliotecário e os órgãos de gestão. É necessário que o bibliotecário tenha, não só os conhecimentos técnicos indispensáveis, mas também uma atitude empreendedora e um olhar para além do papel tradicional do bibliotecário, orientando a sua actuação para as questões educativas. Um certificado não é suficiente numa área onde as relações interpessoais têm um papel decisivo. Quanto aos órgãos de gestão, eles desempenham um papel central na valorização da biblioteca escolar. Esta pode ter o bibliotecário mais empenhado, mas estar preparado, querer e ser capaz representam apenas três quartos do que é necessário para marcar a diferença. A quarta parte é a oportunidade, a qual depende, obviamente, do órgão de gestão. Este é um elemento absolutamente essencial na maximização do retorno do investimento na biblioteca. Se o órgão de gestão pensa a biblioteca em termos estereotipados, não vê o seu potencial e a considera mais como um custo do que como um investimento, então as oportunidades não irão surgir e perder-se-ão as hipóteses de fazer algo diferente, de inovar, de transformar as bibliotecas escolares em centros educacionais que possam colaborar activa e efectivamente com os professores na aplicação dos currículos, de forma a contribuir para o sucesso dos alunos.

*“O êxito de um tal processo depende em larga medida de se poder contar com um apoio efectivo dos órgãos de gestão da escola”.*<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Oliveira, Fernando (2000), “Criar e desenvolver uma biblioteca escolar: problemas e orientações estratégicas”, in *I Encuentro Estremeño-Alentejano sobre Bibliotecas escolares de Centros de Enseñanza no Universitarios*, Actas, Badajoz: ABIEX, p. 52.

*"The library connects us with the insight and knowledge, painfully extracted from Nature, of the greatest minds that ever were, with the best teachers, drawn from the entire planet and from all our history, to instruct us without tiring, and to inspire us to make our own contribution to the collective knowledge of the human species. I think the health of our civilization, the depth of our awareness about the underpinnings of our culture and our concern for the future can all be tested by how well we support our libraries."*

Carl Sagan - Cosmos

### **3- A biblioteca escolar no sistema educativo**

Qualquer que seja a modalidade ou o nível de ensino considerados (tradicional ou à distância; básico, secundário ou superior), a aquisição de conhecimentos tem lugar, esquematicamente, segundo três vias complementares: (i) conhecimentos transmitidos directamente pelo professor, (ii) observações e experiências praticadas ou vividas pelo aluno e (iii) conhecimentos obtidos a partir da consulta de documentos impressos ou audiovisuais.

A proporção relativa entre estas três vias varia, naturalmente, entre outros, de acordo com a disciplina e/ou os conteúdos leccionados, com os recursos humanos e materiais da instituição de ensino e com as opções pedagógicas/metodológicas do professor. É, contudo, inegável que, considerando o papel desempenhado pelos documentos no processo de aquisição de conhecimentos, a biblioteca, numa análise sistémica, sob uma qualquer forma, faz parte do sistema educativo.

Tradicionalmente, a biblioteca escolar deveria apresentar as seguintes características:

- Ser um local aberto a um público específico, ou seja, os alunos;
- Ser um local que reúne uma selecção de documentos físicos (fundamentalmente obras de referência, monografias e periódicos, mas também mapas e cartas geográficas, manuscritos, desenhos, dossiers de imprensa, documentos sonoros e audiovisuais, manuais e instrumentos pedagógicos) escolhidos de acordo com uma política de aquisição mais ou menos explícita;
- Possuir um fundo documental estruturado, classificado, com instrumentos de recuperação (catálogos) e de acesso (cota, sinalética);
- Proporcionar serviços de referência; apoio na recuperação e na pesquisa de informação, consulta local, empréstimo domiciliário, reprodução da informação;
- Ser também um local de estudo onde é possível ler e fazer um trabalho individual ou em grupo.

O lugar que a biblioteca escolar desempenha no dispositivo de aquisição de conhecimentos parece, actualmente, evidente, mas, até recentemente, não foi reconhecido no seio do sistema educativo. O desenvolvimento quantitativo dos estabelecimentos de ensino nunca foi seguido por um desenvolvimento equivalente das bibliotecas escolares e se, em alguns casos, a função existia, na maioria das situações funcionava de uma forma rudimentar e claramente insuficiente.

Na verdade, desde a criação quer do ensino liceal, quer do ensino técnico, através do decreto de 17 de Novembro de 1836, até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo 150 anos mais tarde, a Biblioteca Escolar

sempre foi considerada (apenas) como um recurso educativo, juntamente, por exemplo, com os manuais escolares, os equipamentos laboratoriais ou as oficinas.<sup>68</sup>

*“São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção:*

- a) Os manuais escolares;*
- b) As bibliotecas e mediatecas escolares;*
- c) Os equipamentos laboratoriais e oficiais;*
- d) Os equipamentos para educação física e desportos;*
- e) Os equipamentos para educação musical e plástica;*
- f) ...”<sup>69</sup>*

A mesma concepção sobre a Biblioteca Escolar está igualmente presente na definição das linhas gerais da Reforma do Sistema Educativo de 1989, designadamente quando se estipula que

*“ ... para a realização da reforma curricular, as escolas devem dispor dos recursos educativos necessários, nomeadamente materiais de apoio escrito e audiovisual, bibliotecas, laboratórios, oficinas e meios informáticos, bem como de espaços e materiais para actividades lúdicas, incluindo desporto escolar (...) os recursos educativos encontram-se em centros de recursos, de forma a racionalizar a sua utilização pelas escolas.”<sup>70</sup>*

Ainda que de forma muito ténue, assiste-se a uma alteração significativa no “discurso oficial” ao fazer-se referência explícita, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer no documento de Reforma do Sistema Educativo, não já apenas a “biblioteca”, mas também a “mediateca” e “centro de recursos”.<sup>71</sup> Reconhece-se, assim, não só a necessidade das Bibliotecas Escolares passarem a incorporar outros suportes que não apenas o material impresso, mas, sobretudo, o imperativo de se fazer um gestão centralizada e, conseqüentemente, mais eficaz dos recursos.

De facto, o desenvolvimento das mediatecas escolares, no nosso país, teve uma clara relação com o processo de reforma educativa desencadeado pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo nesse documento legal que, em termos de política educativa oficial, surgiu a primeira referência à mediateca escolar.

\*  
\*   \*  
\*

A Lei de Bases do Sistema Educativo introduz, na verdade, uma profunda renovação da educação. A reforma educativa nela preconizada trata,

<sup>68</sup> Garraio, Isilda, *op.cit.*, pp. 51-58.

<sup>69</sup> Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo -, artº 41º.

<sup>70</sup> Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, artº 12º.

<sup>71</sup> Os termos empregues nas últimas duas décadas para designar as bibliotecas escolares tem variado muito - Centro de Aprendizagem, Centro de Auto-Documentação, Centro de Auto-Instrução, Centro de Documentação, Centro de Documentação e Informação, Centro de Estudos Multimédia, Centro de Informação Multimédia, Centro de Media, Centro de Recursos, Centro de Recursos de Aprendizagem, Centro de Recursos Educativos, Centro Media de Instrução, Centro Multimédia, Centro Multimédia de Aprendizagem, Centro Multimédia de Auto-Formação, Livraria Aberta, Mediateca ... (Delannoy, J.P. (1983). *Guia Para a Transformação de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Livros Horizonte p. 9) -, o que se, por um lado, revela alguma falta de orientação por parte da tutela, por outro lado, ilustra bem o dinamismo dos estabelecimentos de ensino para darem resposta às necessidades com que se vão deparando.

essencialmente, de adaptar a estrutura e o funcionamento do sistema às transformações produzidas na sociedade, procurando conseguir mais qualidade no ensino e, simultaneamente, um ensino mais ajustado às exigências sociais.

De entre as diferentes exigências que se colocam ao sistema educativo, a “*formação em leitura*”<sup>72</sup> ocupa um lugar de destaque. O sistema educativo deve contribuir para a criação de leitores, a promoção de actividades reflexivas e críticas perante os diversos meios de transmissão e difusão da cultura e o estímulo do gosto pela leitura. Por outro lado, os alunos devem dispor das estratégias necessárias à auto-aprendizagem, pelo que a recolha, selecção e recuperação da informação têm uma importância vital. Apesar destes pressupostos merecerem, teoricamente, um alargado consenso, a verdade é que “*na maior parte dos estabelecimentos de ensino, incluindo os das Regiões Autónomas, o discurso do professor foi e é o recurso fundamental de que os alunos podiam (podem) desfrutar.*”<sup>73</sup>

Ainda assim, a responsabilidade de formar os mais jovens no âmbito da leitura é ( deve ser ) uma responsabilidade compartilhada pela escola e por outras instâncias sociais, designadamente as famílias e os meios de comunicação social.

“ *O que mais se impõe, em face da realidade que nos afecta, será (num esforço concertado das famílias, da escola, dos professores, das Bibliotecas, da sociedade em geral) operar uma profunda revolução das mentalidades.*”<sup>74</sup>

No entanto, o sistema educativo não pode deixar de desempenhar o seu papel e comprometer-se com o objectivo de capacitar todos os alunos para a resolução, por si sós, dos problemas relacionados com a leitura e a capacidade de selecção e tratamento da informação que se lhes colocarão ao longo das suas trajectórias pessoais e profissionais.

A implementação da reforma educativa deu lugar a uma série de modificações no currículo escolar, que se traduziram na adopção de um modelo mais aberto e flexível. Teve, igualmente, lugar uma profunda revisão dos objectivos e conteúdos e foram definidas competências essenciais (específicas e transversais) para cada um dos ciclos de ensino. Nesse modelo são referidos conceitos básicos relativos à leitura, entendida em sentido amplo: leitura de diferentes tipos de textos e com diferentes finalidades; novos suportes e meios técnicos para a sua leitura. Insiste-se, ainda assim, na apropriação de procedimentos relacionados com a leitura crítica e interpretativa, a utilização de fontes de informação e documentação variadas, a aquisição de técnicas de trabalho científico e o desenvolvimento de estratégias de busca, recuperação e transmissão da informação.

Por outro lado, defende-se uma nova concepção de aprendizagem, centrada nas actividades a desenvolver pelos próprios alunos e na importância de desenvolver estratégias de aprendizagem autónoma ( aprender a aprender ). Estas propostas sugerem, evidentemente, uma intervenção educativa atenta e comprometida com a leitura. Neste contexto, a Biblioteca Escolar perfila-se como um novo espaço educativo: espaço de comunicação e de intercâmbio.

---

<sup>72</sup> Silva, Lino M. da, *op.cit.*, p. 59.

<sup>73</sup> Pessoa, Ana M.<sup>a</sup> (1994), *A Biblioteca Escolar: Organização Para Uma Pedagogia Diferente do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Final do Ensino Secundário*, Porto: Campo de Letras, p. 13.

<sup>74</sup> Silva, Lino M. da, *ibid.*

Desta forma, uma Biblioteca Escolar integrada no Projecto Educativo, no Projecto Curricular e no Plano Anual de Actividades constitui um recurso pedagógico indispensável.

*“É preciso apelar a uma cada vez maior intervenção dos professores. Sem o seu empenhamento, apostado na ligação da Biblioteca Escolar ao Projecto Educativo e ao Plano Anual de Actividades da Escola – com professores apressados, que não leiam, não frequentem a Biblioteca, não apelem à fundamentação dos saberes através dela, não acompanhem lá os seus alunos, não lhes falem de livros nem os preparem para a leitura ... – não será possível alterar a realidade que temos.”<sup>75</sup>*

\*  
\*      \*

Foi no quadro dos concursos no âmbito do PRODEP, realizados em 1990 e 1991, que a administração impulsionou o desenvolvimento de uma rede de mediatecas escolares, a partir da transformação das bibliotecas escolares, uma vez que a estas não era reconhecida capacidade para dar resposta às novas necessidades pedagógicas,<sup>76</sup> pois, tal como refere Calixto,

*“... aprender é cada vez menos memorizar conhecimentos e cada vez mais preparar-se para os saber encontrar, avaliar e utilizar.”<sup>77</sup>*

Constituindo um dispositivo de recolha, tratamento e difusão da informação ao serviço de um projecto pedagógico, a mediateca pressupunha uma gestão integrada dos espaços, equipamentos e recursos humanos que possibilitasse a articulação harmoniosa entre as diferentes funções da mediateca – tratamento da informação, produção e animação.

Com efeito, as iniciativas levadas a cabo em diferentes sistemas escolares,<sup>78</sup> no sentido de promover a transformação das bibliotecas escolares em mediatecas, procuraram sempre estar intimamente associadas a processos de renovação pedagógica dos estabelecimentos de ensino. Em causa estava, nomeadamente, uma especial valorização de práticas e processos de auto-formação, por parte dos alunos, de forma a que lhes fossem possibilitadas práticas de auto-documentação, favorecendo a sua liberdade e autonomia na escolha de problemas, fontes, métodos e ritmos de trabalho.

*“Uma biblioteca deve apresentar-se como um espaço onde o aluno gere autonomamente o seu tempo, define ele próprio os seus ritmos de trabalho, movimenta-se pelas diferentes zonas e tem acesso livre e directo (não condicionado pelos adultos) a todos os documentos, materiais e equipamentos.”<sup>79</sup>*

---

<sup>75</sup> Id., p. 75.

<sup>76</sup> Oliveira, Isabel (1991), “Reforma, centros de recursos e Mediatecas”, Noesis, nº19, p. 62.

<sup>77</sup> Calixto, João A. (1994), *Bibliotecas escolares: as “linhas orientadoras” da UNESCO e uma proposta para Portugal*, Lisboa, V Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, p. 58.

<sup>78</sup> Cf. Canário, Rui (1987), *La problématique de l’innovation: interaction entre de CDI (Centre de Documentation et d’Information) et l’établissement scolaire*, Bordeaux : Université de Bordeaux II (tese de doutoramento).

<sup>79</sup> Oliveira, Fernando (2000), *ibid.*, p. 54.

Esta mesma ideia é defendida no âmbito da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas:

*“Uma biblioteca escolar com uma rica variedade de fontes é um pré-requisito para o enriquecimento do curriculum e um esforço sistemático para ir de encontro às necessidades individuais do estudante.”*<sup>80</sup>

Não sendo, portanto, uma questão exclusiva ou fundamentalmente técnica, o aproveitamento pleno das potencialidades oferecidas pelas mediatecas (entendidas como um sistema documental) dependia também, em larga medida, da adopção de um conjunto de soluções de natureza técnica, adequadas à constituição e gestão do fundo documental das mediatecas escolares.

*“Uma das debilidades verificadas, nas experiências desenvolvidas pelas escolas, tem sido a dificuldade em realizar um trabalho sólido e rigoroso na vertente técnica do tratamento da informação. As ciências documentais constituem, hoje, um campo de grande importância e complexidade que apela a um conjunto de competências e procedimentos específicos dos respectivos profissionais.”*<sup>81</sup>

\*  
\*      \*

Em conclusão, a mediateca escolar, enquanto inovação organizacional, pressupunha a sua inserção num projecto pedagógico mais vasto, à escala de cada estabelecimento de ensino.

*“O desenvolvimento de uma biblioteca/centro de recursos educativos não representa o “acrescento” funcional de um serviço, mas uma inovação pedagógica que, potencialmente, se repercute na totalidade da organização escolar.”*<sup>82</sup>

A criação das mediatecas escolares não podia ser dissociada de um projecto pedagógico que tivesse em vista estabelecer novas formas de relação com o saber, novas modalidades de estruturar as situações de aprendizagem dos alunos e os processos de formação dos professores. O papel da administração não poderia reduzir-se, pois, a uma mera distribuição de verbas destinadas à aquisição de equipamentos e à realização de obras para readaptar espaços.

*“O desenvolvimento de uma biblioteca escolar, concebida como centro de recursos multimédia, não deve ser entendido como uma iniciativa pontual, confinada a um território próprio no contexto em que se insere, mas sim como uma estratégia global para melhorar o funcionamento do estabelecimento de ensino e otimizar as suas potencialidades educativas. Uma biblioteca escolar constitui uma inovação organizacional.”*<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> Relatório Profissional da IFLA, nº 41.

<sup>81</sup> Canário, Rui e Sousa, Jorge (1997), *Formação especializada de professores responsáveis de bibliotecas escolares*, Lisboa: Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares, p. 2.

<sup>82</sup> Id., p. 9.

<sup>83</sup> Canário, Rui, et al. (1994), *Mediatecas escolares – génese e desenvolvimento de uma inovação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 14.

Eram, pois, notórias, a este nível, as dificuldades sentidas pelos estabelecimentos de ensino, quer no que respeita aos meios orçamentais e à sua gestão, quer na carência de pessoal técnico nas áreas do tratamento e produção documental, quer na disponibilidade de equipas de docentes que assumissem a pilotagem pedagógica das mediatecas. Havia, pois, que favorecer processos de mudança nas práticas pedagógicas.

As candidaturas realizadas em 1990 e 1991, no âmbito do PRODEP, acabaram, assim, por não atingir os objectivos propostos. Não contribuíram, de modo decisivo, para a alteração da situação, tendo sido apoiadas, na totalidade, cerca de duas centenas e meia de bibliotecas escolares.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Garraio, Isilda (1994), *op.cit.*, p. 61.

*"The true University of these days is a Collection of Books"*  
Thomas Carlyle - *The Hero as Man of Letters*

## 4- O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares

### 4.1- Enquadramento legal

Em 1986, por despacho da então Secretaria de Estado da Cultura, foi criado um grupo de trabalho incumbido da tarefa de definir as bases de uma política nacional de leitura pública, a qual *"assentaria fundamentalmente na implantação e funcionamento regular e eficaz de uma rede de bibliotecas municipais, assim como no desenvolvimento de estruturas"*<sup>85</sup> que, a nível central e local, mais directamente as pudessem apoiar.

Posteriormente, em 1987, 1992 e 1995, a instituição da Rede Nacional de Leitura Pública viria a ser consolidada através da publicação, respectivamente, do Decreto-Lei nº 111/87, de 11 de Março, do Decreto-Lei nº 106-E/92, de 1 de Junho, e do Despacho nº 55/95, de 12 de Dezembro.

No final de Dezembro de 1995, os Ministros da Educação e da Cultura decidiram adoptar uma política articulada visando promover os hábitos de leitura da população portuguesa, através do *"desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública."*<sup>86</sup>

Neste contexto, foi criado um grupo de trabalho com a finalidade de analisar e propor medidas tendentes a incentivar a utilização da documentação, nos seus vários suportes, nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar e o desenvolvimento de Bibliotecas Escolares, como forma de incrementar os índices de leitura pública. O grupo seria constituído por dois representantes de cada um dos Ministérios e coordenado por uma personalidade de reconhecido mérito.

A criação de uma rede de bibliotecas escolares foi, assim, assumida como uma política articulada pelos Ministérios da Educação e da Cultura. O desenvolvimento do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares deveria possibilitar a cobertura total do país.

De entre os intervenientes neste processo, entre outras responsabilidades, competiria ao **Ministério da Educação**

- a) assumir a coordenação geral do programa, promovendo a articulação entre os diferentes parceiros;
- b) financiar obras de adaptação em edifícios escolares, o equipamento (estantaria, mobiliário audiovisual e informático), o fundo documental e a formação de professores e técnicos;
- c) assegurar a regulamentação que permitisse ao professor bibliotecário dispor do horário indispensável ao desenvolvimento das bibliotecas, assegurando todas as actividades do seu funcionamento;
- d) prever a criação, no quadro das escolas, de lugares de Técnicos Auxiliares de biblioteca e documentação.

---

<sup>85</sup> Despacho nº 23/86, de 11 de Março.

<sup>86</sup> Despacho Conjunto nº 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro.

Entre outras responsabilidades, competiria ao **Ministério da Cultura**

- a) assegurar que nas bibliotecas municipais que fossem lançadas no futuro, fosse sempre prevista a valência de apoio às bibliotecas escolares (SABE)<sup>87</sup>, quer no que respeita ao espaço, quer relativamente aos recursos humanos;
- b) fornecer através da Biblioteca Nacional, Agência Bibliográfica Nacional, as notícias bibliográficas que integrassem os catálogos das bibliotecas escolares.

Competiria às **Câmaras Municipais**, entre outras responsabilidades,

- a) financiar as obras de adaptação em edifícios do 1º ciclo do Ensino Básico;
- b) integrar os SABE nas bibliotecas municipais e financiar o seu funcionamento.

Às **Bibliotecas Municipais**, através do SABE, competiria, entre outras tarefas,

- a) assumir o apoio técnico indispensável à execução dos programas das escolas;
- b) produzir recursos de informação destinados às escolas no domínio da biblioteconomia, através de sistemas já existentes;
- c) realizar seminários e acções de formação contínua, destinados a professores bibliotecários, a outros professores da escola e a técnicos-adjuntos de biblioteca e documentação.

Às **Instituições de Formação** competiria, entre outras responsabilidades,

- a) promover e organizar a formação dos professores e técnico-adjuntos de biblioteca e documentação das equipas da biblioteca, nos domínios requeridos;
- b) proporcionar aconselhamento e apoio às escolas envolvidas nos seus cursos;
- c) organizar e disponibilizar as suas bibliotecas de modo a que constituíssem pólos da Rede de Bibliotecas Escolares, oferecendo recursos de informação em diferentes áreas especializadas da educação e da biblioteconomia.

Os **SABE** e as **Instituições de Formação** deveriam, neste contexto, desenvolver o seu trabalho de modo articulado.

---

<sup>87</sup> Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

O **Programa da Rede de Bibliotecas Escolares** deveria centrar-se nas escolas, sendo o processo de lançamento da inovação assumido pela direcção de cada escola. O programa foi lançado pelo Ministério da Educação, sendo os investimentos realizados com recursos próprios do Ministério e com recursos (directos e indirectos) das Autarquias. Pretendia-se, também, que o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares fosse feito mediante assinatura de contratos-programa, celebrados entre o Ministério da Educação, as Câmaras Municipais e as Escolas, nos termos dos quais seriam financiadas obras, equipamentos, recursos documentais e pessoal.

#### 4.2- Objectivos gerais

No âmbito do processo educativo, as bibliotecas escolares surgiam como recursos básicos, sendo-lhes atribuído o papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a aquisição de hábitos de leitura e de métodos de estudo, assim como o desenvolvimento da capacidade de investigação autónoma, de selecção da informação e actuação crítica perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas, para além, naturalmente, do aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.

#### 4.3- Objectivos específicos

Através do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares,<sup>88</sup> pretendia-se especificamente que cada biblioteca escolar se tornasse um núcleo da vida da escola, atraente, acolhedor e estimulante, onde os **alunos** :

- a) se sentissem num ambiente que lhes pertencesse e se habituassem a considerar o livro e a informação como necessidades do dia-a-dia e como inesgotáveis fontes de prazer e de desenvolvimento pessoal;
- b) tivessem acesso à informação e ao conhecimento através de grande diversidade de livros, jornais, revistas, audiovisuais e tecnologias da informação;
- c) pudessem estudar e encontrar com facilidades as fontes documentais e se habituassem a seleccionar e gerir a informação para realizarem as suas actividades curriculares (individualmente ou em grupo, autonomamente ou com apoio docente e de técnicos especializados).

Por outro lado, em relação aos **professores**, deveriam também as bibliotecas escolares permitir que

- a) se sentissem num ambiente agradável como lhe pertencendo e adquirissem o hábito de tomar iniciativas e participar na animação, actualização e enriquecimento do mesmo;

---

<sup>88</sup> Veiga, Isabel, et al., (1997), *Rede de bibliotecas escolares: Relatório síntese*, Lisboa: Ministério da Educação.

- b) encontrassem informação variada para o seu trabalho docente e que pudessem requisitar livros e outros documentos nos mais variados tipos de suporte para as respectivas actividades de sala de aula;
- c) pudessem recorrer ao professor bibliotecário, ao técnico profissional de documentação, para debater modalidades de incentivar nos alunos o prazer de ler e a aprendizagem centrada na procura autónoma de informação;
- d) pudessem encaminhar os seus alunos para que ali realizassem actividades de estudo ou de ocupação de tempos livres.

Finalmente, no que diz respeito à comunidade educativa, a biblioteca escolar deveria ser um lugar onde todos encontrassem registos de memórias da escola e do seu meio envolvente, através de documentos ali produzidos, contribuindo, assim, para reforçar a identidade da escola e da comunidade local.

#### **4.4- Execução do Programa RBE**

##### **4.4.1- Execução financeira**

Assente em duas componentes estruturantes - a candidatura Concelhia e a Candidatura Nacional -, o desenvolvimento do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares tem procurado dar resposta a duas questões essenciais: por um lado, reconhecer e premiar as escolas que, fruto do empenho dos professores, conseguiram fazer surgir serviços de biblioteca estruturados, permanentes e estimulantes do trabalho educativo – daí a criação de *“uma Candidatura Nacional que se dirigia ao melhor que existe em Portugal (...) como mérito, por reconhecimento, porque elas ousaram fazer aquilo que o Ministério não tinha feito antes delas”*, ou seja, *“este programa tinha que ajudar a crescer quem não cresceu, mas não podia ser injusto para quem ousou crescer”*;<sup>89</sup> por outro lado, promover o crescimento sustentado das bibliotecas escolares, o que implicava uma concentração de apoios assente na *“lógica do concelho – que deve fazer com que os meninos aprendam no 1º ciclo a lidar com a informação em bibliotecas e depois encontrem no 2º ciclo e no secundário sempre a biblioteca, sempre a mesma maneira de funcionamento e, ainda por cima, percebam que a biblioteca pública também existe”*<sup>90</sup> – daí a existência de uma Candidatura Concelhia, assente na pré-selecção do concelho e na integração na Rede de Bibliotecas Escolares de todas as escolas do ensino básico e secundário pertencentes ao mesmo.

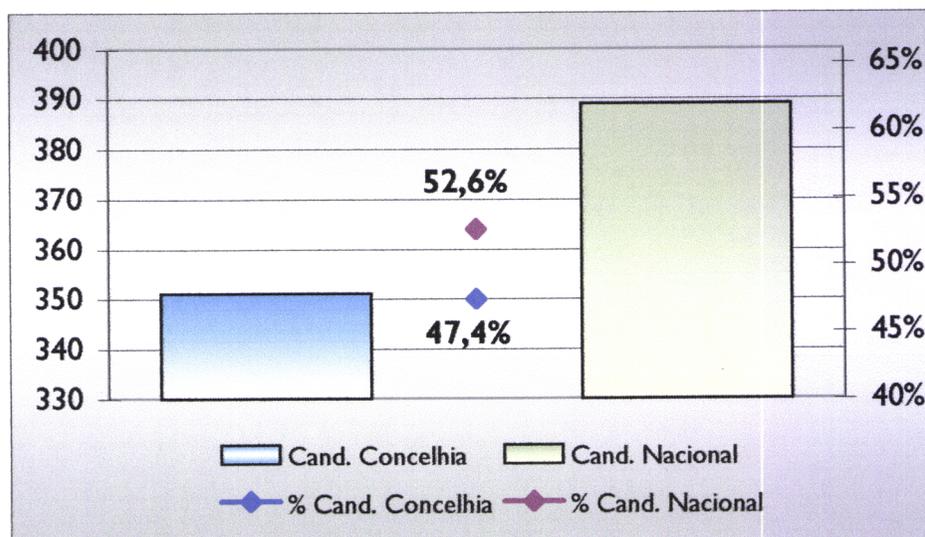
Globalmente, até ao final de 2002, foram lançadas seis candidaturas concelhias (1997-2002) e cinco candidaturas nacionais (1997-2000 e 2002, tendo esta última incluído duas novas vertentes – Apoio Complementar e Reconversão – destinadas a reforçar o apoio a escolas já anteriormente integradas na RBE).

---

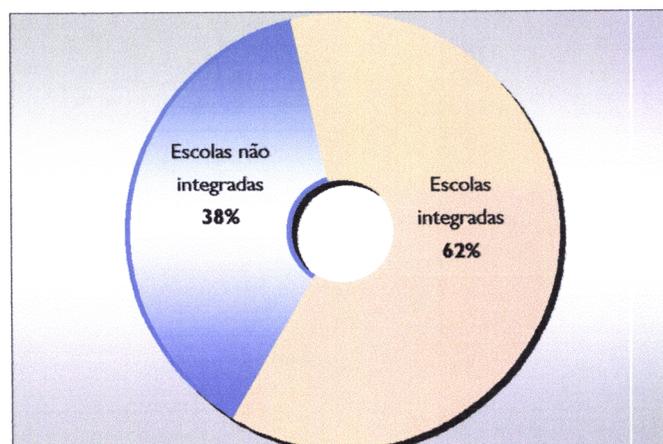
<sup>89</sup> Entrevista feita a Teresa Calçada a 12 de Março de 2003

<sup>90</sup> Id., ibid.

Das 1194 escolas dos 2º e 3º ciclos e secundário existentes no ano lectivo de 2001-2002,<sup>91</sup> 740 foram integradas na RBE (61,9%), 351 através da Candidatura Concelhia (47,4%) e 389 por meio da Candidatura Nacional (52,6%).



**Figura 4.** Integração das escolas dos 2º e 3º ciclos e secundário no programa RBE (1997/2002) por tipo de candidatura<sup>92</sup>



**Figura 5.** Percentagem de escolas dos 2º e 3º ciclos e secundário integradas no programa RBE (1997/2002)

Os investimentos nelas realizados não foram, todavia, proporcionais uma vez que a primeira implicou verbas na ordem dos 10.100.000 euros (sendo o investimento médio por biblioteca de 28.795 euros) e na segunda foram orçamentados cerca de 3.941.000 euros (investimento médio por biblioteca de 10.133 euros). A razão para este desfasamento reside no facto de na Candidatura Concelhia estar prevista uma rubrica específica para Obras, para

<sup>91</sup> Fonte: DAPP, Ano Escolar.

<sup>92</sup> Fonte: Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe>)

além, naturalmente, das rubricas relativas a Mobiliário e Equipamento e ao Fundo Documental, estas comuns à Candidatura Nacional.

Quadro 3. Integração das Escolas Básicas 2, 3 e secundárias no programa RBE - Candidatura Concelhia

Ano	Escolas integradas	Investimentos (em euros)	Investimento médio por escola (em euros)
1997	42	1.380.000	32.857
1998	53	1.880.000	35.471
1999	56	1.930.000	34.464
2000	69	1.997.000	28.942
2001	70	1.780.000	25.428
2002	61	1.140.000	18.688
TOTAL	351	10.107.000	28.795

Quadro 4. Integração das Escolas Básicas 2, 3 e secundárias no programa RBE - Candidatura Nacional

Ano	Escolas integradas	Investimentos (em euros)	Investimento médio por escola (em euros)
1997	82	399.000	4.865
1998	52	492.000	9.461
1999	72	1.104.500	15.340
2000	109	992.600	9.106
2002	74	516.500	6.980
2002- Apoio complementar	-----	270.500	-----
2002- Reconversão	-----	166.770	-----
TOTAL	389	3.941.870	10.133

Os investimentos realizados não podem, contudo, ser entendidos como um ponto de chegada mas, pelo contrário, como um ponto de partida: correspondem, na verdade, a “um incentivo inicial”<sup>93</sup> para que as bibliotecas escolares disponham das condições mínimas em termos de espaço, mobiliário e equipamento e fundo documental para assegurarem o seu funcionamento e passem a fazer “parte da vida da escola.”<sup>94</sup>

#### 4.4.2. Outros apoios

Para além da vertente financeira, o programa da Rede de Bibliotecas Escolares compreende, igualmente, outros tipos de apoio directamente

<sup>93</sup> Entrevista feita a Teresa Calçada a 12 de Março de 2003.

<sup>94</sup> Id., ibid.

relacionados com a instalação, gestão e dinamização das bibliotecas escolares, designadamente:

- Atribuição, desde 1998, de um crédito horário a distribuir por entre os elementos que integram a equipa de coordenação, cabendo ao responsável pela equipa (coordenador) uma parcela significativa desse número de horas. Este crédito horário, inicialmente igual ao horário completo de um professor dos 2º e 3º ciclos (22 tempos lectivos), tem vindo a ser progressivamente reduzido, tendo atingido, no ano lectivo de 2002/2003, metade do valor inicial (11 tempos lectivos). Para compensar esta redução, as escolas deverão comprometer-se a disponibilizar, do seu próprio crédito horário, um número mínimo de horas igual ao atribuído pelo Programa RBE.
- Articulação entre os diversos parceiros envolvidos no processo de instalação e desenvolvimento das bibliotecas escolares – escolas, Direcções Regionais de Educação e autarquias.
- Edição de catálogos de documentação quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário.<sup>95</sup>
- Formação contínua e especializada no domínio das bibliotecas escolares, dirigidas tanto ao pessoal, como ao pessoal não docente, concretizada através dos Centros de Formação de Associações de Escolas, Escolas Superiores de Educação, Universidades, Direcções Regionais de Educação e outras entidades de formação.
- Partilha de informação e de práticas relacionadas com as bibliotecas escolares.
- Compilação e divulgação de recursos disponíveis em vários suportes no âmbito das bibliotecas escolares.

#### **4.4.3. Avaliação das bibliotecas escolares integradas na RBE**

Em 2001, tendo como objectivo avaliar o percurso de cada biblioteca escolar integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, foi concebido um instrumento de avaliação na forma de questionário, dirigido à “totalidade dos 855 estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino, que integraram a rede até 2000 (inclusive), através da Candidatura Nacional e até 2001 (inclusive), através da Candidatura Concelhia.”<sup>96</sup> Das 501 escolas que responderam ao questionário (58,6% do total), 340 correspondiam a escolas dos 2º e 3º ciclo e secundárias, ou seja, 67,9% do total.

De entre as conclusões apresentadas, são de realçar as seguintes:<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Ministério da Educação, DAPP, 1998.

<sup>96</sup> Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (2002), *Relatório do Questionário de Avaliação: Ano lectivo 2000/2001*, p. 3.

<sup>97</sup> *Id.*, *ibid.*, pp. 69-71. Embora o relatório inclua também dados relativos ao 1º ciclo do ensino básico, nas conclusões foram tidos apenas em consideração os aspectos relacionados com as Escolas Básicas Integradas, as Escolas Básicas 2, 3 e as Escolas Secundárias.

a) Espaço

- partilha pelas escolas dos vários graus de ensino de uma mesma filosofia relativamente à organização das respectivas bibliotecas;
- instalação de todas as áreas funcionais (recepção, leitura informal e de periódicos, leitura de documentos impressos, leitura áudio, leitura vídeo, leitura multimédia, Internet, trabalho de grupo, produção gráfica) numa percentagem significativa de escolas;

b) Integração da biblioteca na escola

- participação da biblioteca no Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades na esmagadora maioria das escolas;
- reduzida participação do coordenador da biblioteca no Conselho Pedagógico;

c) Recursos humanos

- as equipas de coordenação da biblioteca contaram, em média, com um total de 8 elementos, sendo 5 professores, 2 auxiliares de acção educativa e 1 outro elemento eventual ou efectivo;
- 51,4% das escolas atribuíram menos de 10 horas provenientes do seu crédito global aos professores que desempenharam funções na biblioteca, 31,3% utilizaram entre 11 e 20 horas e apenas 17,3% disponibilizaram mais de 20 horas;
- em 88% das escolas foram atribuídas mais de 20 horas ao pessoal auxiliar;

d) Recursos humanos – Formação

- 76,4 % e 74,3% das escolas possuíam, respectivamente, entre 1 e 5 professores e 1 ou 2 auxiliares com formação para o desempenho de funções na biblioteca, mas 20,2% não tinham qualquer professor ou auxiliar com esse tipo de formação;
- a **Organização, Gestão e Dinamização de Bibliotecas Escolares e as Tecnologias de Informação e Comunicação** eram os domínios de formação do maior número destes professores (45,4% e 60,7%, respectivamente) e auxiliares (61,5% e 42,5%, respectivamente);
- apenas 39,5% dos coordenadores das bibliotecas escolares possuíam formação em **Ciências Documentais**, contra 15,6% com formação em Tecnologias de Informação e 32,2% com formação noutros domínios, sendo que a maioria (47,2%) teve entre 50 e 150 horas de formação e somente 37% mais de 150 horas;

e) Fundo documental

- as monografias constituíam uma percentagem muito elevada dos fundos documentais em relação aos outros suportes (89,7%), situação que tendia a manter-se uma vez que as aquisições continuaram a centrar-se maioritariamente no documento livro;
- os documentos vídeo predominavam entre o material não-livro (5,3%), acentuando o hábito das escolas privilegiarem este tipo de documento como auxiliar pedagógico preferido;
- o registo e a classificação estavam instituídos na quase totalidade das escolas, mas a catalogação e a indexação eram ainda inexistentes ou só parcialmente

realizadas na maioria das escolas, constituindo, assim, as áreas que levantam mais dificuldades;

f) Mobiliário e equipamento

- a generalidade das bibliotecas possuíam mobiliário específico – estantes (97,8%), expositores (86%), sofás (83%), caixas de álbuns (43%) ;
- as bibliotecas escolares disponibilizaram, em média, 6,7 computadores, 2,2 postos de consulta áudio, 2 postos de consulta vídeo e 0,7 fotocopiadoras por biblioteca;
- quer o acesso à Internet (98% das escolas), quer a existência de redes locais (50%) revelavam investimentos significativos nas infra-estruturas tecnológicas atendendo aos elevados custos que lhes estão associados, sendo, todavia, ainda insuficiente a ligação dos equipamentos informáticos através de redes locais que permitissem a partilha de recursos de informação quer no interior das próprias bibliotecas, quer noutros espaços das escolas;

g) Gestão financeira

- 49% das bibliotecas dispunham de verba atribuída pelo Conselho Executivo, sendo a sua gestão da responsabilidade da equipa em apenas 38% das escolas;
- as verbas provenientes dos orçamentos das escolas situavam-se entre 100 e 500 contos em 48,8% das escolas e entre 500 e 1000 contos em 20,8%; verbas superiores a 1000 contos e inferiores a 100 contos verificavam-se em 15,6% e 14,8% das escolas, respectivamente;
- os investimentos realizados privilegiaram a aquisição de documentos (33%) e de mobiliário (21%);

h) Funcionamento e utilização dos serviços

- o livre acesso e o empréstimo domiciliário dos documentos impressos era prática corrente na grande maioria das bibliotecas, mas já o mesmo não acontecia no que diz respeito aos documentos audiovisuais e multimédia. O número mais reduzido destes documentos, a falta de hábito nas escolas da utilização destes suportes e o receio de que eles se possam danificar ou extraviar ajudam a explicar esta situação;
- 61% das bibliotecas estavam abertas durante o período de almoço e 72% durante o período nocturno, caso este existisse;
- as actividades mais relevantes realizadas nas bibliotecas e às quais foi dedicado mais tempo da parte das equipas foram o **Apoio às actividades curriculares e de complemento curricular**, a **Seleção, organização e tratamento da documentação** e a **Animação cultural e ocupação de tempos livres**, enquanto que a **Formação de utilizadores**, a **Criação/reestruturação de espaços e serviços** e o **Planeamento, organização e avaliação dos serviços** foram as actividades em que a equipa despendeu menos horas;

i) Trabalho global, dificuldades e perspectivas

- globalmente, o trabalho realizado foi considerado **Muito Bom** por 18,6% das escolas, **Bom** por 67,5%, **Razoável** por 13,4% e **Frac**o por 0,5%;
- as principais dificuldades sentidas no desenvolvimento da biblioteca foram unanimemente hierarquizadas, nomeadamente a (1) escassez de recursos

financeiros, a (2) falta de recursos humanos e a (3) formação insuficiente no âmbito das bibliotecas;

- as perspectivas de desenvolvimento futuro na biblioteca incidiram, em termos gerais, no (1) reforço e formação das equipas, na (2) melhoria dos recursos físicos, materiais e de informação, no (3) desenvolvimento da literacia da informação e articulação com o currículo, na (4) dinamização de projectos e actividades e envolvimento da comunidade educativa e local e na (5) informatização da biblioteca escolar.

“Libraries are not made; they grow”  
Augustine Birrell - *Book Buying*

## 5- Situação actual: alguns indicadores

### 5.1- Evolução das bibliotecas em Portugal

#### 5.1.1- Número de bibliotecas e distribuição geográfica

O número total de bibliotecas registou nas duas últimas décadas um acentuado crescimento, passando de 1169, no ano de 1979, para 1912, em 2001, situando-se a taxa de crescimento nos **63,5%**.<sup>98</sup>

No que diz respeito especificamente às bibliotecas públicas, a rede registou um grande desenvolvimento, tendo-se observado, entre 1985 e 1997, um aumento de **53%** do número total deste tipo de equipamentos.<sup>99</sup>

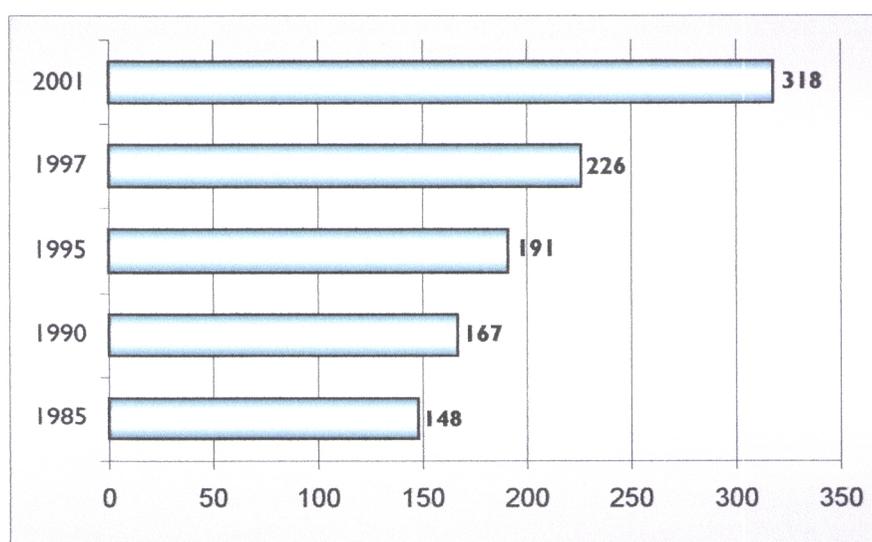


Figura 6. Número de Bibliotecas Públicas (1985-2001)

De acordo com os resultados de 1997, mais de metade das bibliotecas públicas concentravam-se nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte.<sup>100</sup>

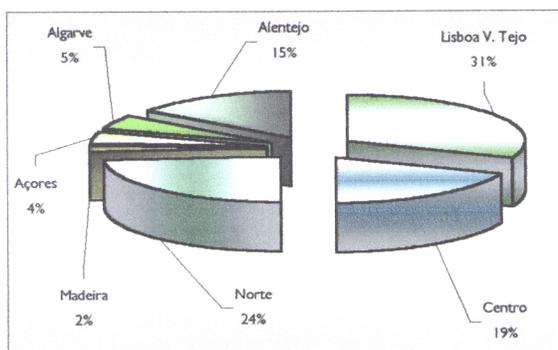
Em 2001, das bibliotecas observadas, 712 localizavam-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, concentrando **37%** do total de bibliotecas do país, seguida da região Norte com **27%**, correspondendo a 514 bibliotecas. Todavia, era na região do Alentejo (e também na Madeira) que se observava a maior concentração de bibliotecas por 100 mil habitantes: cerca de 26 bibliotecas, claramente superior à média do país, que era de 19 bibliotecas por 100 mil habitantes.<sup>101</sup>

<sup>98</sup> Fonte: INE, *População e Condições Sociais: Cultura, Desporto e Recreio*.

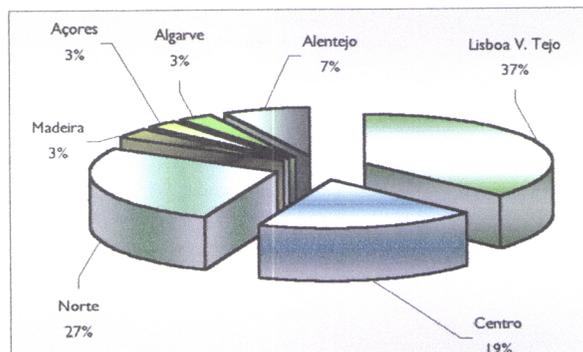
<sup>99</sup> Fonte: INE, *A Evolução das Bibliotecas Públicas em Portugal:1985-1997*, Lisboa, 1999.

<sup>100</sup> Id., *ibid.*

<sup>101</sup> Id., *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio:2001*, Lisboa, 2003.



**Figura 7.** Bibliotecas Públicas - Distribuição Geográfica (1997)



**Figura 8.** Bibliotecas Públicas - Distribuição Geográfica (2001)

### 5.1.2- Investimentos

Ainda de acordo com os dados de 2001, as bibliotecas (excluindo as bibliotecas escolares) movimentaram um total de 96 milhões de euros, traduzindo-se num acréscimo de 16% em relação ao ano anterior, dos quais 74 milhões de euros (77%) se destinaram a despesas correntes - pessoal (57%) e aquisição de documentos (25%) – e os restantes a despesas de capital – terrenos e construções (60%) e bens de equipamentos (33%).

### 5.1.3- Espaço

As 1912 bibliotecas disponibilizaram, em 2001, 30002 salas de leitura e 96899 lugares disponíveis, o que se traduziu em aproximadamente 1 lugar por cada 100 habitantes.

### 5.1.4- Equipamento informático

A informatização das bibliotecas tem vindo a adquirir um assinalável dinamismo, tendo-se registado, no período de 1996-1998, um aumento total de 81%, passando de 2776 computadores em 1996 para 5012 em 1998. Uma vez que o total de equipamentos informáticos reflectia, somente, um universo de 1122 bibliotecas (67% do total), verificava-se uma média de 4,5 computadores por biblioteca.<sup>102</sup>

Em 2000, os 9909 computadores distribuídos por 1636 bibliotecas (86% do total) elevavam para 6 a média de computadores por biblioteca, traduzindo, no período de 1998-2000, um aumento total de 98%. Do total de computadores existentes nas bibliotecas portuguesas, 4847 correspondiam a terminais à disposição do utilizador distribuídos por 1123 bibliotecas, registando-se, ainda, a existência de 2722 bases de dados interligadas.<sup>103</sup>

<sup>102</sup> Id., *A Evolução das Bibliotecas:1998*, Lisboa, 2000.

<sup>103</sup> Id., *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, Lisboa, 2003.

Em 2001, os 11886 computadores disponíveis num universo de 1676 bibliotecas (88% do total de bibliotecas) significavam uma média de 7 computadores por biblioteca. Do total de computadores, 6639 correspondiam a terminais à disposição do utilizador em 1264 bibliotecas, havendo, globalmente, 2745 bases de dados interligadas.<sup>104</sup>

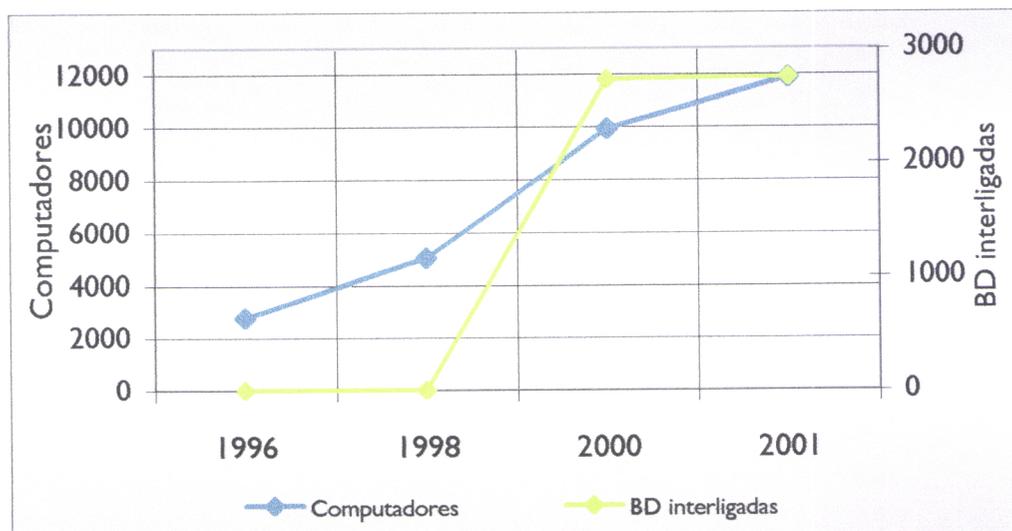


Figura 9. Número de computadores e Bases de Dados interligadas (1996-2001)

### 5.1.5- Utilizadores, leitores, empréstimos e consultas

Também o universo de utilizadores, de todas as categorias de bibliotecas, registou um crescimento exponencial, passando de cerca de 3,5 milhões, em 1979, para mais de 12 milhões em 2001.<sup>105</sup>

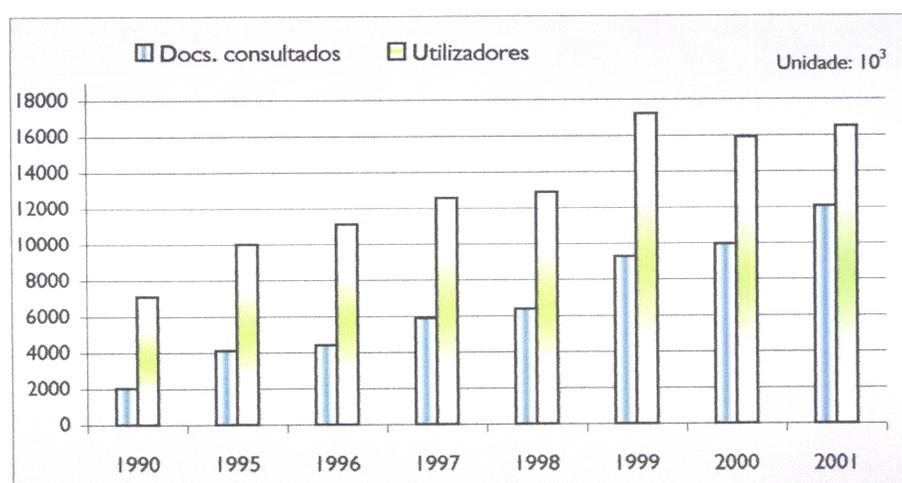


Figura 10. Evolução do número de utilizadores e documentos consultados (1990-2001)

<sup>104</sup> Id., *ibid.*

<sup>105</sup> Id., *ibid.*

Especificamente em relação às bibliotecas públicas, entre 1985 e 1997, verificava-se um aumento substancial do número de leitores e empréstimos domiciliários, registando-se, em 1997, totais que rondavam os 3,2 e 2,1 milhões, respectivamente.<sup>106</sup>

Em 1998, as bibliotecas portuguesas registaram 6,4 milhões de utilizadores, tendo sido consultados um total de 13 milhões de documentos. Cada utilizador consultou, em média, 2,1 documentos.

Em termos do peso relativo das várias categorias de bibliotecas, foram as bibliotecas públicas que reflectiram um maior dinamismo, com 59% do total de utilizadores e 45% dos documentos consultados, não obstante representarem apenas, globalmente, 14% do total das bibliotecas então existentes.

Verificou-se, igualmente, um crescimento das pesquisas a bases de dados que passaram de 96208, em 1996, para 221552 em 1998. As bibliotecas de ensino superior e escolares, em conjunto, foram responsáveis por cerca de 63% do total de pesquisas efectuadas.

Em 1999, as bibliotecas portuguesas registaram 9,3 milhões de utilizadores, tendo sido consultados um total de 17 milhões de documentos. Em média, cada utilizador consultou 1,9 documentos.

Em termos do peso relativo das várias categorias de bibliotecas, continuaram a ser as bibliotecas escolares e ensino superior que registaram maior dinamismo, com 40% do total de utilizadores e 50% dos documentos consultados.

Verificou-se, também, um aumento substancial no número de leitores e empréstimos domiciliários, tendo-se registado, em 1999, totais que rondam 2,9 e 5,7 milhões, respectivamente. As bibliotecas escolares e de ensino superior, em conjunto, foram responsáveis por cerca de 52% dos empréstimos registados.

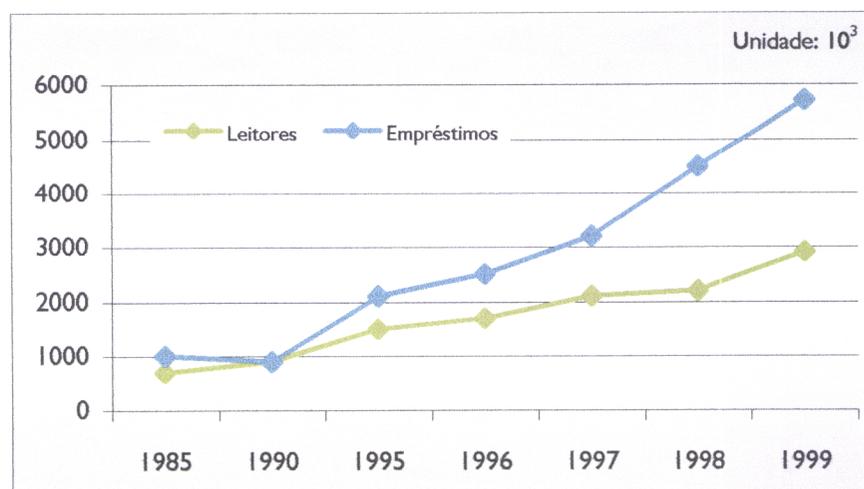


Figura 11. Evolução do número de leitores e empréstimos (1985-1999)

Em 2001, o número de utilizadores registados foi cerca de 12,1 milhões, os quais consultaram 16,4 milhões de documentos, tendo cada utilizador

<sup>106</sup> Id., *A Evolução das Bibliotecas Públicas em Portugal: 1985-1997*, Lisboa, 1999.

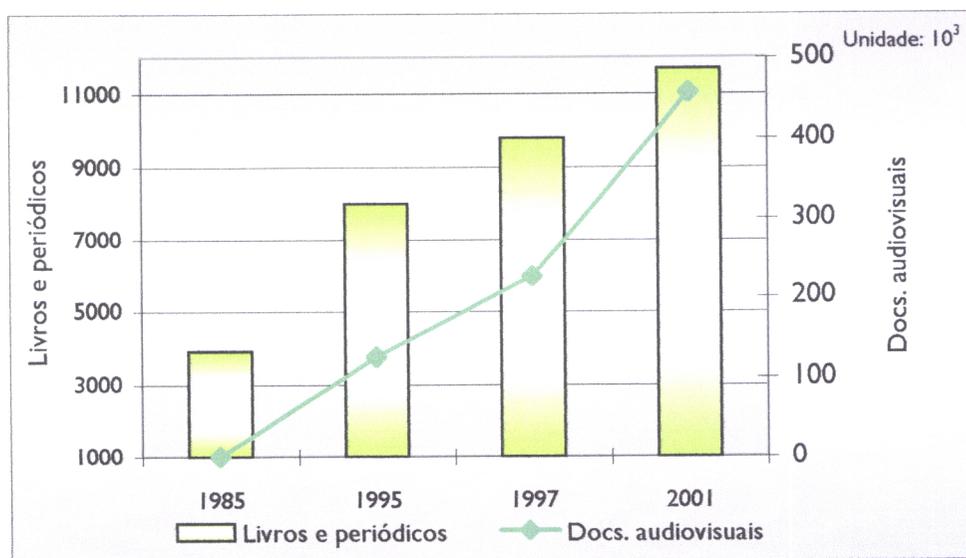
consultado, em média, 1,4 documentos, o que traduz uma clara tendência decrescente: 1,9 documentos em 1999 e 1,6 documentos em 2000.

Pelo contrário, as pesquisas efectuadas em bases de dados têm registado uma tendência crescente: 1,3 milhões em 1999, 1,7 milhões em 2000 e 1,8 milhões em 2001.

### 5.1.6- Fundo documental

Entre 1985 e 1997, os fundos documentais das bibliotecas públicas registaram uma subida significativa (**154%**). Em 1997, eram da responsabilidade deste conjunto de bibliotecas cerca de 9,8 milhões de documentos – monografias, publicações periódicas e documentos audiovisuais –, registando-se uma média por biblioteca na ordem dos 43400 documentos.

Em 2001, o número de documentos pertencentes às bibliotecas públicas ascendeu acerca de 11,7 milhões, pelo que a média por biblioteca situava-se na ordem dos 36700 documentos. Este decréscimo explica-se pelo aumento do número de bibliotecas públicas, que atingiu as 318 nesse mesmo ano.



**Figura 12.** Evolução dos fundos documentais (1985-2001)

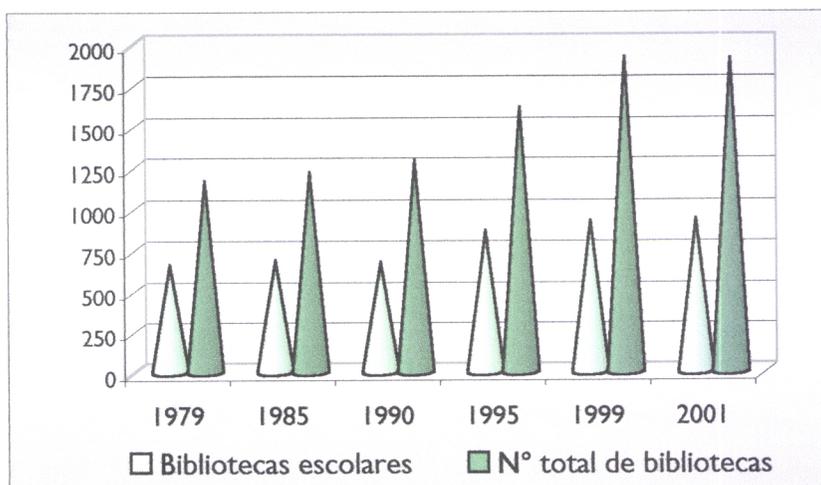
Considerando a totalidade das bibliotecas, a aquisição de documentos, em 2001, centrou-se, sobretudo, em livros e periódicos (**86%**), sendo os investimentos em documentos audiovisuais comparativamente reduzidos (**10%**).

Assim, no que diz respeito à dimensão do fundo documental, em 2001, **22%** das bibliotecas possuíam entre 2001 e 5000 volumes, **31%** entre 5001 e 10000 volumes, **28%** entre 10001 e 20000 volumes e **12,5%** entre 20001 e 50000 volumes.

## 5.2- Evolução das bibliotecas escolares em Portugal<sup>107</sup>

### 5.2.1- Número de bibliotecas e distribuição geográfica

De acordo com os dados do INE, e acompanhando o crescimento das bibliotecas em Portugal, também as bibliotecas escolares registaram um crescimento sustentado entre 1979 e 2001 (resultante quer da construção de novas escolas, quer do relançamento de bibliotecas já existentes), tendo aumentado de 659 para 932, o que traduz uma taxa de crescimento na ordem dos **41%**.<sup>108</sup>



**Figura 13.** Evolução das bibliotecas em Portugal (1979-2001)

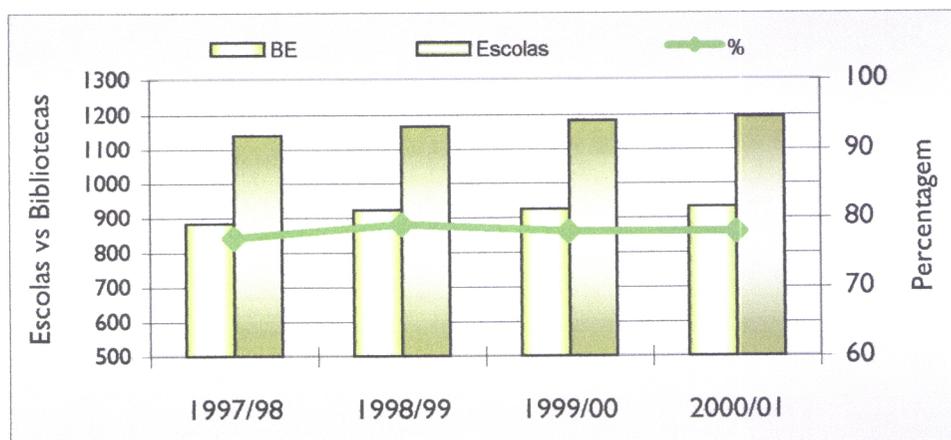
No que diz respeito à percentagem de bibliotecas escolares relativamente ao número total de estabelecimentos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, os dados conhecidos apontam para valores decrescentes. Num inquérito realizado em 1992 às escolas preparatórias, C+S e secundárias, que abrangeu 945 das 977 escolas públicas então existentes, 89% das respostas referiam a existência de biblioteca.<sup>109</sup> De acordo com os dados do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP) do Ministério da Educação, o número de estabelecimentos de ensino públicos, excluindo as Escolas Básicas do 1º Ciclo, era de 1140, 1166, 1183 e 1194 nos anos lectivos de 1997/98, 1998/99, 1999/00 e 2000/01, respectivamente.<sup>110</sup> A percentagem de bibliotecas apresenta, assim, um valor estabilizado, na ordem dos **79%**.

<sup>107</sup> Estes dados reportam-se, unicamente, às bibliotecas das escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias.

<sup>108</sup> Fonte: INE, *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, Lisboa, 2003.

<sup>109</sup> DEPGEF (1996), *Sistema educativo português: situação e tendências:1992*, Lisboa: Ministério da Educação.

<sup>110</sup> Fonte: DAPP, Ano escolar (<http://www.dapp.min-edu.pt>)



**Figura 14.** Percentagem de bibliotecas escolares (1997/2001)

De acordo com um estudo realizado por Ana M. Magalhães e Isabel Alçada e publicado em 1994, cujo universo era de cerca de 900 escolas públicas, dispunham de um espaço exclusivamente dedicado à biblioteca **76%** das escolas secundárias, **57%** das C+S e 59% das preparatórias, sendo que “no caso das C+S e preparatórias o espaço inicialmente previsto para a biblioteca em muitos casos transformou-se em sala de aula devido à superlotação.”<sup>111</sup>

Ainda em 1994, Ana M. Pessoa refere “mais de 1000 bibliotecas escolares existentes nos estabelecimentos de ensino (2º e 3º ciclos e secundário) do país”.<sup>112</sup>

À semelhança da distribuição geográfica das bibliotecas públicas, também as bibliotecas escolares se concentravam, em 2001, nas regiões Norte e Lisboa e Vale do Tejo (**31%** cada) e Centro (**20%**). As bibliotecas escolares do Alentejo eram 73, correspondendo a **8%** do total (1194) de estabelecimentos de ensino dos 2º e 3º ciclos e secundário. Estas 73 bibliotecas escolares do Alentejo constituíam **83%** do total de escolas desta região (88), percentagem essa que era ligeiramente superior à média nacional (**79%**).

### 5.2.2- Espaço

No estudo do sistema educativo português relativo a 1992 realizado pelo Ministério da Educação e publicado em 1996,<sup>113</sup> a análise feita relativamente às instalações e ao espaço consagrados às bibliotecas escolares aponta, claramente, a insuficiente dimensão das mesmas, não permitindo um funcionamento adequado ao número de alunos, embora esta situação variasse muito de escola para escola. Geralmente, a biblioteca dispunha de um espaço exíguo, mas, em certos casos, houve apropriação de salas de aula, conseguindo-se, assim, uma dimensão mais próxima da recomendada pela UNESCO para as bibliotecas escolares.<sup>114</sup> Em muitos estabelecimentos de ensino verificavam-se

<sup>111</sup> Magalhães, Ana M. e Alçada, Isabel (1994), *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*, Lisboa: Caminho, p. 116.

<sup>112</sup> Pessoa, Ana Mª., *ibid.*, p. 16

<sup>113</sup> DEPGEF, *op. cit.*

<sup>114</sup> De acordo com os cálculos do grupo de trabalho destinado a “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, feitos com base nos princípios gerais estabelecidos pela UNESCO e adaptados à realidade portuguesa, as

problemas relacionados com a deficiente localização (bibliotecas afastadas da passagem do maior número possível de utilizadores, em locais barulhentos, junto de cantinas, ginásios ou salas de convívio), com a inadequada iluminação (insuficiência ou excesso de luz natural) e com carências de isolamento térmico e acústico. A maioria das bibliotecas possuía apenas uma sala comum onde não era possível discriminar zonas destinadas às diferentes funções requeridas pelos utilizadores, como espaços para leitura recreativa individual ou para estudo, trabalho de grupo ou consulta de documentos audiovisuais.

Em 1994, José A. Calixto referia convictamente que “*falar de biblioteca escolar em Portugal é falar de algo que não existe, se quisermos ser rigorosos na utilização do conceito*” e que uma ronda pelas escolas do ensino básico e secundário iria permitir encontrar “*em alguns casos aquilo que minimamente caracteriza uma biblioteca, isto é, estantes, livros, mesas e cadeiras, mas noutros casos (...) nem espaço, nem livros, nem nada.*”<sup>115</sup> E embora Ana M. Pessoa afirme, em 1996, que “*a evolução tem sido enorme*”,<sup>116</sup> a verdade é que “*muitas são as escolas cujas bibliotecas, se as há, têm igualmente uma situação de todo não recomendável.*”<sup>117</sup>

A partir dos dados de um estudo das bibliotecas das escolas preparatórias, C+S e secundárias do concelho do Porto publicado em 1998, é possível constatar o claro subdimensionamento das bibliotecas escolares das 29 escolas consideradas, cuja área média era de 88,7 m<sup>2</sup>, correspondente a 30,8% da área recomendada.<sup>118</sup> A média do número de lugares para leitura presencial era de 43, o que corresponde a 1 lugar para cada 37 alunos, sendo que o recomendável seria 1 para cada 10.<sup>119</sup>

**Quadro 5.** Áreas recomendadas (m<sup>2</sup>)<sup>120</sup>

	<b>BE<sub>1</sub></b> <b>(&lt;200)</b>	<b>BE<sub>2</sub></b> <b>(201-500)</b>	<b>BE<sub>3</sub></b> <b>(501-1000)</b>	<b>BE<sub>4</sub></b> <b>(&gt;1000)</b>
Sala de leitura, visionamento e audição	42	75	152	227
Zona de produção	-----	31	66	-----
Sala de trabalho	42	35	27	35
Gabinetes	-----	-----	14	14
Armazém	-----	30	35	47
Sala polivalente	-----	-----	36	45
Trabalho de grupo	-----	-----	-----	28
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>171</b>	<b>330</b>	<b>495</b>

superfícies das bibliotecas escolares deveriam ser as seguintes: BE<sub>1</sub> (< 200 alunos) – 84 m<sup>2</sup>; BE<sub>2</sub> (201 – 500 alunos) – 171 m<sup>2</sup>; BE<sub>3</sub> (501-1000 alunos) – 330 m<sup>2</sup>; BE<sub>4</sub> (> 1000 alunos) – 495 m<sup>2</sup>.

<sup>115</sup> Calixto, João A. (1994), *ibid.*, p. 60.

<sup>116</sup> Pessoa, Ana M<sup>a</sup>., *ibid.*, p. 27.

<sup>117</sup> Calçada, Teresa (1996), *Bibliotecas: perspectivas e realidades*, Noesis, n<sup>o</sup> 38, p. 30.

<sup>118</sup> Rodrigues, Eloy, *ibid.*, p. 19.

<sup>119</sup> *Id.*, *ibid.*, p. 29.

De acordo com as estatísticas disponibilizadas pelo INE,<sup>121</sup> em 2001, as bibliotecas escolares disponibilizaram 1190 salas de leitura (40% do total) e 46603 lugares (48%), valores consentâneos com a percentagem desta categoria de bibliotecas (49%) relativamente ao número total de bibliotecas. No entanto, já os 211 gabinetes técnicos (15%) e os 320 depósitos (20%) existentes nas bibliotecas escolares traduzem lacunas conhecidas a nível das instalações.

### 5.2.3- Equipamentos

A partir da análise do estudo levado a cabo pelo Dep/Gef em 1992, é claramente perceptível que os equipamentos disponíveis nas bibliotecas escolares não foram, em termos gerais, pensados para utilizações diversificadas. Na maioria dos casos, as bibliotecas possuíam apenas mesas e cadeiras idênticas às das salas de aula, que não ofereciam as melhores condições de conforto, nem instituíam a necessária distinção entre biblioteca e sala de aula. Em última análise, a biblioteca era apenas uma sala de aula (um pouco) diferente.

No entanto, o maior problema residia na estantaria: eram, geralmente, armários fechados com rede ou vidro, que tornavam difícil o livre acesso. Em geral não existiam expositores para revistas, para divulgação de novidades (livros, folhetos, revistas, discos ...), para *dossiers* temáticos ou para montagem de exposições.

No que diz respeito ao equipamento audiovisual, embora as escolas dispusessem, maioritariamente, deste tipo de equipamento, a sua utilização na biblioteca era muito rara, pois prevalecia uma lógica de compartimentação dos recursos pelos serviços e pelos grupos disciplinares, não havendo, portanto, uma gestão integrada dos mesmos. Como a maioria dos equipamentos disponíveis não possibilitava consultas individuais, a sua utilização era, geralmente, colectiva, o que implicava a suspensão de outras actividades da biblioteca.

Ana M. Magalhães e Isabel Alçada,<sup>122</sup> em 1994, referem que, das 1055 escolas que responderam ao questionário, apenas 38% permitem a requisição de livros “*mexendo nas estantes*” e que “*no ensino secundário só em 23,8% das escolas é que os alunos são autorizados a mexer livremente nas estantes*”. Além disso, concluem ainda as autoras, 64% dos alunos “*só podem ler na biblioteca*” e “*numa percentagem significativa das escolas não está prevista a leitura domiciliária*”.

Quanto ao equipamento informático, a evolução foi, de facto, notável se nos lembrarmos que, no I Encontro Nacional sobre documentação e Informação na Escola realizado em 1996, Júlio A. António começava por afirmar que “*iremos assistir por largo período de tempo a uma situação mista em que o sistema operativo MS-DOS se manterá como o mais utilizado enquanto vão aparecendo algumas escolas dotadas do ambiente WINDOWS*”, para logo concluir que “*os velhos processadores 286 são ainda um bom recurso e para muitas*

---

<sup>120</sup> Veiga, Isabel, et al., *ibid.*, p. 20.

<sup>121</sup> Fonte: INE, Estatísticas da Cultura, desporto e Recreio, 2001.

<sup>122</sup> Magalhães, Ana M. e Alçada, Isabel, *op.cit.*, p. 99.

bibliotecas um “potente” 386 será considerado como um prémio”, pelo que “os processadores 486 e PENTIUM são um futuro talvez longínquo.”<sup>123</sup>

Na verdade, o contributo das bibliotecas escolares para o total de computadores disponíveis nas bibliotecas portuguesas é significativo, tendo atingido, em 2000, 42,5% (4215 computadores) e 44,5% (5295 computadores) em 2001. O aumento percentual situou-se, portanto, nos 25,6%, passando a média de computadores por biblioteca escolar de 5 para 6 entre 2000 e 2001.

Em 2000, os 2487 terminais à disposição dos utilizadores em 571 bibliotecas (representando uma média de 4,3 terminais por biblioteca) aumentaram para 3555 terminais distribuídos por 650 bibliotecas em 2001 (uma média, portanto, de 5,5 terminais por biblioteca).

O número de bases de dados interligadas passou de 860 em 2000 para 1009 em 2001.

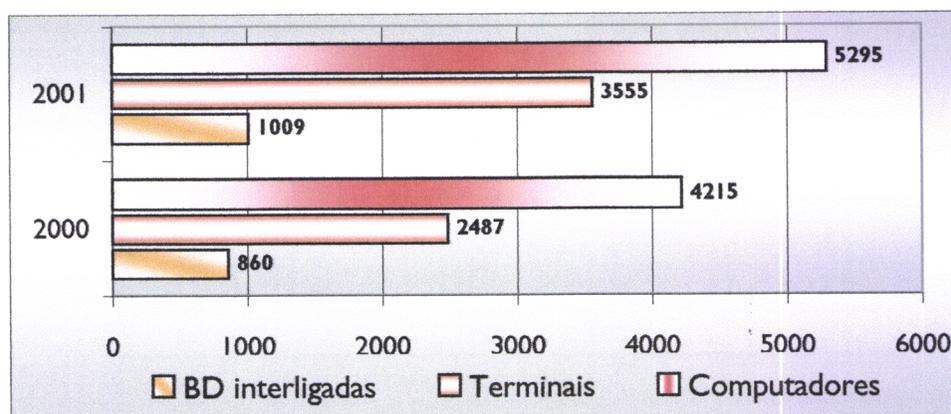


Figura 15. Evolução do equipamento informático nas bibliotecas escolares (2000-2001) <sup>124</sup>

No que diz respeito ao acesso à Internet, a Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) assegurou a respectiva ligação na totalidade das escolas (públicas e privadas) do 5º ao 12º ano em 1997, cujo equipamento (computador multimédia e router / linha RDIS) foi, na esmagadora maioria das escolas, instalado nas bibliotecas.

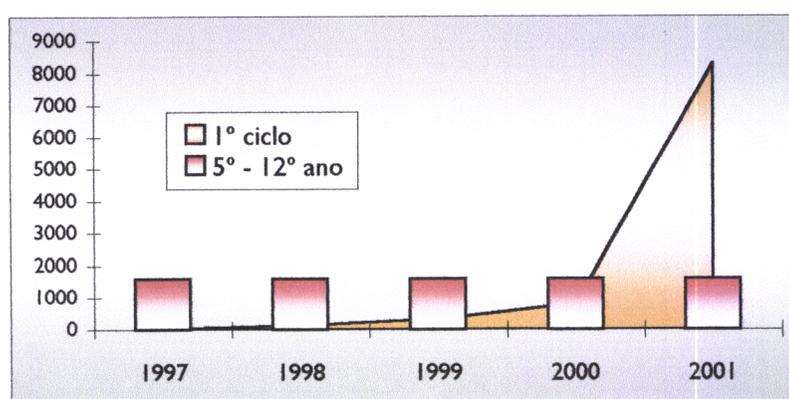


Figura 16. Escolas com ligação à Internet (1997-2001) <sup>125</sup>

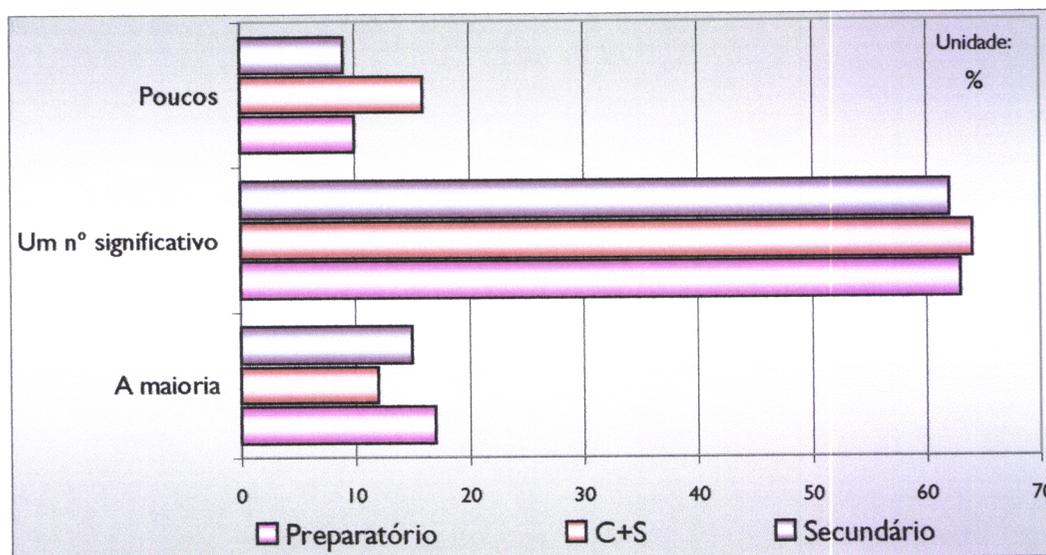
<sup>123</sup> António, Júlio R. (1996), “Infoteca: Informática nas Bibliotecas”, in *Cadernos BAD* (2), Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, Lisboa: BAD, p. 84.

<sup>124</sup> Fonte: INE, *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, Lisboa, 2003.

<sup>125</sup> Fonte: Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) (<http://www.fccn.rcts.pt>)

### 5.2.4- Utilizadores, leitores, empréstimos e consultas

No trabalho realizado por Ana M. Magalhães e Isabel Alçada,<sup>126</sup> no capítulo dedicado às bibliotecas escolares, as autoras referem que ,apesar da sua frequência “*não se ter tornado ainda um hábito para a maioria dos alunos*”, estas “*são frequentadas por um número significativo de alunos*”. Os dados recolhidos relativamente aos alunos que frequentam as bibliotecas escolares indicam que nas escolas preparatórias, C+S e secundárias as bibliotecas são frequentadas por “*um número significativo*” de alunos em **63%**, **64%** e **62%** das escolas, pela “*maioria*” dos alunos em **17%**, **12%** e **15%** e por “*poucos*” alunos em **10%**, **16%** e **9%**, respectivamente.



**Figura 17.** Alunos que frequentam as bibliotecas escolares (%)

A partir dos dados disponibilizados pelo INE relativamente a 2001,<sup>127</sup> constata-se que o número de utilizadores das bibliotecas escolares atingiu os 3,5 milhões (**29,1%** do total de utilizadores a nível nacional), os quais realizaram 4,9 milhões de consultas de documentos (**29,8%** do total) e 339 mil consultas de bases de dados (**18,7%** do total).

O número de leitores ultrapassou, nesse ano, os 683 mil (**21,6%** do total de leitores), aos quais foram emprestados mais de 1 milhão de documentos (**17,8%** do total de empréstimos domiciliários).

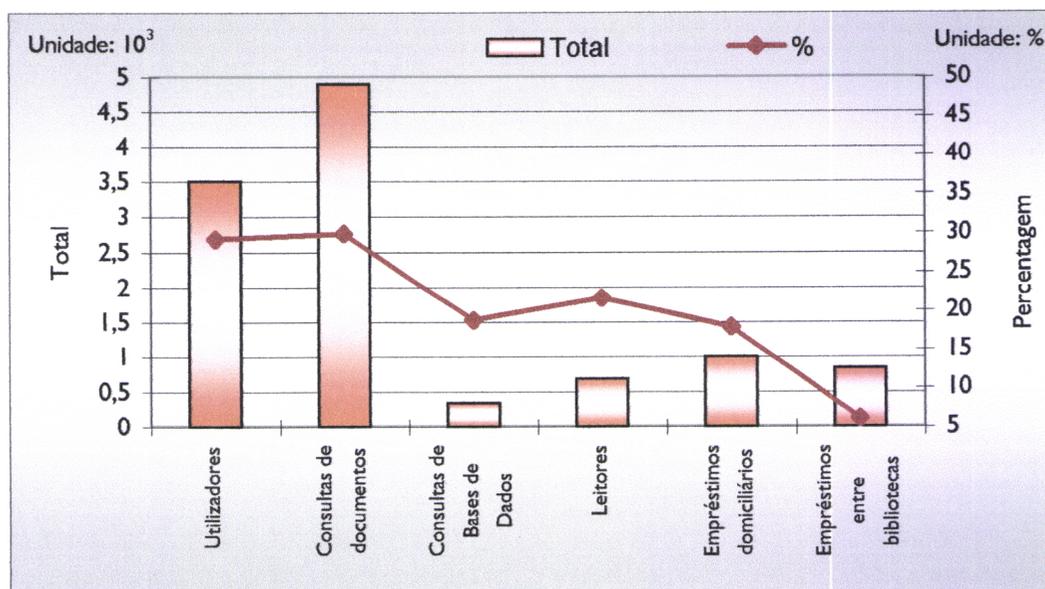
Finalmente, os empréstimos feitos pelas bibliotecas escolares a outras bibliotecas do país totalizaram, em 2001, 834 documentos, ou seja, **6%** do total de empréstimos entre bibliotecas a nível nacional.

Assim, face aos números divulgados pelo INE, poder-se-á concluir que o desempenho global das bibliotecas escolares, tendo por base os indicadores relativos aos utilizadores, leitores, empréstimos e consultas, é comparativamente reduzido, uma vez que, apesar de representarem **48,7%** do total de bibliotecas, os valores percentuais dos vários indicadores são sempre

<sup>126</sup> Magalhães, Ana M. e Alçada, Isabel, *ibid.*, pp. 99-100.

<sup>127</sup> *Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio*, 2003.

claramente inferiores a este valor: **29,1%** de utilizadores, **29,8%** das consultas de documentos e **18,7%** das consultas de bases de dados, **21,6%** dos leitores, **17,8%** dos documentos emprestados e **6%** dos empréstimos feitos entre bibliotecas.



**Figura 18.** Utilização das bibliotecas escolares

### 5.2.5- Fundo documental

As linhas de orientação para a definição do fundo documental inicial das bibliotecas escolares publicadas pela UNESCO,<sup>128</sup> em 1979, apontam, basicamente, para uma taxa de crescimento que deverá corresponder, ao fim de 10 anos, a três livros por ano, por aluno.

**Quadro 6.** Taxa de crescimento recomendada

Nº de alunos	Colecção inicial	Crescimento anual de docs. (3/aluno)	Total (Após um período de crescimento de 10 anos)
1-100	1200	300	3900
101-200	2400	600	7800
201-300	3600	900	11700
301-400	4800	1200	15600
401-500	6000	1500	19500
> 500	6000	2250	26250

<sup>128</sup> Carrol, Frances L., Beilke, Patricia F. (1979), *Guidelines for the planning and organisation of school library resource centres*. Paris: UNESCO (PGI-79/WS/17), p. 42.

O número médio de volumes seria de 10 por aluno, partindo da adaptação das recomendações linhas de orientação da UNESCO para Portugal.<sup>129</sup>

Posteriormente, em 1997, o Grupo de Trabalho criado para o lançamento da rede de Bibliotecas Escolares estabeleceu como critérios para a definição do fundo documental inicial a constituição de um conjunto de documentos igual ao número de alunos da escola multiplicado por dez (sem considerar os títulos correspondentes a manuais escolares), sendo **75%** desse fundo constituído por materiais impressos.<sup>130</sup>

**Quadro 7.** Recursos Documentais

	<b>BE<sub>1</sub></b> <b>(&lt;200)</b>	<b>BE<sub>2</sub></b> <b>(201-500)</b>	<b>BE<sub>3</sub></b> <b>(501-1000)</b>	<b>BE<sub>4</sub></b> <b>(&gt;1000)</b>
Suporte escrito	1150	2625	5625	7500
Outros suportes (audiovisuais, informático...)	350	875	1875	2500
<b>TOTAL</b>	<b>1500</b>	<b>3500</b>	<b>7500</b>	<b>10000</b>

Partindo, mais uma vez, do estudo do DEPGEF realizado em 1992, constata-se que o fundo documental das bibliotecas escolares era, à data, quase exclusivamente constituído por livros, dispondo a maioria de um acervo entre 1000 e 5000 obras.<sup>131</sup>

De acordo com os dados disponibilizados pela UNESCO para 1993, as 877 bibliotecas escolares então referenciadas em Portugal possuíam 4,3 milhões de livros (uma média de 4916 livros por biblioteca), número esse que passou para 5,2 milhões em 1997, distribuídos por 900 bibliotecas (média de 5815 livros por biblioteca). Os documentos audiovisuais e outros documentos de biblioteca correspondiam, em 1993, a 222502 e 12448, respectivamente. Os livros representavam, assim, **94,8%** do fundo documental, cabendo aos documentos audiovisuais **4,9%** do total e aos outros documentos de biblioteca o valor residual de **0,3%**.

Em 1994, no seu estudo das bibliotecas escolares das escolas dos 2º e 3º ciclos e secundárias do distrito de Portalegre, Isilda Garraio concluiu que “em relação às escolas com menos anos de existência verificamos que o número inicial de documentos é muito inferior ao recomendado” e “a situação piora à medida que as escolas têm mais anos de existência, pois a distância entre os valores recomendados e os valores atingidos é cada vez maior”, o que traduz uma taxa de crescimento manifestamente inferior à indicada. Acresce, ainda, que uma parte significativa do fundo documental era constituída por manuais escolares que correspondiam “grosso modo” a um terço da documentação existente.”<sup>132</sup> A questão da desactualização dos fundos bibliográficos colocava-se à generalidade das bibliotecas escolares do distrito, à qual se juntava a questão da conservação de

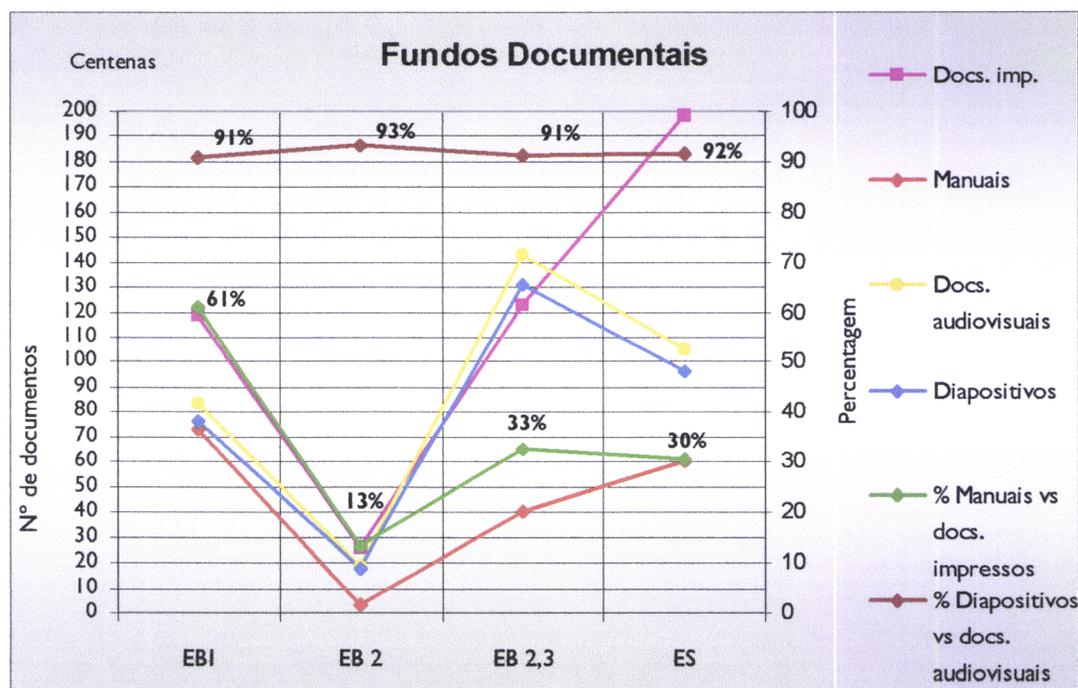
<sup>129</sup> Calixto, João A. (1994), *op. cit.*

<sup>130</sup> Veiga, Isabel, et al., *op.cit.*, p. 24.

<sup>131</sup> DEPGEF, *op.cit.*

<sup>132</sup> Garraio, Isilda, *op.cit.*, pp. 110-111.

um acervo documental de grande valor histórico, bibliográfico e cultural em duas escolas secundárias com mais de uma centena de anos de existência.



**Figura 19.** Fundos documentais – bibliotecas escolares do distrito de Portalegre (1994)<sup>133</sup>

Em 1998, o estudo das bibliotecas das escolas preparatórias, C+S e secundárias do concelho do Porto<sup>134</sup> evidenciava, igualmente, a existência de grandes lacunas e carências a nível dos respectivos fundos documentais, com uma média de 4,3 documentos por aluno. De um total de 196133 documentos, 92% correspondiam a monografias, 7,4% a documentos audiovisuais e 0,6% a títulos periódicos (52% das 29 bibliotecas escolares consideradas não possuíam qualquer título periódico). As conclusões a retirar relativamente aos fundos documentais são óbvias:

*“...são reduzidos e subdimensionados (...), apresentam desequilíbrios e lacunas na cobertura temática e são pouco diversificados quanto às tipologias documentais.”*<sup>135</sup>

De acordo com os dados do INE para 2001, as 932 bibliotecas escolares referenciadas detinham 6,5 milhões de volumes (17,8% do total), 739 mil documentos audiovisuais (35,4% do total) e 45 mil documentos de outros tipos (5,1% do total), valores esses que correspondiam a valores médios de 7024 volumes, 793 documentos audiovisuais e 48 documentos de outros tipos por biblioteca. Estes dados confirmam, igualmente, o peso excessivo da informação impressa (89,3%) face a outros suportes: audiovisuais (10%) e documentos de outros tipos (0,7%). Esta tendência é, em parte, confirmada pelas dados relativos às aquisições efectuadas em 2001, que continuaram a privilegiar os

<sup>133</sup> Id., *ibid.*, pp. 114-120.

<sup>134</sup> Rodrigues, Eloy, *op. cit.*

<sup>135</sup> Id., *ibid.*, p. 24.

privilegiar os documentos impressos (**80,1%**), em detrimento dos documentos audiovisuais (**18,1%**) e de outros tipos de documentos (**1,8%**).

Finalmente, no que diz respeito à dimensão do fundo documental, em 2001, **32,8%** das bibliotecas escolares possuíam entre 2001 e 5000 volumes, **45,5%** entre 5001 e 10000 volumes, **13,3%** entre 10001 e 15000 volumes e **8,4%** mais de 15000 volumes.

*The librarian of today, and it will be true still more of the librarians of tomorrow, are not fiery dragons interposed between the people and the books. They are useful public servants, who manage libraries in the interest of the public... Many still think that a great reader, or a writer of books, will make an excellent librarian. This is pure fallacy.*

— Sir William Osler, 1917

## **6- O bibliotecário escolar e o técnico adjunto de biblioteca**

### **6.1- O bibliotecário escolar: formação e perfil**

Actualmente, é largamente consensual a importância da biblioteca escolar no desenvolvimento de competências de leitura e literacia. Estudos realizados provaram que a dimensão das bibliotecas em termos de pessoal e da colecção disponível influía decisivamente nos níveis de literacia. Outro factor com grande peso nos resultados obtidos era a presença de um bibliotecário com formação especializada que desempenhava um papel educativo dinâmico.

Isso mesmo é reconhecido no Manifesto da Biblioteca Escolar, na secção que define a sua missão, onde se referem, claramente, as vantagens inerentes ao trabalho colaborativo entre o bibliotecário e os professores.

*“Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, 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.”*<sup>136</sup>

Na verdade, ao bibliotecário escolar reconhece-se, presentemente, um lugar central e decisivo na questão do desenvolvimento e aproveitamento plenos das bibliotecas escolares, nomeadamente na gestão e dinamização das respectivas equipas de coordenação. Não restarão grandes dúvidas relativamente à qualificação profissional do bibliotecário escolar:

*“É o elemento do corpo docente, qualificado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escola.”*<sup>137</sup>

É, hoje em dia, largamente predominante entre os teóricos que se debruçaram sobre a problemática das bibliotecas escolares a convicção de que o cargo de bibliotecário escolar (também designado, por alguns autores, como professor bibliotecário) deverá ser desempenhado por um professor da própria escola.<sup>138</sup> O relatório de lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares aponta como uma das condições básicas para que uma escola seja incluída no Programa que *“a direcção da escola indique o coordenador da equipa da biblioteca que assumirá as funções de professor bibliotecário que deve pertencer ao quadro de nomeação definitiva e estar disponível (...) para assumir o compromisso de se manter na escola, ao serviço da biblioteca, durante um período não inferior a 3 anos.”*<sup>139</sup> Reconhece-se, desta forma, que o conhecimento da realidade específica de cada escola, dos alunos e dos professores, dos funcionários e da comunidade educativa em geral e das formas de interacção entre todos estes intervenientes

---

<sup>136</sup> IFLA/UNESCO (2000), *Manifesto da Biblioteca Escolar*.

<sup>137</sup> Id., *ibid.*.

<sup>138</sup> Ver, por exemplo, Pessoa, Ana M.<sup>a</sup>, *op.cit.*, p. 35; Calixto, João A. (1996), *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*, Lisboa: Caminho, p. 23; Silva, Lino M. da, *op.cit.*, p. 101.

<sup>139</sup> Veiga, Isabel et al. *op. cit.*

é fundamental para que o bibliotecário escolar possa desempenhar eficazmente as suas funções.

Para isso, o seu papel terá de compreender duas vertentes distintas, mas complementares: a função técnica e a função educativa. Nenhuma delas se sobrepõe à outra, mas a primeira é necessariamente instrumental *“relativamente à concretização das finalidades educativas que a escola prossegue, bem como às finalidades educativas de uma b.e./c.r.e..”*<sup>140</sup>

A formação e o perfil do bibliotecário escolar assumem-se, assim, como questões-chave no desempenho das bibliotecas escolares.

*“O professor responsável deverá ter o perfil e a formação adequados para o desempenho do cargo: dinamismo, interesse, capacidade de liderança, facilidade de relacionamento são, entre outras, qualidades que o responsável deve ter. Este professor coordenará a equipa que deverá ter competências na gestão de projectos e de recursos, em ciências documentais e em animação.”*<sup>141</sup>

A formação do bibliotecário escolar deverá, pois, abranger três áreas distintas: ciências documentais, gestão e ensino/pedagogia.

A formação na área das ciências documentais *“visa, essencialmente, garantir a sua capacidade para assegurar um conjunto de procedimentos técnicos, indispensáveis para um correcto funcionamento (em rede) do sistema documental, para tomar, ou propor, decisões tecnicamente fundamentadas na orientação da biblioteca/centro de recursos, e para poder ser um interlocutor do pessoal técnico especializado.”*<sup>142</sup>

A formação na área da gestão implica a responsabilização do bibliotecário escolar simultaneamente na realização das operações diárias da biblioteca escolar e na administração dos elementos a ela afectos, assegurando que os recursos materiais reflectam as necessidades de aprendizagem da comunidade escolar e as prioridades educativas da escola.

A formação na área do ensino/pedagogia permite ao bibliotecário escolar liderar a inter-relação entre o centro documental e a organização escolar no seu todo.

*“Dirigindo e animando uma equipa educativa, ele é o interlocutor permanente, a nível interno, com os órgãos de gestão da escola (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico), com os órgãos de gestão intermédia (Conselho de Disciplina, Conselho de Turma), bem como com o conjunto dos utilizadores (alunos, professores, funcionários, pais).”*<sup>143</sup>

Actualmente, o processo de ensino-aprendizagem é (deve ser) indissociável do conceito de biblioteca que ensina e não de um redutor modelo de biblioteca que se limita a servir de apoio: às actividades lectivas, à promoção da leitura, à pesquisa e tratamento da informação. O conceito de biblioteca que ensina requer, da parte do bibliotecário escolar, a passagem de um papel passivo a um papel activo, de expectante a actuante. O bibliotecário tem de actuar e ser visto como professor – de professores, de alunos, da comunidade. A todos estes a missão da biblioteca escolar diz respeito, pelo que a concretização de programas visando a formação dos utilizadores e o

---

<sup>140</sup> Canário, Rui e Sousa, Jorge, *op.cit.*, p. 20.

<sup>141</sup> Crespo, Elvira, *op.cit.*, p. 41.

<sup>142</sup> Canário, Rui e Sousa, Jorge, *op.cit.*, pp. 2-3.

<sup>143</sup> Id., *ibid.*, pp. 10-11.

conhecimento das fontes de informação em geral é essencial na oferta de meios alternativos e inovadores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. A concretização de um trabalho de pesquisa, a utilização colectiva da biblioteca por parte de um grupo-turma, a realização de actividades de promoção da leitura só poderão ser feitas em conjunto com o bibliotecário escolar.

“... os bibliotecários escolares devem possuir competências para planear e ensinar diferentes técnicas no tratamento da informação tanto a professores como a alunos”.<sup>144</sup>

Mais ainda, deve ser este a assumir um papel de liderança com o intuito de criar o ambiente indispensável ao envolvimento dos alunos e dos professores. Algumas das actividades específicas que definem essa liderança incluem (i) a realização de encontros regulares com os órgãos de gestão, a participação (ii) em reuniões dos departamentos curriculares e (iii) na preparação de actividades nos conselhos de turma e (iv) o contacto frequente com bibliotecários de outras escolas e de bibliotecas públicas.

Ao assumir este tipo de liderança, o bibliotecário escolar estará a criar o ambiente propício à colaboração entre ele e os restantes professores. E isso permitir-lhe-á, na verdade, trabalhar com os restantes professores num esforço conjunto de estimular o gosto pela leitura e a vontade de aprender e proporcionar mais competências a nível da literacia de informação nos seus alunos. No conjunto destas actividades colaborativas estão, naturalmente, compreendidos (i) a identificação de fontes de informação e materiais úteis para os professores, (ii) o planeamento do processo de ensino-aprendizagem conjuntamente com os professores, (iii) a formação dos professores enquanto utilizadores dos serviços da biblioteca e (iv) a aprendizagem dos alunos tanto em conjunto com os professores, como individualmente.

O bibliotecário escolar assume-se, dessa forma, como um dos intervenientes mais influentes no processo de ensino-aprendizagem porquanto é aquele que tem uma percepção mais abrangente de todas as competências que constituem o currículo dos alunos. Para além de ser, provavelmente, o único que lida com todos os alunos da escola e em todos os domínios, o bibliotecário escolar tem a possibilidade de conhecer os alunos e ter uma visão das suas personalidades diferente daquela que resulta da interacção professor-grupo-turma.<sup>145</sup>

A esta tripla formação do bibliotecário escolar, há, ainda, a acrescentar uma quarta vertente: o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação. Há, na sociedade actual, um amplo consenso à volta da tecnologia emergente no que diz respeito às vantagens no acesso às fontes de informação. Contudo, ao proporcionarem a consulta imediata dos recursos disponíveis localmente e o acesso remoto aos recursos disponibilizados através da Internet e em bases de dados, os responsáveis pelas bibliotecas escolares não se podem esquecer que a tecnologia é um meio para atingir um fim, nunca um fim em si mesma, um instrumento e não um produto. Da pesquisa na Internet à utilização do correio electrónico, passando pelo acesso a bases de dados, até à edição de vídeo e à produção multimédia, muitas são as possibilidades de aplicação da

---

<sup>144</sup> IFLA/UNESCO, *op. cit.*

<sup>145</sup> Cf. Baró, Mónica, Mañá, Teresa e Velloso, Inmaculada (2001), *Bibliotecas escolares, para quê?*, Madrid: Anaya., p. 52.

tecnologia. Logo, se os bibliotecários escolares tornarem a tecnologia emergente numa área de formação indispensável e sobre ela tiverem um domínio sistematicamente actualizado, “eles terão um papel crescente e constantemente mais importante a desempenhar dentro do sistema de educação. Eles serão reconhecidos como especialistas nos dois principais papéis da biblioteca escolar”<sup>146</sup>, i.e., a organização e disponibilização estruturada da informação, visando aumentar os conhecimentos de cada aluno em particular, e a integração das competências de pesquisa, selecção e tratamento da informação no currículo dos alunos.

As várias vertentes inerentes à formação do bibliotecário escolar - biblioteconómica, administrativa, pedagógica, tecnológica – estão inter-relacionadas e não deverão ser consideradas independentes umas das outras, o que torna o seu papel “unificado e holístico”.<sup>147</sup>

Unificado porque todos os procedimentos e iniciativas convergem para um só fim – que os seus utilizadores usem a informação eficazmente, qualquer que seja o formato e o suporte; holístico porquanto a concretização desses procedimentos e iniciativas exigem um conhecimento polivalente que só é possível dominar através da intersecção de múltiplas componentes formativas e de uma sólida formação de base. Por exemplo, a selecção de um CDrom para crianças requer conhecimentos relacionados com a leitura infantil, com os níveis cognitivos e sócio-afectivos, com os níveis de leitura e com os interesses das crianças de acordo com as faixas etárias, com o controlo bibliográfico deste tipo de suporte, com o suporte tecnológico que permitirá a sua leitura, com a sua aplicação pedagógica, etc.

Finalmente, em virtude da sua posição privilegiada, o bibliotecário escolar deve actuar como elemento aglutinador do empenho de toda a comunidade educativa. O comprometimento com a literacia da informação tem de resultar, naturalmente, da cultura da escola. A formação de leitores para toda a vida só pode resultar se envolver toda a comunidade: a biblioteca e o bibliotecário, os restantes professores e os alunos, os órgãos de gestão e as famílias.

*“Para garantir a eficácia e avaliação dos serviços (...) a biblioteca escolar deve promover a cooperação com os professores, a direcção das escolas, as entidades responsáveis, os pais, outros bibliotecários e profissionais da informação e as associações locais.”*<sup>148</sup>

## 6.2- O bibliotecário escolar: enquadramento legal

Não será descabido afirmar-se que, nos últimos cinco anos, mais precisamente após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98,<sup>149</sup> se produziu mais legislação em Portugal no âmbito das bibliotecas escolares, sobretudo no

---

<sup>146</sup> Relatório Profissional da IFLA, nº 41.

<sup>147</sup> Id., *ibid.*,

<sup>148</sup> IFLA/UNESCO, *op. cit.*

<sup>149</sup> Este decreto regulamenta o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

que diz respeito ao enquadramento legal do bibliotecário escolar, do que nos cinquenta anos anteriores.

No entanto, uma das principais falhas que podem ser apontadas quanto ao papel que a biblioteca deve desempenhar no seio de cada escola tem a ver, exactamente, com esse mesmo decreto-lei e a não inclusão de qualquer referência à biblioteca escolar, nomeadamente a sua não representação, através do bibliotecário, no Conselho Pedagógico. Foi, na verdade, uma oportunidade perdida de colocar na lei geral o lugar que as bibliotecas deverão ocupar nas escolas.

Ainda assim, no seguimento do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, e reconhecendo a importância da formação especializada do pessoal docente para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo, a publicação do Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março, permitiu a aprovação do conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes. Nele é reconhecida a área de formação especializada em comunicação educacional e gestão da informação, cujas competências se subdividem em quatro domínios principais:

- (i) Competências de análise crítica, que correspondem, *grosso modo*, à interpretação sistémica da escola.
- (ii) Competências de intervenção, que incluem, nomeadamente, a gestão, o tratamento e a divulgação do fundo documental, a formação de utilizadores, a dinamização, a produção documental, o trabalho colaborativo.
- (iii) Competências de formação, de supervisão e de avaliação, nas quais se incluem a interacção com os outros professores e a avaliação do desempenho da biblioteca.
- (iv) Competências de consultoria, assessorando os órgãos de administração e gestão da escola no âmbito do funcionamento da biblioteca e da gestão da informação.

Igualmente no seguimento do novo regime de autonomia e gestão das escolas, e reconhecida que era, há muito, a necessidade de “*criação de uma carreira profissional atraente e estimulante*”,<sup>150</sup> é no Decreto-Lei nº 515/99, de 24 de Novembro, que, legalmente, é criada a carreira de técnico superior de biblioteca e documentação nos estabelecimentos públicos de educação e de ensino não superior.

Posteriormente, em 2001, através da Portaria nº 63, de 30 de Janeiro, são aprovados os conteúdos funcionais das carreiras e categorias do pessoal não docente desses mesmos estabelecimentos de educação e de ensino, designadamente os que dizem respeito, especificamente, à carreira de técnico superior de biblioteca e documentação. As suas funções, de natureza técnico-pedagógica, “*exercidas em colaboração com os órgãos de administração e gestão e as equipas responsáveis pelas bibliotecas escolares/centros de recursos educativos*”,<sup>151</sup> cobrem seis vertentes distintas:

- (i) Funções de gestão: organização, funcionamento e avaliação dos serviços.
- (ii) Funções técnico-documentais: organização e tratamento do fundo documental.

---

<sup>150</sup> Calixto, João A. (1996), *op.cit.*, p. 98.

<sup>151</sup> Portaria nº 63/2001, de 30 de Janeiro.

- (iii) Funções de apoio: orientação dos utilizadores da biblioteca, colaboração com os docentes em actividades de ensino e aprendizagem.
- (iv) Funções formativas: formação de utilizadores, do pessoal docente e não docente.
- (v) Funções de dinamização: incentivo à leitura e à utilização dos recursos, participação em experiências pedagógicas e projectos de investigação, divulgação dos recursos.
- (vi) Funções de coordenação: interligação da biblioteca escolar com a biblioteca pública, a autarquia e outras entidades.

O cruzamento do perfil de competências para o exercício de funções na área da comunicação educacional e da gestão de informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos, com as funções estipuladas para os técnicos superiores de biblioteca e documentação revela uma inegável conformidade entre os dois diplomas legais que os aprovam. Mais importante ainda, ambos vão de encontro aos domínios de competências definidos no *Referencial Europeu de Informação e Documentação*. Nesse referencial, “as competências são entendidas como o conjunto de capacidades necessárias ao exercício de uma actividade profissional”<sup>152</sup> no âmbito da Informação e Documentação (incluindo os clássicos bibliotecários, arquivistas e documentalistas, lado a lado com os agora designados gestores de informação, encarregados de pesquisas de informação e documentalistas de inteligência económica) e o domínio dos comportamentos necessários. Inseridos numa escala de 4 níveis significativos, em que o nível 1 corresponde à “sensibilização”, o nível 2 ao “conhecimento das práticas”, o nível 3 ao “domínio dos meios” e o nível 4 ao “domínio metodológico”, os vários domínios de competências foram agrupados da seguinte forma:

- (i) Grupo A: conhecimentos específicos de Informação e Documentação, dos quais fazem parte a interacção com os utilizadores, o conhecimento do meio profissional e do quadro jurídico da gestão da informação, a identificação e validação das fontes de informação, a gestão das colecções, o tratamento físico dos documentos, a análise e representação da informação e a pesquisa, apresentação e disponibilização da informação..
- (ii) Grupo B: competências relativas à Comunicação, as quais compreendem a comunicação oral, escrita e através da imagem e do som, a prática de uma língua estrangeira, a comunicação interpessoal e interinstitucional, as tecnologias da informação e as técnicas de produção e de edição.
- (iii) Grupo C: competências relativas à Gestão e à Organização, que incluem técnicas de secretariado, de marketing, de aprovisionamento, de gestão microeconómica, de instalação, acondicionamento e equipamento, de planificação e gestão de projectos e de recursos humanos, de diagnóstico e avaliação e de formação.
- (iv) Grupo D: outros conhecimentos aplicados à Informação e Documentação, conhecimentos esses provenientes de outras disciplinas exteriores ao domínio da informação e que serão úteis quer no exercício das actividades de

---

<sup>152</sup> ECIA (2001), *Referencial Europeu de Informação e Documentação: referencial das competências dos profissionais europeus de informação e documentação*, Lisboa: INCITE, p. 3.

informação e documentação, quer na resolução de situações profissionais específicas.

Para além dos conhecimentos indispensáveis ao bom desempenho de uma profissão no âmbito da Informação e Documentação, o referencial identifica, igualmente, as aptidões ( i.e., “*disposições naturais ou adquiridas*”)<sup>153</sup> que induzirão o comportamento adequado. São, na verdade, aptidões indispensáveis ao relacionamento interpessoal e ao trabalho colaborativo e, conseqüentemente, decisivas quanto ao desempenho do profissional da Informação e Documentação:

- 1 - *Faculdade de adaptação;*
- 2 - *Espírito de análise;*
- 3 - *Sentido de antecipação;*
- 4 - *Capacidade de comunicação;*
- 5 - *Espírito crítico;*
- 6 - *Espírito de curiosidade;*
- 7 - *Espírito de decisão;*
- 8 - *Capacidade de ouvir;*
- 9 - *Espírito de equipa;*
- 10 - *Espírito de iniciativa;*
- 11 - *Sentido de organização;*
- 12 - *Sentido pedagógico;*
- 13 - *Perseverança;*
- 14 - *Rigor;*
- 15 - *Espírito de síntese.*

Está, pois, criado o quadro legal que regulamenta tanto a carreira do técnico superior de biblioteca e documentação, como as funções inerentes ao desempenho do cargo. Falta, então, que se criem condições para a abertura dos concursos que irão permitir a colocação dos docentes com formação e perfil adequados em quadros regionais ou de escola, de acordo com as necessidades que venham a ser detectadas.

### **6.3- O técnico adjunto de biblioteca: funções e enquadramento legal**

O técnico adjunto de biblioteca é, reconhecidamente, um elemento essencial no desempenho de qualquer sistema bibliotecário. Atente-se, a título de exemplo, no caso da implementação da Rede de Leitura Pública, na qual a opção pelo desenvolvimento simultâneo de um programa de formação de técnicos de biblioteca e documentação foi determinante no sucesso conseguido. Tal como no caso dos bibliotecários escolares, a formação e criação de carreiras atractivas e estimulantes a nível do pessoal técnico-profissional são, pois, condições básicas para a qualificação e fixação dos recursos humanos e, conseqüentemente, a salvaguarda da continuação de projectos de desenvolvimento das bibliotecas escolares.

---

<sup>153</sup> Id., *ibid.*

No que diz respeito ao pessoal técnico-profissional de biblioteca e documentação, também só recentemente foram dados os primeiros passos na criação da respectiva carreira.<sup>154</sup> O recrutamento para esta categoria “faz-se de entre os diplomados com curso de formação técnico-profissional, de duração não inferior a três anos, para além de nove anos de escolaridade.”<sup>155</sup>

Está, pois, definido o quadro legal que permite a abertura de concursos para ingresso na carreira de técnico-profissional de biblioteca e documentação nos estabelecimentos públicos de educação e de ensino não superior, aos quais poderão ser opositores todos os técnicos-profissionais BAD que tenham as habilitações exigidas para ingresso na carreira.

No entanto, tal como referiu a coordenadora do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, seria desejável que houvesse um “período de transição, que alguns funcionários que neste momento estão nas escolas e têm 11º/12º ano, que têm já formação adquirida no âmbito das bibliotecas e exercem, comprovadamente, a sua actividade na biblioteca, pudessem fazer, num período a definir, uma formação acrescida que lhes permitisse ingressar na carreira BAD”, o que permitiria “recuperar um conjunto de funcionários mais habilitados que existem nas escolas.”<sup>156</sup>

As funções inerentes à categoria de técnico-profissional de biblioteca e documentação são de natureza executiva de aplicação técnica e abrangem, genericamente, quatro áreas distintas:<sup>157</sup>

- (i) Tratamento técnico-documental: registo, cotação, catalogação, armazenamento e gestão de catálogos.
- (ii) Recepção: atendimento, empréstimo e pesquisa bibliográfica.
- (iii) Divulgação: preparação de instrumentos de difusão.
- (iv) Dinamização: participação em actividades de incentivo à leitura e à utilização dos recursos disponíveis na biblioteca/centro de recursos.

---

<sup>154</sup> Decreto-Lei nº 515/99, de 24 de Novembro.

<sup>155</sup> Decreto-Lei nº 247/91, de 10 de Julho, artigo 6º.

<sup>156</sup> Entrevista feita a Teresa Calçada a 12 de Março de 2003

<sup>157</sup> Portaria nº 63/2001, de 30 de Janeiro.

## SEGUNDA PARTE

**7 – Avaliação das implicações do programa da rede de Bibliotecas Escolares no desempenho das bibliotecas escolares e nas dinâmicas internas das escolas pertencentes à DREA**

O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares corresponde à mais recente iniciativa por parte do Ministério da Educação, juntamente com o Ministério da Cultura, que é o organismo que tutela as bibliotecas da Rede de Leitura Pública, de relançar as bibliotecas escolares. Lançadas que foram várias candidaturas nacionais e concelhias, é já possível fazer uma avaliação do impacto do programa no desempenho das bibliotecas escolares e nas dinâmicas internas das escolas que foram integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. Uma primeira avaliação centrada no ano lectivo de 2000/2001 foi feita pelo gabinete responsável pelo programa relativamente às bibliotecas das escolas integradas na rede e dada a conhecer através da sua publicação no “site” da Rede de Bibliotecas Escolares. Este trabalho pretende dar continuidade a essa primeira avaliação mas, por razões óbvias, de âmbito mais limitado: incide apenas sobre as escolas básicas dos 2º 3º ciclos e secundárias pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo. Inclui, no entanto, todas as escolas que se enquadram nestas tipologias, quer elas estejam ou não integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, procurando, assim, comparar o desempenho e as dinâmicas das respectivas bibliotecas.

**7.1- O inquérito: elaboração e justificação**

O questionário que serviu de apoio a este inquérito foi concebido com base no questionário de avaliação relativo ao ano lectivo de 2000/2001, aplicado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares a todas as escolas integradas na RBE. Pretendeu-se, assim, conceber um instrumento de recolha de dados que permitisse, simultaneamente, retratar a situação actual das bibliotecas das escolas básicas 2,3 e secundárias pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo e comparar essa mesma situação com as conclusões apontadas no relatório de avaliação, a nível nacional, do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

Totalizando cinquenta e uma perguntas, o questionário foi estruturado a partir de dez itens principais: (i) identificação, (ii) espaço, (iii) integração da biblioteca na escola, (iv) recursos humanos (quantidade e formação), (v) fundo documental (quantidades, aquisições e tratamento técnico), (vi) mobiliário e equipamento, (vii) gestão financeira, (viii) funcionamento, (ix) dinamização e(x) utilização.<sup>158</sup>

A quase totalidade das perguntas foi pré-codificada por forma a permitir o tratamento quantitativo das informações recolhidas. O envio do questionário aos inquiridos foi acompanhada de uma carta de introdução que se pretendeu clara, concisa e motivante, aumentando, assim, as probabilidades de uma maior percentagem de retorno.

---

<sup>158</sup> Cf. Anexo I.

## 7.2- Contextualização do inquérito

O número total de escolas básicas dos 2º e 3º ciclo e secundárias pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo era, no final do ano lectivo de 2001/2002, de 88, das quais 64 eram escolas básicas 2,3 (EB 2,3) e 24 Secundárias (Sec.).<sup>159</sup>

Nessa data haviam já sido integradas na Rede de Bibliotecas Escolares 53 escolas (correspondendo a 60,2% do total), sendo 37 o número de escolas básicas 2,3 (57,8% do total de escolas destes ciclos de ensino) e 16 o número de escolas secundárias (66,7% do total de escolas secundárias do Alentejo).

**Quadro 8.** Número e percentagem de escolas da DREA por tipologia

Escolas da DREA	EB 2,3	Sec.	TOTAL
Nº	64	24	88
%	72,7%	27,3%	100%

**Quadro 9.** Número e percentagem de escolas da DREA integradas na RBE

Integração das escolas da DREA na RBE	EB 2,3		Sec.		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Escolas integradas na RBE	37	57,8%	16	66,7%	53	60,2%
Escolas não integradas na RBE	27	42,2%	8	33,3%	35	39,8%
TOTAL	64	100%	24	100%	88	100%

Dos 88 questionários enviados, foram devolvidos 41 (correspondendo a uma percentagem de retorno de 46,6%), dos quais 24 eram provenientes de escolas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (45,3% do total de questionários enviados) e 17 de escolas não integradas na RBE (48,6% do total).

Os questionários foram enviados às escolas no início do mês de Maio de 2003, sendo a data limite de devolução dos mesmos o dia 30 do mesmo mês. Do total de questionários devolvidos, apenas dois foram recebidos fora da data prevista. Os questionários foram dirigidos aos coordenadores das bibliotecas escolares, sendo sua a responsabilidade pela informação prestada relativamente a cada uma das escolas.

**Quadro 10.** Número e percentagem de escolas que responderam ao questionário face ao total de escolas da DREA

	Integradas na RBE		Não integradas na RBE		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
EB 2,3	17	45,9%	14	51,9%	31	48,4%
Secundárias	7	43,8%	3	37,5%	10	41,7%
TOTAL	24	45,3%	17	48,6%	41	46,6%

<sup>159</sup> No tratamento dos dados do questionário, as "EB 2, 3" incluem as Escolas Básicas Integradas, as Escolas Básicas 2, as Escolas Básicas 2,3 e as Escolas Básicas 2,3/Sec; nas "Secundárias" foram apenas consideradas as escolas as Escolas Básicas 3/Sec e as Escolas Secundárias.

### 7.3. Apresentação da análise dos dados

#### 7.3.1 – Espaço

As bibliotecas das escolas integradas apresentavam uma área média superior à das escolas não integradas, sendo essa diferença mais evidente no caso das EB 2,3: 145 m<sup>2</sup> para as primeiras e 89 m<sup>2</sup> para as segundas.

**Quadro 11.** Área média das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Área média (m <sup>2</sup> )	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	24	6
Escolas integradas	145 m <sup>2</sup>	225 m <sup>2</sup>
Escolas não integradas	89 m <sup>2</sup>	188 m <sup>2</sup>

Sendo o número médio de alunos das escolas básicas 2,3 de 415 e das escolas secundárias de 651, o que as integrava, respectivamente, nas EB<sub>2</sub> (área recomendada de 171 m<sup>2</sup>) e EB<sub>3</sub> (área recomendada de 330 m<sup>2</sup>), constatava-se um maior distanciamento das escolas não integradas relativamente à superfície mínima aconselhada. Na verdade, enquanto nestas as áreas médias da biblioteca escolar pouco ultrapassavam 50% da área recomendada, nas escolas integradas esses valores eram superiores a 75%. Ou seja, a capacidade de acolhimento das bibliotecas das escolas integradas na RBE, ainda que distante da situação ideal, era claramente melhor do que a das bibliotecas das escolas não integradas. É um factor de grande importância no desempenho dessas mesmas bibliotecas, com repercussões óbvias na organização e utilização do espaço e dos equipamentos.

As diversas zonas funcionais estavam largamente instituídas nas escolas integradas, com excepção da zona de produção gráfica que apenas estava presente em cerca de metade. Poder-se-á, assim, concluir que as bibliotecas das escolas integradas na RBE apresentavam um adequado aproveitamento e organização do espaço. A reduzida percentagem de bibliotecas com uma zona funcional destinada à produção gráfica dever-se-ia, certamente, à falta de espaço e à consequente impossibilidade de assegurar as condições de funcionamento, visto que é uma zona habitualmente mais ruidosa e movimentada.

Nas escolas não integradas, as principais inexistências diziam respeito às zonas de leitura áudio e vídeo e produção gráfica.

**Quadro 12.** Zonas funcionais existentes nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Zonas funcionais existentes	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Recepção	16	7	9	1
Leitura de periódicos	15	7	10	2
Leitura de documentos impressos	16	7	11	3
Leitura áudio	16	7	4	2
Leitura vídeo	16	7	6	2

Leitura multimédia	16	7	10	2
Internet	16	6	14	3
Trabalho de grupo	15	5	10	2
Produção gráfica	8	4	4	0

A integração de Clubes, Jornal Escolar e Sala de Estudo acontecia, maioritariamente, nas bibliotecas das EB 2,3 integradas, assim como a existência de arrecadação. Comuns a todas era a quase inexistência de Gabinete de Trabalho.

**Quadro 13.** Espaços funcionalmente integrados nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Outros espaços integrados na biblioteca escolar	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Clubes	8	2	5	0
Jornal Escolar	7	2	5	0
Arrecadação	8	4	3	1
Gabinete de trabalho	2	1	1	2
Sala de estudo	7	1	9	1

### 7.3.2- Integração da biblioteca na escola

A ligação da biblioteca escolar à comunidade local acontecia, predominantemente, nas escolas integradas e tinha lugar, sobretudo, com outras escolas, com bibliotecas públicas e com instituições locais.

**Quadro 14.** Ligação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com a comunidade local

Ligação entre a BE e a comunidade local	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Outras escolas	6	3	5	0
Instituições locais	7	2	2	0
Bibliotecas Públicas	5	3	6	0
Outras	0	1	1	0

A ligação da biblioteca escolar com outros programas na escola acontecia quase exclusivamente nas EB 2,3 integradas na RBE.

**Quadro 15.** Ligação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com outros programas na escola

Ligação entre a biblioteca e outros programas na escola	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	6	14	2
Sim	10	2	3	0

A representação da biblioteca escolar no Conselho Pedagógico era outra das realidades praticamente exclusiva das EB 2,3 integradas (ainda assim com valores percentuais claramente insuficientes – 56,2%), sendo pontual nas restantes escolas (14,2% nas secundárias integradas, 15,4% e 0% nas EB 2,3 e secundárias não integradas, respectivamente).

**Quadro 16.** Representação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE no Conselho Pedagógico

Presença do coordenador da biblioteca escolar no Conselho Pedagógico	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Sim	9	1	2	0

Sendo o órgão que coordena pedagogicamente as actividades realizadas na escola, a representação da biblioteca no Conselho Pedagógico é, provavelmente, a forma mais adequada de assegurar que a sua actuação seja o mais abrangente possível, envolvendo o maior número possível de professores, e um contributo efectivo na prossecução dos objectivos definidos no Projecto Educativo. Essa representação deverá, necessariamente, ser feita pelo bibliotecário escolar, pois ninguém melhor do que ele poderá dar a conhecer e justificar a organização, gestão e dinamização da biblioteca escolar. Além disso, o facto da biblioteca escolar estar representada no Conselho Pedagógico corresponde ao reconhecimento da sua importância na estrutura pedagógica da escola, sendo, portanto, um importante factor de afirmação da sua identidade. A afirmação da biblioteca no seio de cada estabelecimento de ensino é um factor preponderante, nomeadamente na mobilização dos recursos internos indispensáveis ao adequado cumprimento da sua missão.

### 7.3.3- Recursos humanos

O número de professores e auxiliares com funções na biblioteca escolar era sempre superior nas escolas integradas: em média, 4,3 professores, 1,5 auxiliares e 0,3 elementos eventuais; 2,4 professores, 1,3 auxiliares e 0,2 elementos eventuais nas escolas não integradas.

**Quadro 17.** Constituição das equipas de coordenação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Elementos da equipa da BE (valores totais e médios)	Escolas integradas				Escolas não integradas			
	EB 2,3		Sec.		EB 2,3		Sec.	
Nº total de respostas	16		7		14		3	
Professores (total/média)	73	4,6	28	4	36	2,8	6	2
Auxiliares (total/média)	20	1,3	11	1,6	17	1,2	4	1,3
Outros elementos (total/média)	7	0,4	1	0,1	2	0,1	1	0,3

O número total de horas dos professores com funções na biblioteca era também superior nas escolas integradas: em média, 42,8% das escolas

atribuíram aos professores da biblioteca escolar entre 11 e 20 horas, 19% entre 21 e 30 horas e 33,3% mais de 30 horas semanais. Nas escolas não integradas, 45,5% disponibilizaram entre 11 e 20 horas e apenas 9% entre 21 e 30 horas e mais de 30 horas.

**Quadro 18.** Crédito horário das equipas de coordenação das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Total de horas dos professores	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	15	6	12	2
< 5 horas	1	0	2	0
entre 5 e 10 horas	0	0	1	1
entre 11 e 20 horas	7	2	7	0
entre 21 e 30 horas	2	2	2	0
> 30 horas	5	2	0	1

O número de horas atribuídas ao coordenador correspondia, nas escolas integradas, a 22,7% com menos de 5 horas, 72,7% entre 5 e 10 horas e 9% entre 11 e 15 horas. Nas escolas não integradas prevalecia a atribuição de menos de 5 horas (54,5%), sendo de 18,2% as percentagens correspondentes a horários entre 11 e 15 horas e a mais de 15 horas.

**Quadro 19.** Crédito horário dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Total de horas do coordenador	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	16	6	12	2
< 5 horas	4	1	10	0
entre 5 e 10 horas	11	4	1	1
entre 11 e 15 horas	1	1	0	0
> 15 horas	0	0	1	1

No que diz respeito à experiência dos coordenadores das bibliotecas escolares, a situação era, de facto, muito variável: 50% das EB 2,3 integradas e 100% das secundárias não integradas afirmaram que era a primeiro ano que o coordenador desempenhava essas funções. A situação era substancialmente diferente nas secundárias integradas na RBE – apenas em 16,7% das escolas o coordenador não tinha ainda desempenhado essas funções – e nas EB 2,3 não integradas – em 20% das escolas o coordenador desempenhava essas funções pela primeira vez. Comparando as escolas integradas com as não integradas, chegava-se, paradoxalmente, à conclusão que a continuidade dos coordenadores à frente dos respectivos projectos da biblioteca escolar era assegurada por um número inferior de escolas integradas (59%) do que de escolas não integradas (66,7%).

O paradoxo, neste caso, reside na ausência de continuidade dos coordenadores à frente das bibliotecas escolares nas situações em que tal seria logicamente natural. Ou seja, a existência de projectos de dinamização, por um lado, e do compromisso de manter o responsável “ao serviço da biblioteca durante um período não inferior a 3 anos”<sup>160</sup> nas escolas integradas na RBE, por outro lado, levariam, à partida, à criação de melhores condições para a continuidade dos coordenadores à frente das respectivas equipas de coordenação.

A explicação para esta situação não é fácil de encontrar. Não resultará, provavelmente, de um único motivo mas antes da conjugação de diversos factores, designadamente:

- a) o número de horas atribuídas ao coordenador nas bibliotecas das escolas integradas (8 horas no mínimo, de acordo com as orientações do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares) é superior ao número de horas correspondentes ao cargo de Director de Instalações (2 horas) nas escolas não integradas, o que pode levar a que haja um maior número de professores interessados em desempenhar o cargo;
- b) inversamente, o maior volume de trabalho e responsabilidade envolvidos na coordenação das bibliotecas integradas na RBE, sendo necessário uma dedicação que vai muito para além do número de horas legalmente atribuídas ao desempenho do cargo, podem levar a situações de cansaço e conseqüente abandono;
- c) a existência de equipas de coordenação compostas, em média, por mais de 4 professores nas bibliotecas das escolas integradas na RBE,<sup>161</sup> pode levar, em alguns casos, a que o cargo seja rotativamente desempenhado pelos elementos que as constituem.

**Quadro 20.** Experiência dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Número de anos como coordenador	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	6	12	2
1	8	1	3	2
2	2	0	2	0
entre 3 e 5	4	2	5	0
> 5	2	3	2	0

Em relação ao número de horas atribuídas ao pessoal auxiliar, apenas 40% das escolas integradas e 25% das escolas não integradas asseguravam mais de 35 horas semanais, o que significa que em grande parte das escolas a biblioteca não se encontrava aberta durante todo o período de funcionamento das escolas, incluindo o período nocturno e o período de almoço. O funcionamento da biblioteca durante este período verificava-se apenas em, respectivamente, 50% e 65%, respectivamente, das EB 2,3 e secundárias

<sup>160</sup> Veiga, Isabel, et al., *op.cit.*, p. 28.

<sup>161</sup> Cf. ponto 7.3.3.

integradas na RBE e em 55% e 33% das EB 2,3 e secundárias não integradas. A abertura da biblioteca escolar durante mais de 35 horas semanais era assegurada por 62,5% e 57% das EB 2,3 e secundárias integradas e 27% e 100% das EB 2,3 e secundárias não integradas.

Na verdade, a questão do funcionamento da biblioteca envolve decisões extremamente sensíveis da parte do órgão de gestão, o qual enfrenta amiúde grandes dificuldades perante o reduzido número de auxiliares de acção educativa em funções no estabelecimento de ensino. Assegurar que a biblioteca se encontre aberta durante todo o tempo em que decorrem actividades lectivas (situação lógica e natural, dir-se-ia) envolve a colocação de pelos menos dois auxiliares de acção educativa em exclusividade de funções na biblioteca. Mais uma vez o problema reside na forma como é encarada a biblioteca em cada estabelecimento de ensino: se é vista pelo órgão de gestão como um investimento, e não como um custo, então serão mobilizados os recursos necessários ao seu pleno funcionamento. Alunos e professores têm de contar com este recurso a tempo inteiro, não a tempo parcial, sob pena de não o utilizarem ou deixarem de o utilizar.

**Quadro 21.** Crédito horário do pessoal auxiliar das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Total de horas do pessoal auxiliar	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	14	6	13	2
< 10 horas	1	0	2	0
entre 10 e 25 horas	1	0	2	0
entre 26 e 35 horas	8	2	6	2
> 35 horas	4	4	4	0

#### 7.3.4- Recursos humanos – formação

A formação dos professores das equipas de coordenação das bibliotecas escolares era, ainda, claramente deficitária. 33% das escolas integradas não dispunham de qualquer professor com formação, percentagem essa que subia para 59,8% no caso das escolas não integradas.

**Quadro 22.** Número de professores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com formação

Número de professores com formação	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	5	14	2
Nenhum	6	1	7	2
1	5	2	6	0
2	3	1	1	0
> 2	2	1	0	0

A situação piorava se considerarmos as áreas de formação. Assim, apenas 9% das bibliotecas das escolas integradas dispunham de professores com formação em “Ciências Documentais”, valor esse que atingia 45,4% no caso da formação em “Organização e Gestão de Bibliotecas”.<sup>162</sup> Relativamente às escolas não integradas, o número de professores pertencentes à equipa de coordenação da biblioteca com formação em “Ciências Documentais” e em “Organização e Gestão de Bibliotecas” correspondia a 6,2%. O domínio de formação que prevalecia eram as “Tecnologias de Informação e Comunicação”: 72,7% nas escolas integradas e 18,7% nas restantes. A “Animação de Bibliotecas Escolares”, a “Promoção da Leitura” e a “Catalogação” foram outras áreas de formação frequentadas pelos professores com funções de coordenação nas bibliotecas escolares.

**Quadro 23.** Áreas de formação dos professores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Áreas de formação e número de professores	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	6	14	2
Ciências documentais	1	1	1	0
Organização e gestão de bibliotecas	7	3	1	0
Técnicos de BAD	0	0	1	0
Tecnologias de Informação	10	6	3	0
Outras	2	2	1	1

**Quadro 24.** Horas de formação dos professores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Número de professores e horas de formação	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	16	6	13	2
< 50 horas	6	3	5	1
entre 50 e 150 horas	5	2	3	0
> 150 horas	5	7	1	0

Igualmente preocupante era a situação relativa aos domínios de formação dos coordenadores: apenas 9% e 36,3% possuíam formação em “Ciências Documentais” e “Organização e Gestão de Bibliotecas” nas escolas

<sup>162</sup> A formação em Ciências Documentais corresponde cursos de especialização, pós-graduação ou mestrado, enquanto a formação em Organização e Gestão de Bibliotecas resulta de cursos, ações ou oficinas no âmbito da formação contínua de professores, sendo que a duração dos primeiros é, por norma, bastante superior à dos segundos.

integradas, enquanto que nas escolas não integradas apenas 6,2% registavam formação nessas áreas. Ou seja, dos 38 respondentes à questão relativa às áreas de formação do coordenador, apenas 3 (7,8% do total) possuíam, de facto, formação especializada no âmbito da Biblioteconomia. As “Tecnologias de Informação e Comunicação” faziam parte da formação dos coordenadores das bibliotecas de 27,2% e 18,7%, respectivamente, das escolas integradas e das escolas não integradas. Foram igualmente referidas outras áreas de formação, designadamente nos domínios da “Animação de Bibliotecas Escolares”, “Animação do Livro e da Leitura”, “Produção Vídeo” e “Leitura e Escrita”.

**Quadro 25.** Áreas de formação dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Áreas de formação do coordenador	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	6	14	2
Ciências documentais	1	1	1	0
Organização e gestão de bibliotecas	4	4	1	0
Técnicos de BAD	0	0	1	0
Tecnologias de Informação	4	2	3	0
Outras	3	1	3	1

O tipo de formação prevalecente no que diz respeito aos coordenadores das bibliotecas escolares era, claramente, a formação contínua, em detrimento da especializada. Na verdade, a maioria dos coordenadores com formação (64,3%) indicou a frequência de cursos com duração até 150 horas, sendo bastante inferior a percentagem daqueles cuja formação totalizava mais de 150 horas (35,7%).

**Quadro 26.** Horas de formação dos coordenadores das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Número de horas de formação do coordenador	Escolas integradas		Esc. Não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	6	14	1
< 50 horas	6	2	3	1
entre 50 e 150 horas	3	0	3	0
> 150 horas	3	5	2	0

O número de auxiliares com formação era claramente superior nas escolas integradas, comparativamente com as escolas não integradas: 50% nas primeiras, contra 22,7% nas segundas. As áreas privilegiadas eram, à semelhança dos professores, a “Organização e Gestão de Bibliotecas” e as “Tecnologias de Informação e Comunicação”. A “Formação em CDU” e “Auxiliar de Acção Educativa em Bibliotecas Escolares” fazia também parte da formação do pessoal não docente.

**Quadro 27.** Número de auxiliares das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE com formação

Número de auxiliares com formação	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	15	7	14	3
Nenhum	4	1	7	2
1	10	4	5	1
2	1	2	2	0
> 2	0	0	0	0

**Quadro 28.** Áreas de formação dos auxiliares das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Áreas de formação e número de auxiliares	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	14	6	13	2
Técnico Profissional de Bibliotecas	0	0	0	0
Organização e gestão de Bibliotecas	6	6	5	0
Tecnologias de Informação	2	2	3	2
Outras	2	0	1	0

Uma análise mais fina, opondo (i) as bibliotecas que tinham professores na equipa de coordenação com formação no âmbito das “Ciências Documentais”/ “Dinamização de Bibliotecas Escolares” e/ou “Tecnologias de Informação” (ii) às bibliotecas em que não estavam presentes quaisquer professores com formação específica, permitiu retirar algumas conclusões relativamente à forma como eram encaradas as bibliotecas escolares e aos níveis de desempenho por estas atingidos.

Assim, enquanto as primeiras (i) totalizavam 15 escolas integradas e 6 não integradas na RBE, as segundas (ii) apresentavam o mesmo número - 9 - de escolas integradas e não integradas. Por outro lado, 10 bibliotecas de escolas pertencentes ao primeiro grupo (i) dispunham de uma verba anual atribuída pelo órgão de gestão, sendo a sua gestão feita pela equipa de coordenação. No segundo grupo (ii), apenas 7 bibliotecas tinham ao seu dispor uma verba proveniente do orçamento da escola, cuja gestão dependia da equipa de coordenação somente em duas escolas.

Além disso, numas e noutras era reconhecida a importância da biblioteca na prossecução dos objectivos do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades, embora esse reconhecimento fosse mais evidente nas primeiras (i) do que nas segundas (ii). Este facto, directamente relacionado com o papel que é reconhecido à biblioteca no seio da escola, não tinha, todavia, a correspondente correlação, quer na ligação da biblioteca com a comunidade e com outros programas/projectos na escola, quer com a necessária representação da biblioteca no órgão de coordenação pedagógica das escolas, ou seja, o Conselho Pedagógico. Na verdade, se a ligação da biblioteca com a

comunidade foi assinalada em 75% das escolas cujas bibliotecas dispunham de professores com formação específica (i) e em 66% das restantes (ii), a ligação da biblioteca com outros programas/projectos na escola já só estava presente em, respectivamente, 47% (i) e 35% (ii) dessas escolas. A biblioteca estava representada no Conselho Pedagógico somente em 43% das primeiras (i) e 33% das segundas (ii).

Na área do tratamento técnico-documental, os índices mais elevados de tratamento do fundo documental surgiam, geralmente, associados à existência de auxiliares com formação no âmbito da “Organização de Bibliotecas Escolares”, sobretudo nas escolas cujas equipas de coordenação da biblioteca não tinham qualquer professor com formação específica no domínio da biblioteconomia. Inversamente, a inexistência de qualquer auxiliar de acção educativa com formação específica nesse domínio estava, maioritariamente, ligada ao tratamento parcial ou inexistente do fundo documental, principalmente no que diz respeito à classificação e catalogação. Fica, assim, relevada a importância do pessoal técnico especializado no funcionamento das bibliotecas escolares, sobretudo no que diz respeito ao registo, catalogação e classificação do fundo documental.

Um outro aspecto de grande importância no desempenho das bibliotecas escolares tem a ver com a experiência do coordenador e a sua permanência nessa função por forma a assegurar a continuidade dos projectos e iniciativas da biblioteca. Neste caso, verificou-se uma relação directamente proporcional entre a obtenção de formação específica na área da “Biblioteconomia” e/ou das “Tecnologias de Informação” e a experiência como coordenador. Ou seja, apenas 3 coordenadores com formação específica desempenhavam o cargo pela primeira vez (25% do total), sendo claramente prevalecente a sua permanência durante mais de cinco anos (41,7%), seguida de um período entre três e cinco anos (33,3%). Inversamente, 11 coordenadores sem formação específica no âmbito das bibliotecas desempenhavam o cargo pela primeira vez (correspondendo a 61,1% do total), 3 ocupavam o lugar há dois anos (16,7%) e 4 tinham experiência como coordenadores por um período entre três e cinco anos (22,2%), não havendo qualquer coordenador com mais de cinco anos de experiência.

Poder-se-á, então, concluir que, apesar do reconhecimento do papel da biblioteca na política educativa de cada escola, esse reconhecimento não correspondia, necessariamente, à aplicação de medidas concretas com vista à sua concretização, situação, ainda assim, mais evidente no caso das bibliotecas que não dispunham de professores e/ou auxiliares de acção educativa com formação específica para o desempenho das respectivas funções. A continuidade dos coordenadores à frente das respectivas bibliotecas parecia estar dependente, em larga medida, do facto de estes disporem de formação específica na área da “Biblioteconomia” e/ou das “Tecnologias de Informação”.

### **7.3.5- Fundo Documental – quantidades existentes**

Os fundos documentais dos vários tipos de escolas apresentavam situações muito diversas, como se pode constatar a partir dos quadros seguintes:

**Quadro 29.** Constituição dos fundos documentais das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE**Número de monografias (total e valores médios)**

	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec. <sup>163</sup>
Nº total de respostas	12	7	7	0
Total	59978	57983	18540	-----
Valores médios	4998	8283	3090	-----

**Número de outros documentos (valores médios)**

	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	14	7	13	0
Áudio	126	192	77	-----
Vídeo	395	489	206	-----
CDRom	171	124	95	-----
Periódicos	19	17	12	-----
Total	711	822	390	-----

Assim, uma primeira conclusão a retirar é que os fundos documentais das bibliotecas das escolas secundárias integradas eram aqueles que apresentavam maiores quantidades, situação essa mais evidente no caso das monografias do que nos outros tipos de documentos, uma vez que a diferença nestes últimos em relação às EB 2,3 não era muito significativa. Uma outra conclusão que podemos retirar é que os fundos bibliográficos das EB 2,3 não integradas registavam quantidades significativamente inferiores face às suas homólogas integradas na RBE, sendo essa diferença superior a 60%. Considerando o número médio de alunos (422 nas EB 2,3 e 651 nas Secundárias), era de cerca de 14 documentos por alunos a média verificada nas escolas integradas e de 8 documentos por aluno nas escolas não integradas. Finalmente, se compararmos as quantidades de monografias com as quantidades de documentos áudio, vídeo e multimédia, chegamos necessariamente à conclusão que a informação impressa predominava largamente qualquer que fosse o tipo de escola: cerca de 86% e 90%, respectivamente, nas EB 2,3 e secundárias integradas e 88% nas EB 2,3 não integradas.

**7.3.6 – Fundo documental – aquisições**

No que diz respeito às aquisições efectuadas nos últimos cinco anos (1998-2002), os dados obtidos confirmam as conclusões apresentadas relativamente aos fundos documentais.

<sup>163</sup> Nenhuma escola secundária não integrada na RBE forneceu dados relativos quer ao número de documentos do fundo documental, quer às aquisições efectuadas durante os últimos cinco anos

**Quadro 30.** Aquisições efectuadas pelas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE entre 1998 e 2002**Número de monografias adquiridas (valores médios)**

	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	11	4	7	0
1998	372	518	120	-----
1999	335	307	53	-----
2000	357	656	55	-----
2001	633	428	182	-----
2002	596	372	105	-----

**Número de outros documentos adquiridos (valores médios)**

	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	11	4	7	0
1998	246	350	29	-----
1999	271	403	49	-----
2000	264	371	30	-----
2001	277	404	19	-----
2002	274	274	54	-----

Assim, nas escolas integradas, o número quer de monografias, quer de outros tipos de documentos adquiridos, apresentava valores muito superiores relativamente às escolas não integradas, com especial incidência nas escolas secundárias. Este facto, explicável, em parte, pela aplicação das verbas atribuídas pelo programa da Rede de Bibliotecas Escolares, não deixa, porém, de mostrar que as escolas integradas investiram mais do seu orçamento próprio na aquisição de documentos, o que lhes permitiu manter um número médio de documentos adquiridos mais elevado ao longo dos vários anos considerados.

Significa isto que nas escolas integradas na RBE terá passado a haver um outro entendimento da biblioteca após a integração e subsequente actualização dos fundos documentais, levando a uma maior mobilização de recursos com vista à aquisição de documentos. Ao serem criadas as condições mínimas de funcionamento da biblioteca em termos de espaço e equipamento, surge, naturalmente, a necessidade de dotar esse serviço dos recursos que levem os seus potenciais utilizadores a procurá-lo. A utilização que é feita dos recursos proporcionados pela biblioteca justifica, por um lado, a criação e manutenção do serviço e, por outro lado, torna os seus utilizadores (alunos, professores) mais exigentes no que à oferta de informação diz respeito. Não admira, pois, que, procurando dar resposta a uma necessidade sentida por toda a comunidade educativa, o investimento nas bibliotecas das escolas integradas na RBE seja superior às suas congéneres das escolas não integradas.

No âmbito da política de actualização do fundo documental, constatava-se um maior respeito pelos pressupostos biblioteconómicos da parte das escolas integradas. Assim, numa escala de 1 a 5 (em que 1 correspondia ao critério menos importante e 5 ao mais importante), nas escolas integradas as “necessidades de actualização do fundo documental” e as “propostas dos Departamentos Curriculares” surgiam como os critérios mais valorizados, com valores médios de 4,3 e 3,8, respectivamente. Nas escolas não integradas, embora as “necessidades de actualização do fundo documental” fossem, também, o critério com mais peso, a “decisão do Conselho Executivo” e a “divulgação das editoras” assumiam uma relevância excessiva, respectivamente com valores médios de 4,1 e 2,6. Estes mesmos critérios eram, nas escolas integradas, claramente desvalorizados, não ultrapassando os valores médios de 2,1 e 0,9.

**Quadro 31.** Hierarquização dos critérios para aquisição de documentos nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Hierarquização dos critérios de aquisição (valores médios) <sup>164</sup>	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	15	7	13	2
Propostas dos Departamentos Curriculares	3,1	2,7	3,3	3
Sugestões dos professores individualmente	3,5	2,1	2,3	2,5
Sugestões dos alunos	2,6	1,6	3,2	4,5
Decisão do Conselho Executivo	4,2	4,4	3,8	5
Necessidades de actualização do fundo	0,9	0,9	2,0	3
Divulgações das editoras	3,8	3,9	3,9	3

O maior “profissionalismo” das equipas de coordenação das bibliotecas das escolas integradas na RBE era igualmente comprovável através da observação das aquisições efectuadas nos cinco últimos anos: embora as aquisições de documentos continuassem a privilegiar, excessivamente, a documentação impressa (acentuando ainda mais o peso excessivo deste tipo de documentação nos fundos bibliográficos), nas escolas integradas registava-se uma aproximação nas aquisições de monografias e de outros documentos, situação de todo não observável nas escolas não integradas. Na verdade, enquanto nas primeiras a percentagem de aquisições de outros documentos atingia 40,6%, nas segundas esse valor não ultrapassava os 25,8%.

### 7.3.7- Fundo documental – tratamento técnico

No que ao tratamento técnico do fundo documental diz respeito, os dados recolhidos permitem concluir que o registo, a classificação e a catalogação eram práticas largamente instituídas nas bibliotecas escolares, ainda que muitas apresentassem os respectivos fundos bibliográficos como estando

<sup>164</sup> Os valores apresentados reportam-se a uma escala entre 1 e 5, na qual 1 corresponde ao critério menos importante e 5 ao critério mais importante

apenas “parcialmente tratados”. O mesmo não sucedia, porém, relativamente à indexação, sendo esta inexistente em quase metade das escolas (45% das escolas integradas e 14,3% das escolas não integradas). No entanto, os resultados obtidos não deixaram de apresentar variações significativas de acordo com o tipo de escola, como é possível constatar no quadro seguinte:

**Quadro 32.** Tratamento dos fundos documentais das bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

**Tratamento técnico-documental**

		Escolas integradas	Escolas não integradas
Registo	Totalmente tratado	69,6%	50%
	Parcialmente tratado	30,4%	50%
Classificação	Totalmente tratado	68,2%	28,6%
	Parcialmente tratado	27,2%	71,4%
Catalogação	Totalmente tratado	55%	28,5%
	Parcialmente tratado	40%	57,1%
Indexação	Totalmente tratado	31,8%	28,5%
	Parcialmente tratado	18,2%	57,1%

Intrinsecamente ligados ao facto das escolas integradas apresentarem um tratamento do fundo documental mais conseguido do que as escolas não integradas (com excepção da indexação) estão diversos factores, já anteriormente referidos: em primeiro lugar, a formação do pessoal docente e não docente; em segundo lugar, o número de horas atribuídas à equipa de coordenação e ao próprio coordenador da biblioteca; em terceiro lugar, a ligação existente entre as escolas e entre estas e as bibliotecas públicas.

A formação do pessoal docente e não docente é determinante no tratamento do fundo documental na medida em que, sem formação, as equipas de coordenação não dominam os procedimentos e as competências técnicas necessários à correcta execução das diferentes etapas envolvidas no tratamento dos fundos documentais, sobretudo no que diz respeito à classificação, catalogação e indexação. Da mesma forma, também o número de horas de que a equipa de coordenação e o próprio coordenador dispõem influi decisivamente no tratamento técnico-documental, uma vez que, quer a catalogação, quer a classificação, quer sobretudo a indexação são processos que pressupõem uma disponibilidade de tempo significativa para serem executados. A ligação inter-bibliotecas escolares e entre estas e as bibliotecas públicas pode revelar alguma importância no tratamento dos fundos documentais na medida em que a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas podem constituir-se como elementos facilitadores na execução das tarefas inerentes ao tratamento técnico-documental, para além de poderem ser as próprias bibliotecas públicas, através do Serviço de Apoio à Biblioteca Escolar, a assumirem o tratamento dos acervos das bibliotecas escolares com as quais tenham, eventualmente, celebrado protocolos de cooperação.

### 7.3.8- Mobiliário e equipamento

A realidade das bibliotecas escolares era consideravelmente díspar em termos de mobiliário e equipamento. A existência de estantes abertas, expositores de revistas e de material não livro e de sofás era uma realidade na quase totalidade das escolas integradas. Já nas escolas não integradas, apenas as estantes abertas e os expositores de revistas existiam na maioria, enquanto que os expositores de documentos não livro e de novidades e os sofás faziam parte do equipamento de, aproximadamente, 60% das bibliotecas. As caixas de álbuns apenas tinham uma presença significativas nas EB 2,3 integradas (69% das escolas), sendo raras ou inexistentes nos outros tipos de escolas.

**Quadro 33.** Mobiliário específico existente nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Mobiliário específico	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	16	7	14	3
Estantes abertas	16	7	12	3
Expositor de revistas	15	7	14	3
Expositor de docs. não livro	16	7	7	2
Expositor de novidades	12	5	9	1
Caixas de álbuns	11	2	4	0
Sofás	15	7	8	1

Da mesma forma, também o equipamento disponível nas bibliotecas das escolas integradas era, substancialmente, superior em número ao existente nas escolas não integradas, como se pode concluir a partir do quadro seguinte:

**Quadro 34.** Equipamento existente nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

#### Equipamento (valores médios)

	Escolas integradas	Escolas não integradas
Nº total de respostas	23	17
Informático (computadores)	13,5	9,4
Áudio (postos de escuta)	2	0,4
Vídeo (postos de consulta)	2,3	1
Reprodução (fotocopiadora)	0,8	0,6
Internet	95,7%	92,9%
Rede local	78,3%	28,6%

Para além de terem beneficiado das verbas atribuídas pelo programa da Rede de Bibliotecas Escolares, as escolas integradas obtiveram, igualmente, vantagens do facto de apresentarem uma ligação muito mais expressiva entre a biblioteca e outros programas/projectos desenvolvidos na escola, o que lhes permitiu adquirir mobiliário e equipamento mais adequado e em maior

quantidade. O facto destas escolas disporem, em geral, de uma equipa de coordenação da biblioteca com mais formação no âmbito da organização e gestão de bibliotecas e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação não deixou, também, de contribuir para uma melhor selecção, instalação e funcionamento dos recursos.

### 7.3.9- Gestão financeira

A gestão financeira no que diz respeito às bibliotecas escolares apresentava, em geral, deficiências que urge corrigir, as quais se prendiam, sobretudo, com o facto de poucas serem aquelas que dispunham de uma verba anual atribuída pelo órgão de gestão, o que dificultava, sobremaneira, quer a gestão do fundo documental, quer as actividades a desenvolver.

Assim, apenas 52% das bibliotecas de escolas integradas na RBE dispunham dessa verba, situando-se a mesma entre 1000 euros 2500 euros na maioria das escolas. Além disso, apesar de disporem de uma verba própria, somente em 40% dessas bibliotecas a sua gestão era feita pela respectiva equipa de coordenação. No que diz respeito às escolas não integradas, não mais de 21,4% contavam com uma verba disponibilizada pelo Conselho Executivo, o qual era responsável pela sua gestão na totalidade das escolas.

**Quadro 35.** Número de bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE que dispõem de verba anual própria

A biblioteca dispõe de verba atribuída pelo órgão de gestão	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Sim	8	4	4	0

**Quadro 36.** Verba atribuída às bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Verba proveniente do orçamento da escola	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	15	6	14	3
< 1000 euros	3	0	2	0
entre 1000 e 2500 euros	5	1	2	0
entre 2501 e 5000 euros	1	1	0	0
> 5000 euros	0	1	0	0

**Quadro 37.** Gestão do orçamento nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

A gestão do orçamento é feita pela equipa da biblioteca escolar	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	15	5	12	2
Sim	6	2	0	0

Os investimentos realizados nas bibliotecas traduziam realidades claramente distintas, sendo substancialmente superiores nas escolas integradas. Estas apresentavam um investimento médio realizado durante os últimos cinco anos (1998-2002) no valor de aproximadamente 6600 euros, ao passo que o investimento feito nas bibliotecas das escolas não integradas foi menos de metade desse valor: cerca de 3000 euros. Para além, naturalmente, das verbas directamente provenientes do programa da Rede de Bibliotecas Escolares (aplicadas, na quase totalidade dos casos, uma única vez no ano da respectiva integração), era evidente uma maior valorização da biblioteca nas escolas integradas, valorização essa que se traduzia na aplicação de verbas mais significativas (mas, ainda assim, insuficientes) dos respectivos orçamentos.

### 7.3.10- Funcionamento

Para além do número de horas aberta ao público e da abertura durante o período de almoço (itens já tratados no ponto 7.3.3), a avaliação do funcionamento das bibliotecas escolares incluía, também, a existência de um guia de utilizador, o livre acesso aos documentos, o empréstimo domiciliário e o número de utilizadores inscritos e de documentos emprestados durante o ano lectivo de 2001/2002.

Assim, é visível uma maior preocupação das EB 2,3 com a formação e orientação dos utilizadores, expressa pela existência de um guia de utilizador em, respectivamente, 75% e 50% das escolas integradas e não integradas. Já nas escolas secundárias essa preocupação parece não existir de forma tão generalizada, uma vez que apenas 42,9% das escolas integradas assinalaram a existência de guias de utilizador, sendo essa percentagem de 0% nas escolas não integradas. A conclusão a retirar parece óbvia: os responsáveis pelas bibliotecas das escolas secundárias parecem partir, erradamente, do princípio que os seus alunos são utilizadores habituais e familiarizados com o funcionamento das bibliotecas, não necessitando, por isso, de qualquer orientação relativa ao funcionamento dos serviços e à utilização dos materiais e equipamentos.

**Quadro 38.** Existência de guia de utilizador nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

A biblioteca possui guia de utilizador	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	16	7	13	3
Sim	12	3	5	0

Se o livre acesso aos documentos impressos é uma realidade na quase totalidade das bibliotecas, o mesmo já não acontece no que diz respeito quer aos documentos audiovisuais, quer aos documentos multimédia: apenas, respectivamente, 70% e 57% das bibliotecas de escolas integradas e não integradas permitem o livre acesso a estes tipos de documentos.

**Quadro 39.** Acesso aos documentos nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Livre acesso aos documentos		Escolas integradas		Escolas não integradas	
		EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas		16	7	14	3
Documentos impressos	Sim	16	7	13	3
Documentos audiovisuais	Sim	12	4	8	2
Documentos multimédia	Sim	11	4	8	2

O mesmo se passa relativamente aos empréstimo domiciliário: generalizado em relação aos documentos impressos, mas fortemente limitado quanto aos documentos audiovisuais e multimédia. Somente 34,8% e 30,4% das escolas integradas permitem a requisição domiciliária, respectivamente, de documentos audiovisuais e documentos multimédia, valores esses que correspondem, nas escolas não integradas, a 50% e 28,6%. As razões para esta situação prendem-se com o facto de estar ainda generalizada a convicção de que este tipo de documentos são menos resistentes e, portanto, de mais fácil deterioração comparativamente com os documentos impressos.

**Quadro 40.** Empréstimo de documentos nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE

Empréstimo domiciliário		Escolas integradas		Escolas não integradas	
		EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas		16	7	14	3
Documentos impressos	Sim	15	7	12	3
Documentos audiovisuais	Sim	4	4	8	1
Documentos multimédia	Sim	3	4	5	1

O número de utilizadores e de documentos emprestados relaciona-se, directamente, com a utilização que é feita da biblioteca, ainda que esses sejam apenas dois dos aspectos ligados à vida de uma biblioteca. Assim, considerando apenas estes dois indicadores, os dados recolhidos permitem concluir que as bibliotecas das escolas integradas apresentam índices de utilização manifestamente superiores aos das bibliotecas das escolas não integradas. Na verdade, as EB 2,3 e secundárias integradas têm 55% mais de utilizadores inscritos do que as suas homólogas não integradas, valores que sobem para 75% no que diz respeito ao número de documentos emprestados.

**Quadro 41.** Número de utilizadores e documentos emprestados nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas na RBE em 2001/2002

Empréstimo de documentos em 2001/2002	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	15	5	8	3
Número de utilizadores inscritos	5814	4644	1348	1389
Número de docs. emprestados	22189	21725	6558	1047

Uma outra conclusão a retirar deste quadro é que compensa apostar na requalificação do espaço e dos serviços da biblioteca escolar visto que, quando assim é, a utilização dos recursos tende a aumentar. E um dos fins últimos da biblioteca escolar é que alunos e professores utilizem cada vez mais os recursos que ela disponibiliza.

A avaliação feita pelos coordenadores relativamente à utilização da biblioteca escolar por parte dos alunos, professores, funcionários e encarregados de educação traduz situações bem diferentes de acordo com o tipo de utilizador considerado. Assim, 97% dos respondentes consideraram como “frequente” a utilização da biblioteca por parte dos alunos, valor que desce para 66,6% quando os utilizadores considerados são os professores. No caso dos funcionários, 83,3% dos inquiridos consideraram que a utilização que estes fazem da biblioteca é “esporádica”, sendo “nula” em 13,5% das escolas. “Nula” é também a avaliação que 70,3% das escolas fizeram da utilização da biblioteca por parte dos encarregados de educação, não se tendo verificado qualquer registo de uma utilização “frequente” da parte dos mesmos.

Ficam, assim, claras duas conclusões que merecem alguma reflexão por parte de toda a comunidade educativa:

- A necessidade que os alunos revelam de utilizar a biblioteca nem sempre tem o correspondente e indispensável apoio por parte dos professores – mais de um terço dos professores apenas utilizam a biblioteca “esporadicamente”.
- A reduzida utilização que os encarregados de educação fazem da biblioteca escolar, comprovando e reforçando o generalizado fechamento da escola à comunidade que se verifica no sistema educativo em Portugal.

**Quadro 42.** Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos professores

Utilização da biblioteca escolar por parte dos professores	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	17	7	14	3
Nula	0	0	0	0
Esporádica	8	2	2	1
Frequente	9	5	12	2

**Quadro 43.** Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos alunos

Utilização da biblioteca escolar por parte dos alunos	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Nula	0	0	0	0
Esporádica	0	0	1	0
Frequente	14	7	13	3



**Quadro 44.** Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos funcionários

Utilização da biblioteca escolar por parte dos funcionários	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Nula	3	0	1	1
Esporádica	12	7	12	2
Frequente	1	0	1	0

**Quadro 45.** Utilização da biblioteca nas Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas por parte dos encarregados de educação

Utilização da biblioteca escolar por parte dos encarregados de educação	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec.	EB 2,3	Sec.
Nº total de respostas	16	7	14	3
Nula	11	4	11	3
Esporádica	5	3	3	0
Frequente	0	0	0	0

Esta situação, se é verdade que pode demonstrar a preocupação das equipas de coordenação em desenvolver actividades que cativem os alunos e os levem a frequentar a biblioteca e a utilizar os recursos de que ela dispõe, não é menos verdade que a aposta em chamar os outros potenciais utilizadores da biblioteca não é tão efectiva. Será desejável, portanto, que sejam encontradas formas de despertar a atenção e a necessidade destes utilizadores utilizarem os serviços da biblioteca.

### 7.3.11- Actividades mais relevantes na biblioteca escolar

Os dados recolhidos relativamente à hierarquização das actividades das bibliotecas escolares de acordo com o número de horas despendidas durante o ano lectivo de 2001/2002 revelaram uma realidade relativamente homogénea que perpassava os vários tipos de escolas. A “*selecção, organização e tratamento da documentação*”, o “*apoio a actividades curriculares e extra-curriculares*” e a “*animação/ocupação de tempos livres*” surgiam como as actividades mais relevantes qualquer que fosse o tipo de escola considerado. O “*planeamento e avaliação dos serviços*” e a “*formação de utilizadores*”, por esta ordem, eram as actividades que menos horas ocuparam aos elementos das equipas de coordenação das bibliotecas escolares. É, ainda, de realçar que em 35,9% das escolas respondentes (correspondendo a 14 escolas), não foi realizada qualquer actividade relacionada com a formação de utilizadores. Finalmente, a “*criação/reestruturação de espaços e serviços*” só não teve lugar em 10,2% das bibliotecas (correspondendo a 4 escolas), sendo a actividade que mais horas consumiu à equipa de coordenação em 50% das EB 2,3 integradas na Rede de Bibliotecas Escolares.

**Quadro 46.** Hierarquização das actividades realizadas nas bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias integradas e não integradas durante o ano lectivo de 2001/2002 de acordo com o número de horas despendido<sup>165</sup>

Hierarquização das actividades da biblioteca escolar de acordo com o nº de horas despendidas (valores médios)	Escolas integradas		Escolas não integradas	
	EB 2,3	Sec	EB 2,3	Sec
Nº total de respostas	16	7	13	2
Criação/reestruturação de espaço e serviços	3,4	2,7	2,4	3
Seleccção, organização e tratamento da documentação	4,2	4,0	3,5	4,5
Apoio a actividades curriculares e extra- curriculares	4,3	3,6	4,3	3,5
Animação/ocupação de tempos livres	3,4	3,1	3,4	2,5
Formação de utilizadores	1,3	1,6	1,5	1
Planeamento e avaliação dos serviços	2,4	1,9	2	2

Dito de outra forma, tanto as bibliotecas das escolas integradas na RBE, como as das escolas não integradas despenderam mais tempo na realização das actividades tradicionalmente cometidas às bibliotecas escolares: o apoio aos professores na sua prática lectiva e o tratamento técnico-documental. A animação/ocupação de tempos livres aparece apenas em terceiro lugar, ainda assim em igualdade de circunstâncias com a criação/reestruturação de espaço e serviços em alguns tipos de escola. Esta última traduz, na verdade, uma actividade pouco habitual nas bibliotecas escolares e que se justifica pela introdução de novos materiais e equipamentos que, por sua vez, levam à necessidade de reorganização do espaço. O aspecto mais negativo no que diz respeito às actividades realizadas nas bibliotecas escolares radica na pouca importância atribuída à formação de utilizadores. No entanto, atendendo às dificuldades que a generalidade dos alunos revela no que se relaciona com o saber procurar e o compreender o que se encontrou, esta deveria ser, sem dúvida alguma, uma área de intervenção prioritária.

#### 7.4 – As bibliotecas escolares e a rede de Bibliotecas Escolares na região Alentejo: pontos fortes e fracos

Uma leitura bipartida resultante da análise dos dados recolhidos junto das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias da Direcção Regional de Educação do Alentejo permite o seu agrupamento em torno de dois eixos distintos: pontos fortes e pontos fracos. Nos primeiros poder-se-ão incluir, sobretudo, os aspectos relacionados com a existência física das bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares; os segundos abrangem, essencialmente, as questões relacionadas com o seu funcionamento. Assim, são aspectos positivos:

a) a capacidade de acolhimento das bibliotecas integradas na rede de Bibliotecas Escolares, traduzida no espaço disponibilizado (crescimento das áreas de implantação, atingindo, em média, 75% da área recomendada), na organização desse mesmo espaço (criação de zonas funcionais na generalidade das bibliotecas) e na aquisição de mobiliário e equipamento adequados (a existência de estantes abertas, expositores variados, sofás, caixas de álbuns, computadores, leitores áudio e vídeo, fotocopiadoras,

<sup>165</sup> Os valores apresentados reportam-se a uma escala entre 0 e 5, na qual 0 corresponde às actividades não realizadas e 1 e 5 correspondem, respectivamente, às actividades que menos tempo e mais tempo consumiram do horário dos professores e auxiliares para a sua realização

Internet e redes informáticas são, actualmente, uma realidade na quase totalidade das bibliotecas das escolas integradas);

b) a actualização dos fundos documentais destas bibliotecas, apresentando, em 2002, em média, uma relação de 14 documentos/aluno, valores claramente superiores aos 8 documentos/aluno das bibliotecas das escolas não integradas;

c) a utilização que os alunos fizeram das bibliotecas, sejam elas integradas ou não;

d) o número de professores a exercerem funções nas bibliotecas das escolas integradas (em média mais de 4), o que revela alguma preocupação com a sua organização, gestão e dinamização;

e) em geral, a afirmação das bibliotecas escolares dos estabelecimentos de ensino integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, traduzida em indicadores como, por exemplo, as verbas investidas nas bibliotecas, o número de professores e funcionários que nela exercem funções e as horas de que dispõem, o número de utilizadores inscritos e de documentos emprestados ou a percentagem de bibliotecas que estão representadas nos conselhos pedagógicos.

Por outro lado, apesar destes aspectos poderem ser considerados positivos, deverão, apesar de tudo, ser entendidos apenas como reveladores de uma tendência de melhoria das bibliotecas escolares uma vez que a situação está ainda longe de ser a ideal. Alguns pontos fortes tornam-se, então, pontos fracos quando considerados sob o ponto de vista da situação ideal ou mesmo desejável. Assim, são pontos fracos:

a) a reduzida percentagem de bibliotecas representadas nos conselhos pedagógicos das respectivas escolas, não ultrapassando 44% nas integradas e 12% nas restantes; sendo este o órgão que coordena pedagogicamente os estabelecimentos de ensino, não deixa de ser um sério revés à afirmação das bibliotecas escolares;

b) a falta de continuidade dos coordenadores à frente das bibliotecas, sabendo-se que a implementação de projectos de intervenção em bibliotecas exigem, por norma, metas a médio e longo prazo;

c) o reduzido número de auxiliares de acção educativa nas bibliotecas, não permitindo a abertura destas durante todo o período de funcionamento das escolas, o que, juntamente com o insuficiente tratamento dos fundos documentais, constitui um entrave à utilização dos recursos, à rentabilização dos investimentos efectuados e à afirmação da biblioteca como recurso pedagógico permanente;

d) a indefinição que caracteriza a gestão financeira das bibliotecas, visível no reduzido número de equipas de coordenação que dispõem de uma verba atribuída pelos órgãos de gestão (apenas 52% das escolas integradas e 24% das não integradas) e, nessas, as que fazem, elas próprias, a gestão do orçamento (40% das escolas integradas e 0% das restantes), para além da verba proveniente do orçamento da escola ser claramente reduzida, situando-se maioritariamente entre 1000 e 2500 euros;

e) a utilização da biblioteca por parte dos professores, funcionários e encarregados de educação, o que demonstra que há ainda muito a fazer quanto à divulgação e promoção das bibliotecas escolares;

f) a falta de formação na área da Biblioteconomia dos recursos humanos afectos à biblioteca. Sobretudo este último ponto deve ser realçado pelas implicações que tem no funcionamento das bibliotecas escolares e da própria sustentabilidade da Rede de Bibliotecas Escolares. É residual o número de coordenadores com formação especializada em Ciências Documentais e poucos aqueles, professores e funcionários, que têm formação contínua no âmbito da organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares. Todavia, o papel do bibliotecário escolar é determinante no

desempenho e na própria existência da biblioteca escolar, com implicações nas dinâmicas internas das instituições educativas respectivas.

## **8 – O papel dos bibliotecários escolares: contributo para a definição de um perfil profissional**

Da revisão feita da literatura e da análise dos dados recolhidos através do inquérito resultou clara a influência do bibliotecário em diversos aspectos que determinam o grau de intervenção da biblioteca escolar, numa perspectiva *micro*, em cada estabelecimento de ensino individualmente considerado e, numa perspectiva *macro*, no sistema educativo em geral. Essa influência manifesta-se tanto a nível da organização e disponibilização dos recursos –espaço, mobiliário, equipamento, fundos documentais, pessoal-, como do funcionamento –período de abertura, formação de utilizadores, oferta de serviços, tratamento dos fundos documentais-, como ainda da afirmação da biblioteca no seio de cada escola. Por essa razão, a formação dos bibliotecários escolares assume-se como uma questão-chave no papel de coordenação por eles assumido e, conseqüentemente, na dinâmica das bibliotecas escolares. Essa formação, seja ela especializada na área das Ciências Documentais ou da Biblioteconomia, seja ela contínua no domínio da organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares, é que permitirá aos bibliotecários levarem a cabo uma gestão orientada para a satisfação das necessidades dos seus utilizadores e apoiada em princípios biblioteconómicos, cumprindo, assim, a missão que cabe à biblioteca escolar enquanto centro de documentação integrado numa instituição de ensino não superior.

Integrados num contexto profissional muito particular, os bibliotecários escolares têm de si próprios uma representação ambivalente: são professores mas desempenham, também, funções de bibliotecário. A sua formação de base, complementada com a qualificação profissional no âmbito das Ciências da Educação, é aquilo que, inicialmente, os habilitou a exercerem a sua actividade profissional como docentes. A opção pelo cargo de bibliotecário foi, obviamente, uma decisão pessoal tomada no decurso de um determinado percurso profissional, antecedendo, em alguns casos, a obtenção de formação específica na área da Biblioteconomia. Esta surge, então, como forma de dar resposta a uma necessidade sentida por parte de quem, sem ser bibliotecário escolar, desempenha essas funções. Ou seja, existe uma estreita relação entre os percursos profissionais dos coordenadores e os seus percursos formativos. Importa, pois, tentar compreender estes percursos em articulação com as condições de existência e funcionamento das bibliotecas escolares, contribuindo, assim, para a definição do papel e do perfil do bibliotecário escolar.

### **8.1 - A entrevista**

Tendo como objectivo, por um lado, compreender o papel da formação especializada ou contínua dos bibliotecários escolares em Ciências Documentais ou Biblioteconomia relativamente à existência e ao desempenho das bibliotecas escolares e, por outro lado, determinar de que forma esse papel é visível nos percursos pessoais e profissionais desses responsáveis, foram feitas

entrevistas semi-directivas a quatro coordenadores de bibliotecas de escolas integradas na Direcção Regional de Educação do Alentejo, sendo duas delas básicas 2,3 e as duas restantes secundárias. A selecção dos dois sujeitos integrados na primeira categoria (formação especializada) foi automática, uma vez que foram os únicos respondentes ao inquérito que assinalaram possuir essa formação. Quanto à selecção dos sujeitos incluídos na segunda categoria (formação contínua), os critérios que presidiram à sua escolha foram os seguintes: (i) pertencer a uma escola integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, (ii) ter respondido ao questionário de forma mais completa e com maior rigor, (iii) ter mais anos de experiência como coordenador da biblioteca e (iv) um dos coordenadores pertencer a uma Escola Básica 2,3 e o outro a uma Escola Secundária.

Dos coordenadores entrevistados, dois eram do sexo masculino e os outros dois do sexo feminino. Os seus percursos profissionais como docentes variavam entre 11 e 34 anos, todos eles pertenciam ao Quadro de Nomeação Definitiva e exerciam funções nas respectivas escolas num período de tempo compreendido entre 8 anos (mínimo) e 30 anos (máximo).

Na realização das entrevistas foram privilegiados quatro categorias que se relacionavam com os objectivos da investigação, a saber: (i) percurso profissional, (ii) percurso formativo, (iii) bibliotecário escolar e (iv) Rede de Bibliotecas Escolares.<sup>166</sup>

No que à análise das entrevistas diz respeito, procurou-se retirar das mesmas quer os aspectos comuns que as perpassavam, quer as peculiaridades de cada um dos percursos profissionais e formativos individualmente considerados, numa tentativa de interpretar e, simultaneamente, compreender os discursos dos entrevistados enquanto bibliotecários escolares. Os objectivos eram, no fundo, saber por que razão(ões) aqueles professores, num dado momento das suas vidas pessoais e profissionais, decidiram assumir o cargo de bibliotecário /coordenador da biblioteca e a importância que a formação tem no seu desempenho profissional.

Além disso, sendo o bibliotecário escolar um elemento-chave na dinâmica e no desempenho alcançados pela biblioteca, importava, também, saber a sua opinião, quer sobre o perfil do bibliotecário escolar, quer em relação ao programa da Rede de Bibliotecas Escolares, sendo este entendido, também ele, como elemento-chave na reorganização, modernização e adequado aproveitamento das bibliotecas escolares a nível nacional.<sup>167</sup>

Assim sendo, as conclusões que a seguir se apresentam não implicam quaisquer generalizações pelo simples facto de que cada percurso profissional e cada percurso formativo é único. Aquilo que, na verdade, acontece é a manifestação natural de aspectos comuns a quem partilha a mesma profissão, a mesma função, as mesmas preocupações.

---

<sup>166</sup> Cf. anexo IV.

<sup>167</sup> O registo escrito das entrevistas encontra-se no Anexo III.

## **8.2 – Percursos profissionais**

A situação profissional dos coordenadores entrevistados era claramente estável, sendo todos eles professores do quadro de nomeação definitiva. Além disso, encontravam-se colocados nas respectivas escolas há vários anos, como se referiu anteriormente. Para além de apresentarem um capital de experiência noutras funções que não apenas lectivas – director de turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, presidente do Conselho Pedagógico, membro da Assembleia, membro do Conselho Executivo -, possuíam, igualmente, experiência como coordenadores da biblioteca bastante significativa, que ia dos 5 anos (mínimo) aos 10 anos (máximo). Tudo isto lhes proporcionava um conhecimento do meio, dos actores e dos procedimentos que facilitava e potencializava o desempenho das suas funções. Aliás, é certo que os bibliotecários escolares, no cumprimento do seu papel, têm muito a ganhar com o facto de conhecerem e compreenderem a cultura da escola onde se encontram. As escolas, através dos seus conselhos executivos, devem, pois, investir na continuidade dos bibliotecários na coordenação das respectivas bibliotecas, maximizando, assim, o relacionamento destes quer com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica, quer com os alunos e os professores individualmente, quer com a restante comunidade educativa em geral. Instituir esse relacionamento significa passar de um papel passivo a um papel activo, não ficar simplesmente à espera que os potenciais utilizadores procurem a biblioteca mas, sim, ir em busca deles e levá-los a utilizar os recursos disponibilizados.

A expectativa e o interesse em continuar ligado à biblioteca são manifestações que perpassam todas as narrativas dos coordenadores entrevistados. Há, da parte de todos eles, um claro investimento pessoal no cargo de coordenador que leva a que esperem e desejem continuar a desempenhar as funções que lhe são inerentes. Melhorar continuamente a biblioteca, torná-la num espaço cada vez mais útil para os alunos, dinamizá-la, são objectivos que orientaram estes coordenadores, ao longo dos seus percursos à frente das suas bibliotecas. Ser bibliotecário, para eles, foi uma opção tomada num dado momento das suas trajectórias profissionais, mas é, ainda assim, uma opção que todos os anos se renova. Porque a qualquer momento podem deixar de ser bibliotecários e passarem a ser exclusivamente professores. Como em tantas outras áreas, também nesta a questão da motivação é determinante. Há, felizmente, muitos exemplos de bibliotecas escolares que, sem quaisquer apoios específicos por parte dos organismos do poder central ou regional, sempre conseguiram assumir-se como centros de recursos extremamente dinâmicos e interventivos, constituindo-se, assim, como verdadeiras excepções à regra. Ora, aquilo que se pretende é exactamente o oposto: que não sejam uma excepção, mas sim a regra.

Os bibliotecários escolares têm uma percepção ambivalente do seu estatuto profissional: são professores, mas são também bibliotecários. Não são apenas professores, porque fazem algo mais do que dar aulas, mas também não são apenas bibliotecários, porque também dão aulas. Apesar da aposta pessoal que todos fizeram numa trajectória profissional ligada à

biblioteca escolar, da utilidade que reconhecem na sua actuação enquanto bibliotecários (provavelmente superior à que reconhecem no seu desempenho enquanto docentes, numa altura em que o descrédito da profissão é quase generalizado), do orgulho que transparece das suas palavras em relação às “suas” bibliotecas, da apropriação que fazem do espaço e dos recursos da biblioteca como se fossem realmente seus, apesar disso tudo, os coordenadores vêem-se, ainda assim, em primeiro lugar como professores e não equacionam sequer abandonar a prática lectiva.

Não sendo objectivo deste trabalho aprofundar esta questão, mesmo assim apontam-se algumas hipóteses que poderão justificar esta situação aparentemente paradoxal: a primeira tem a ver com a falta de aplicação dos normativos legais que regulamentam a carreira de técnico superior de biblioteca e documentação nos estabelecimentos de ensino não superior; a segunda relaciona-se com a indefinição que caracteriza as bibliotecas escolares em termos de reconhecimento legal no seio de cada escola, nomeadamente a inexistência de qualquer referência à biblioteca escolar no Decreto-Lei nº 115-A/98, o que faz com que fiquem à mercê dos humores e das vontades dos órgãos de gestão; a terceira hipótese liga-se à incerteza da continuidade do programa da Rede de Bibliotecas Escolares e ao receio, justificado, de que tudo volte a ser como dantes, como já aconteceu anteriormente, designadamente com os concursos do PRODEP para implementação de mediatecas escolares; a quarta hipótese prende-se com a questão do estatuto profissional, sendo que o peso histórico do estatuto do professor é socialmente superior ao de um indefinido e pouco ou nada reconhecido estatuto do bibliotecário escolar.

### **8.3 - Percursos formativos**

Os bibliotecários são, em Portugal, tradicional e maioritariamente, da área da História. Também no caso dos coordenadores entrevistados prevalecia, como formação de base, a licenciatura em História, tendo apenas um dos coordenadores a licenciatura na área das Línguas e Literaturas como formação de base.

No que à formação complementar diz respeito, dois dos entrevistados frequentaram uma acção no âmbito da formação contínua na área da organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares. Dos outros dois coordenadores, para além de terem em comum a formação especializada em Ciências Documentais, um possuía formação como técnico BAD (Bibliotecas, Arquivos e Documentação) e o outro frequentou, também, uma acção de formação contínua no domínio da gestão de bibliotecas escolares.

Um aspecto de grande importância relativamente às razões que levaram estes coordenadores a obterem formação na área da Biblioteconomia tem a ver com o gosto pela leitura, pelos livros e pelo trabalho desenvolvido na biblioteca. Na verdade, em todas as narrativas é claramente expresso esse gosto, que vem de trás, naturalmente, de quando eram apenas utilizadores da

biblioteca, mas que esteve, certamente, presente quando optaram pelo desempenho das funções de bibliotecário escolar.

Sublinhe-se, todavia, a importância que teve o facto de desempenharem funções de coordenação na biblioteca escolar na decisão de frequentarem a formação especializada ou contínua. Esse facto tê-los-á despertado para a necessidade de adquirirem ou aprofundarem conhecimentos específicos relacionados com a organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares. Ou seja, a necessidade de adquirir mais conhecimentos, portanto, de fazer formação, resultou, em larga medida, dos percursos profissionais de cada um dos coordenadores. Há, pois, uma relação óbvia entre trajetórias profissionais e percursos formativos, sendo clara, neste caso, a influência das primeiras sobre os segundos. A procura de formação resulta, então, de uma necessidade sentida quer ao nível da implementação da biblioteca escolar, quer ao nível do seu desempenho e da sua afirmação no seio da escola.

As lacunas sentidas pelos coordenadores incidem, fundamentalmente, na vertente técnica do seu trabalho, i.e., nos processos envolvidos nas várias etapas da cadeia documental, nomeadamente a catalogação, a classificação e a indexação. É, de resto, esta a área de formação mais valorizada pelos coordenadores entrevistados nos cursos por eles frequentados porquanto lhes permitiu abordar, quer o tratamento técnico-documental dos fundos bibliográficos, quer a própria organização das suas bibliotecas de uma forma mais adequada aos princípios biblioteconómicos e à satisfação das necessidades dos seus utilizadores.

No entanto, foi também por todos assumida a importância da animação da leitura e da animação cultural nos cursos de formação frequentados, reconhecendo a necessidade das componentes técnica e de dinamização contribuírem de um modo equilibrado para um eficaz desempenho das bibliotecas escolares, sem que uma se sobreponha à outra.

No entanto, é também inegável que os percursos formativos condicionam as trajetórias profissionais. A prová-lo, no caso dos coordenadores entrevistados, estão o interesse, o desejo e a expectativa de continuarem a desempenhar as funções de bibliotecário escolar ao longo das suas carreiras docentes. Uma vez adquiridas as competências necessárias a um bom desempenho como bibliotecário escolar e estando receptivos à constante actualização de conhecimentos, estes coordenadores têm sobre os seus percursos profissionais e sobre os seus projectos de gestão e dinamização da biblioteca que coordenam uma perspectiva a longo prazo. Esta continuidade é de grande relevância na maximização dos investimentos efectuados, sejam eles de natureza financeira, a nível dos recursos humanos ou no âmbito da organização da própria escola.

Não menos importante na tomada de decisão quanto à satisfação da necessidade de formação especializada ou contínua na área da Biblioteconomia por parte dos coordenadores entrevistados foi o facto das suas bibliotecas estarem integradas ou irem integrar a Rede de Bibliotecas Escolares. Aos olhos dos bibliotecários escolares, esta integração terá sido vista como uma oportunidade única de dar um significativo salto qualitativo na organização e no desempenho da biblioteca. A necessidade de dar resposta às exigências resultantes da integração da escola na Rede de Bibliotecas Escolares teve como resultado a satisfação dessa necessidade junto de uma instituição de formação,

fosse ela de Ensino Superior ou um centro de formação de professores. Aquando da integração da escola na Rede de Bibliotecas Escolares, os coordenadores passaram a ser vistos, e também a assumir-se, como interlocutores válidos em todas as questões relacionadas com a implementação e gestão das bibliotecas escolares, a par dos elementos das equipas de acompanhamento do gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, dos responsáveis por esta área na Direcção Regional de Educação e dos técnicos das Bibliotecas Municipais.

Em resumo, é da conjugação de factores endógenos – gostar daquilo que se faz – e exógenos – ter condições para fazer aquilo que se gosta de fazer – que resultou a procura de formação específica no âmbito da gestão de bibliotecas por parte dos coordenadores, como forma de dar resposta a uma necessidade sentida. A procura de formação deverá, então, ser entendida como uma aposta pessoal inequívoca numa “carreira” profissional, sendo unânime nos sujeitos entrevistados a disponibilidade para formação futura, apesar de dois deles se encontrarem bastante próximos do final das respectivas carreiras docentes.

Por todas estas razões, não é de estranhar que considerem reduzida a oferta de formação quer especializada na área das Ciências Documentais, quer contínua no âmbito da organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares. Pela sua importância na concretização de uma rede de bibliotecas escolares verdadeiramente sustentada, a questão da formação deveria merecer da parte do poder central, através dos organismos que tutelam o sector, uma maior atenção e uma intervenção mais directiva no sentido de proporcionar formação quer de nível técnico-superior, quer de nível técnico-profissional aos recursos humanos afectos e a afectar às bibliotecas escolares, à semelhança do que sucede com a implementação da Rede de Leitura Pública, com os resultados positivos que estão à vista de todos.

#### **8.4 - Bibliotecário escolar**

Da experiência acumulada dos coordenadores entrevistados resultou uma identificação unívoca das duas áreas de formação mais significativas no desempenho das suas funções: a área da dinamização, da promoção da leitura e da animação cultural e a área da formação técnica. Não restaram grandes dúvidas aos entrevistados quanto a estas duas componentes essenciais: a formação técnico-documental na medida em que, sem uma organização normalizada, uma biblioteca não pode cumprir a sua missão eficazmente; a formação no domínio da promoção da leitura e da dinamização da biblioteca, que justifica a anterior e sem a qual a biblioteca escolar perde grande parte da sua razão de ser.

A parte técnica é valorizada, nomeadamente no que diz respeito à catalogação, classificação e indexação, porquanto permite que os documentos armazenados de forma controlada possam ser postos à disposição da comunidade educativa para que estes os possam trabalhar. Há, no entanto, uma percepção clara da parte dos coordenadores entrevistados de que esta é uma componente necessariamente instrumental relativamente à vertente da dinamização e da promoção da leitura. Se a biblioteca se limitar à parte técnica,

a acumular e a preservar documentos, por muito bem que o faça, continua a faltar o essencial que é exactamente a divulgação e a promoção dos recursos de que dispõe com vista à sua máxima utilização. A organização de concursos, a difusão de obras literárias, a comemoração de datas significativas, a realização de feiras do livro, de sessões de poesia ou de exposições, a leitura de contos, o encontro com escritores, a formação de professores e alunos ou a manutenção de um “site” na Internet são algumas das actividades de dinamização referidas pelos coordenadores entrevistados. Criatividade foi, de resto, algo que nunca faltou a muitos responsáveis por bibliotecas escolares que, ao longo dos tempos, sempre encontraram formas de, mesmo sem recursos, dinamizar actividades de promoção da leitura e animação cultural nas escolas como se os recursos existissem de facto.

Para além dessa dupla qualificação, as novas tecnologias de informação e comunicação surgem nos discursos dos coordenadores entrevistados como uma área de formação complementar e, também ela, necessariamente instrumental que o bibliotecário escolar deverá dominar. A sua utilização assume uma relevância crescente tanto no tratamento técnico-documental, como na dinamização da biblioteca, como ainda na utilização dos recursos e na pesquisa e tratamento da informação.

Quanto ao perfil do bibliotecário escolar, os coordenadores entrevistados foram unânimes na afirmação de que deverá ser sempre um docente. As razões invocadas radicam no conhecimento que tem quer dos alunos, quer dos programas curriculares, mas também na ligação que é preciso estabelecer com os restantes professores da escola e com a comunidade educativa em geral. A sua formação pedagógica, a sua sensibilidade e a sua experiência profissional são reconhecidas como condições essenciais na forma de interagir com os utilizadores da biblioteca, sobretudo no que aos alunos diz respeito. Na verdade, a formação pedagógica não é, por si só, garantia de que se sabe lidar com os alunos, como também não o é a formação na área das Ciências Documentais. Mas é, à partida, uma forma de se assegurar que estará mais apto e mais atento a esse facto, na opinião do entrevistado C.

Para além da formação pedagógica, outras características foram apontadas pelos sujeitos entrevistados para um bom desempenho da função de bibliotecário escolar. Em primeiro lugar, o gosto pela leitura, pelo livro e pelas bibliotecas. Em segundo lugar, as competências técnico-documentais resultantes da formação especializada ou contínua no domínio da gestão de bibliotecas. Em terceiro lugar, a motivação para o desempenho do cargo. Numa perspectiva de valorização e qualificação crescentes dos recursos humanos no sistema educativo, a formação especializada seria preferencialmente a pós-graduação ou o mestrado na área das Ciências Documentais. Esta perspectiva, de resto, vai ao encontro da formação que o diploma legal que regulamenta a carreira de técnico superior de biblioteca e documentação dos estabelecimentos de ensino não superior estabelece como condição de acesso a essa mesma carreira.

Finalmente, o bibliotecário escolar deverá, igualmente, possuir um conjunto de aptidões bastante diversificado, que vão da capacidade de liderança, de diálogo e de relacionamento à empatia que deve provocar nos seus interlocutores, passando pela disponibilidade que deve demonstrar para partilhar conhecimentos e procedimentos. Na opinião dos coordenadores entrevistados, o bibliotecário escolar deve, de facto, ser alguém que se

relacione com os outros com alguma facilidade, tenha a preocupação de ajudar os alunos, saiba liderar e, simultaneamente, aceitar as diferenças dos outros e revele predisposição para envolver toda a comunidade educativa na dinâmica da biblioteca escolar.

### 8.5 - Rede de Bibliotecas Escolares

O primeiro aspecto a reter relativamente ao programa da Rede de Bibliotecas Escolares é que a avaliação feita por parte dos coordenadores entrevistados revelou uma coerente coincidência de pontos de vista. Assim, foi por todos reconhecida a importância do impulso inicial proporcionado pela integração na Rede de Bibliotecas Escolares, sem o qual não teria, de facto, sido possível a profunda alteração verificada nas respectivas bibliotecas escolares. A reestruturação e modernização dos espaços (organização do espaço da biblioteca em zonas funcionais, permitindo, assim, que os utilizadores possam fazer diferentes tipos de leitura – informal, individual ou em grupo, de documentos impressos, áudio, vídeo e multimédia), a aquisição de equipamento (áudio, vídeo, informático, de reprodução de documentos, de produção gráfica) e de mobiliário (estantes de livre acesso, mesas e cadeiras diferentes das das salas de aula, sofás, expositores, caixas de álbuns) e a actualização dos fundos documentais (procurando um necessário equilíbrio entre documentos impressos e material não livro) possibilitadas pelo financiamento da Rede de Bibliotecas Escolares contribuíram, de uma forma decisiva, para a melhoria da imagem da biblioteca. É, por isso, considerado um projecto válido. Pode mesmo falar-se de bibliotecas escolares antes da integração na Rede de Bibliotecas Escolares e de bibliotecas escolares depois da integração na Rede de Bibliotecas Escolares.

O acompanhamento inicial, quer na fase de candidatura, quer na fase de aplicação dos financiamentos, por parte do gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares mereceu, igualmente, uma avaliação positiva dos coordenadores entrevistados. No entanto, concluídas essas etapas, o apoio por parte do grupo coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares deixou de se verificar e as bibliotecas como que foram deixadas à sua sorte. Para além da difusão de informação relacionada com as bibliotecas escolares no “site” da Rede de Bibliotecas Escolares e de uma “lista de discussão” que pretende ser um espaço de troca de ideias e de informação entre as bibliotecas das escolas integradas na rede<sup>168</sup>, não se verificam outras iniciativas, nomeadamente a nível regional, que promovam o encontro dos elementos das equipas de coordenação das bibliotecas escolares. Por isso, falar de uma rede de bibliotecas escolares é, em rigor, falar de uma realidade virtual, de algo que ainda não existe, uma vez que cada biblioteca escolar continua, no fundo, a ser uma ilha isolada e o bibliotecário escolar o desprotegido naufrago dessa ilha. A presença regular de elementos do grupo de coordenação regional da Rede de Bibliotecas Escolares nas escolas, partilhando opiniões, dando sugestões, verificando o funcionamento das próprias bibliotecas, contrapondo outras experiências e

---

<sup>168</sup> V. <http://www.dapp.min-edu.pt/rbe>

diferentes projectos seria, por si só, um factor de grande motivação por parte dos coordenadores e dos restantes membros das equipas de coordenação das bibliotecas. Da mesma forma, a realização de encontros a nível regional, promovidos pela Direcção Regional de Educação, envolvendo os professores responsáveis pelas bibliotecas escolares seria uma forma de combater o isolamento dessas mesmas bibliotecas, uma oportunidade de promover o trabalho colaborativo e uma possibilidade de dar alguns passos, talvez decisivos, na criação de uma verdadeira rede de bibliotecas escolares. Estas iniciativas constituir-se-iam, por outro lado, como autênticos momentos de (auto)formação de todos os que nelas intervissem.

A falta de formação no âmbito das Ciências Documentais e da gestão de bibliotecas escolares, que deveria ser proporcionada pela instituição que coordena as bibliotecas escolares, é outro aspecto determinantemente negativo na avaliação feita à Rede de Bibliotecas Escolares. A formação dos recursos humanos tem, todavia, se ser entendida como uma questão-chave na implementação de uma rede de bibliotecas escolares. A par dos financiamentos que permitem dotar as bibliotecas escolares das condições mínimas de funcionamento em termos de espaço, equipamentos, mobiliário e fundos documentais, é indispensável apostar seriamente na formação dos professores e auxiliares de acção educativa que, no terreno, asseguram a gestão e dinamização das bibliotecas. Neste domínio não basta esperar que sejam as instituições de Ensino Superior ou os centros de formação de professores a tentar colmatar uma falha que, já a curto prazo, pode comprometer os investimentos realizados.

Na verdade, a falta de formação dos elementos das equipas de coordenação no domínio da gestão de bibliotecas, juntamente com a ausência de financiamento após a integração na Rede de Bibliotecas Escolares, o que poderá comprometer decisivamente a actualização dos fundos documentais, põem em causa o desempenho das bibliotecas escolares e, conseqüentemente, a sua própria existência. A actualização dos acervos, sublinhe-se, é uma questão determinante na utilização que é feita das bibliotecas escolares. Sem fundos documentais actualizados e adequados às necessidades dos seus utilizadores, dificilmente as bibliotecas escolares poderão aspirar a cumprir eficazmente a sua missão e o regresso a um passado não muito distante poderá ser uma realidade a breve prazo.

Daí que o fim do programa da Rede de Bibliotecas Escolares seja, na opinião dos coordenadores entrevistados, um cenário provável, resultante da falta de financiamento que o mantenha. É uma preocupação partilhada por todos os coordenadores, que vêem nessa possibilidade um sério revés à existência, expansão e modernização das bibliotecas escolares numa altura em que a Rede de Bibliotecas Escolares está ainda longe de ter cumprido a sua missão. A consciência desta realidade conduz ao aparecimento, nos coordenadores das bibliotecas escolares, de uma inevitável sensação de desencanto tendo em consideração o investimento que cada um deles fez em termos de empenho, disponibilidade, envolvimento e expectativas pessoais.

### **8.6 – Bibliotecários escolares: a precária identidade no desencanto da realidade**

O título que encima este ponto do capítulo oito pretende realçar dois aspectos fundamentais relativamente ao modo de ser e de estar dos bibliotecários escolares actualmente: a sua precária identidade e o seu desencanto da realidade.

Para a precaridade da identidade dos bibliotecários escolares contribui grandemente a divisão por eles sentida entre duas referências: ser professor e ser bibliotecário. Começaram por ser apenas professores mas a opção pessoal que fizeram na obtenção de formação específica na área das Ciências Documentais e da Biblioteconomia levou-os a assumirem-se, também, como bibliotecários. No entanto, as indefinições que caracterizam e ameaçam o funcionamento e a própria existência das bibliotecas escolares e a não aplicação prática do quadro legal que configura as suas funções e o seu estatuto impedem-nos de assumirem essa faceta em toda a sua plenitude. O resultado é uma identidade profissional indefinida e, por isso mesmo, precária: identificam-se claramente como docentes mas a opção por desempenharem as funções de bibliotecário escolar é uma decisão que se renova todos os anos sem nunca ser assumida em definitivo.

O desencanto dos bibliotecários escolares manifesta-se nas consciências que revelam da realidade que envolve as bibliotecas escolares e o seu próprio papel: sabem da importância que estas têm, reconhecem que investiram de forma significativa em termos pessoais, maximizam quer o papel da biblioteca escolar no seio de cada escola, quer o seu próprio papel enquanto bibliotecários, percebem que estão a colmatar uma falha do próprio sistema educativo, indignam-se com a falta de formação e acompanhamento na área das bibliotecas escolares mas manifestam um profundo pessimismo relativamente à Rede de Bibliotecas Escolares e vaticinam o seu fim. Deixou, pois, de haver lugar para ilusões e aquilo que resta é um marcante desencanto da realidade.

## 9 – Conclusões e recomendações

Esta reflexão final sobre as questões do corpo da investigação leva, naturalmente, ao seu agrupamento em torno de dois eixos estruturantes: um diz respeito à avaliação que é feita relativamente às bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias da Direcção Regional de Educação do Alentejo, comparando as que estão integradas na Rede de Bibliotecas Escolares com aquelas que não estão integradas; o outro relaciona-se com o bibliotecário escolar no que ao papel e perfil diz respeito.

Nas considerações que aqui se tecem procurar-se-á realçar a necessária articulação entre as duas vertentes da investigação levada a cabo, da qual resultaram, resumidamente, as grandes linhas de força desta dissertação.

Um primeiro aspecto a relevar é a avaliação positiva que é feita da intervenção da Rede de Bibliotecas Escolares, tanto da parte dos coordenadores entrevistados, como da leitura dos dados recolhidos através do inquérito. Essa intervenção fez-se sentir a nível da organização e do espaço disponibilizado, de mobiliário e equipamento, dos fundos documentais, do funcionamento em geral das bibliotecas escolares. Globalmente consideradas, as bibliotecas das escolas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares estão mais aptas a dar resposta às necessidades manifestadas pelos seus utilizadores do que as bibliotecas das escolas não integradas na Rede de Bibliotecas Escolares.

Assim sendo, a integração de todas as escolas nessa rede é uma recomendação que se impõe.

Um segundo aspecto a ressaltar, este negativo, relativamente à Rede de Bibliotecas Escolares é a falta de formação especializada no âmbito das Ciências Documentais ou da organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares. Os elevados investimentos realizados na criação de condições materiais de funcionamento das bibliotecas escolares não tiveram a indispensável correspondência em termos de formação dos recursos humanos que, no terreno, são responsáveis pela rentabilização desses mesmos investimentos.

Os dados recolhidos em relação à formação do pessoal docente, e não docente, a exercer funções na biblioteca revelam, de facto, a necessidade de uma intervenção urgente nesse domínio de forma a proporcionar-lhes as competências necessárias sobretudo em duas áreas: a do tratamento técnico-documental, a da animação cultural/da leitura e a da gestão.

Esta situação é, de resto, “denunciada” pelos coordenadores entrevistados, em cujas narrativas são frequentemente referidas as carências em termos da formação disponibilizada e o reduzido acompanhamento por parte da Rede de Bibliotecas Escolares, sendo este entendido, também, como um processo de formação. Por outro lado, ficou claro que, nos percursos destes coordenadores, a prática profissional antecedeu e condicionou a experiência formativa na área das bibliotecas, demonstrando a relação próxima entre percursos profissionais e percursos formativos. O efectivo enquadramento legal da carreira de bibliotecário escolar (já existente, mas sem aplicação prática) surge, assim, como uma resposta à grande mobilidade existente na coordenação das bibliotecas escolares e, conseqüentemente, como uma forma de rentabilizar os investimentos efectuados e as potencialidades da própria biblioteca.

Devem, por isso, ser criadas as condições indispensáveis à abertura dos concursos de provimento das carreiras de técnico superior e de técnico adjunto de biblioteca e documentação dos estabelecimentos de ensino não superior.

Emerge, também, do estudo das bibliotecas das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos da Direcção Regional de Educação do Alentejo que a continuidade dos coordenadores à frente dos respectivos projectos de gestão e dinamização se verifica, predominantemente, nos casos em que estes dispõem de formação específica na área da Biblioteconomia e/ou das Tecnologias de Informação. Ou seja, às competências para o desempenho das funções de coordenador juntam-se o interesse e a motivação para o fazer, características de ordem pessoal que são reconhecidas nas escolas pelos órgãos de decisão.

No caso dos coordenadores entrevistados, era unânime a motivação para continuarem a desempenhar as funções de coordenadores da biblioteca, justificada pelo investimento pessoal a nível da formação e empenho, mas também pela existência de uma experiência anterior bem sucedida. Ficou evidente nos discursos destes coordenadores a coerência entre o perfil que apontam para o bibliotecário escolar e as suas próprias expectativas em termos de trajectória profissional: assumem-se como “bibliotecários escolares” mas vêem-se, em primeiro lugar, como professores e não equacionam sequer abandonar a prática lectiva.

Destaca-se, igualmente, neste estudo a adequação das actividades desenvolvidas pelas equipas de coordenação da biblioteca à missão que esta deve ter, ou seja, as actividades privilegiadas foram o apoio a actividades curriculares, a selecção, organização e tratamento da documentação e a animação / ocupação de tempos livres. Isto quer dizer que, em geral, verifica-se uma equilibrada concepção das áreas de intervenção da biblioteca escolar: o tratamento técnico-documental, o apoio às actividades lectivas e a animação cultural.

Esta é, também, a concepção de biblioteca escolar que perpassa as narrativas dos coordenadores entrevistados. Em todas elas é visível, para além da referência ao trabalho técnico-documental que está na base da organização da biblioteca, a preocupação com a sua dinamização, por forma a evitar que a vertente técnica se sobreponha à dinâmica pedagógica e à componente lúdica que, essas sim, levam à valorização e utilização dos recursos disponíveis.

Uma outra situação que se destaca pela negativa tem a ver com alguns aspectos específicos do funcionamento das bibliotecas escolares, como sejam a sua representação no Conselho Pedagógico, a atribuição de uma verba anual e a sua gestão por parte da equipa de coordenação, o crédito horário disponibilizado, o número de auxiliares em exercício de funções na biblioteca e o seu período de funcionamento. Pese embora o facto das bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares apresentarem, globalmente, uma tendência mais positiva relativamente a estes aspectos do que as bibliotecas não integradas (maior representatividade no Conselho Pedagógico, maior número de bibliotecas com responsabilidade na gestão da verba atribuída, mais horas para a equipa de coordenação, mais auxiliares que asseguram um período de funcionamento mais prolongado), ainda assim a situação está longe de ser a ideal.

São algumas destas questões que preocupam os coordenadores entrevistados, em cujas narrativas é possível descortinar referências pontuais a situações específicas do contexto em que desenvolvem a sua actividade. As preocupações podem centra-se na questão financeira - *“vejo que há uma ameaça que é a falta de capacidade financeira”* (coordenador **B**) -, o crédito horário - *“também vejo que vai ser difícil da parte dos professores ... porque ... sem redução de horário ... as pessoas gratuitamente não trabalham”* (coordenador **B**) -, ou podem focar a visibilidade e afirmação da biblioteca - *“A presença do coordenador da biblioteca no Conselho Pedagógico é essencial exactamente pela importância que a biblioteca tem/deve ter na escola”*(coordenadora **D**).

Recomenda-se, assim, a rápida inclusão da biblioteca escolar nas estruturas pedagógicas previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, como forma de, uma vez por todas, afirmar a biblioteca no seio de cada estabelecimento de ensino e esta estar dotada dos recursos necessários ao seu adequado funcionamento.

A avaliação que é feita da utilização da biblioteca por parte dos seus utilizadores (alunos, professores, funcionários, encarregados de educação) a partir do questionário dirigido às bibliotecas das escolas básicas e secundárias dos 2º e 3º ciclos e secundárias da DREA é marcadamente coincidente com o que de mais positivo e negativo encontram os coordenadores entrevistados em relação ao desempenho das próprias bibliotecas. Nesta questão, a maior dificuldade prende-se com a utilização da biblioteca por parte dos professores, mas também por parte dos funcionários e encarregados de educação, se bem que a preocupação dos coordenadores se concentre exclusivamente nos primeiros. Para além de um número muito significativo de professores não utilizar a biblioteca escolar, não orientam os alunos nas pesquisas a realizar e desconhecem os recursos que estão disponíveis. Já no que diz respeito aos alunos, a avaliação feita é que eles frequentam a biblioteca com regularidade e utilizam os recursos que esta põe à sua disposição.

Recomenda-se, então, que este problema tenha uma resposta a dois níveis: ao nível dos estabelecimentos de ensino, individualmente, a biblioteca deverá investir, de forma continuada, na formação de utilizadores, nomeadamente na área das pesquisa, selecção e tratamento da informação; ao nível dos centros de formação de professores, disponibilizando formação contínua no âmbito da leitura e da literacia da informação.

Finalmente, o último aspecto a individualizar neste trabalho está relacionado com a imagem que a biblioteca projecta numa parte significativa das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e secundárias da DREA. É uma imagem progressiva e tendencialmente mais positiva, que traduz um papel progressiva e tendencialmente mais interveniente e representa uma afirmação progressiva e tendencialmente mais conseguida. Como provar esta afirmação? Nos questionários, lendo globalmente a informação neles veiculada: há não muitos anos atrás, provavelmente não haveria sequer dados para responder a grande parte das questões nele formuladas. Nos coordenadores entrevistados, testemunhando o entusiasmo com que falam das “suas” bibliotecas, num processo de apropriação só possível porque resulta de um grande investimento pessoal na melhoria da biblioteca escolar e da consciência da importância e dos frutos do trabalho nela desenvolvido.

**BIBLIOGRAFIA**

- ALBERTO, I. (1991). Os centros de recursos em Portugal. Inovação ou manutenção de uma imagem de Escola? Coimbra: FPCE (dissertação de mestrado).
- ALSTON, R.C. (2000) *Digital Libraries*. (<http://andromeda.rutgers.edu/~jlynch/Lit/biblio.html>)
- ALSTON, R.C., *The Battle of the books* (1992). (<http://andromeda.rutgers.edu/~jlynch/Lit/biblio.html>)
- ALÇADA, Isabel (1996). *As novas bibliotecas escolares*. Noesis, n° 38.
- ANTÃO, Jorge (1997). *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições ASA.
- ANTÓNIO, Júlio R. (1996). *Infoteca: Informática nas Bibliotecas*. In Cadernos BAD(2). Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa: BAD.
- A.P.E.L (2002). *Hábitos de leitura e compra de livros*. ([http://www.apel.pt/livros\\_portugal/pdf/habitos\\_leitura.pdf](http://www.apel.pt/livros_portugal/pdf/habitos_leitura.pdf))
- AZEVEDO, Mário (2000). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: Sugestões para a Estruturação da Escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora
- CALÇADA, Teresa (1996). *Bibliotecas: perspectivas e realidades*. Noesis, n° 38
- BARÓ, Mónica, MAÑÀ, Teresa e VELLOSILO, Inmaculada (2001). *Bibliotecas escolares, para quê?*. Madrid: Anaya.
- BARROSO, C. (1989). *O Centro de Recursos Educativos da E. P. Marquesa de Alorna. Um caso de inovação endógena*. Aprender (separata), n° 8. Portalegre: ESEP.
- BARROSO, C. (1991). *Gestão e animação de um centro de recursos. A experiência do CRE da escola marquesa de Alorna*. Inovação, 1 (4), pp. 199-212
- BENAVENTE, Ana [coord.] (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- BENTO, C. (1992). *Centros de recursos educativos: concepção e potencialidades*. Revista de Educação. 2 (II), pp. 109-121
- BENTO, C. (1993). *Centro de recursos educativos: origens e percursos*. Inovação, 6, pp. 55-73
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CABRAL, Maria Luísa (1996). *Bibliotecas: acesso, sempre*. Lisboa: Edições Colibri.

CALIXTO, João A. (1994). *Bibliotecas escolares: as "linhas orientadoras" da UNESCO e uma proposta para Portugal*. Lisboa, V Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas.

CALIXTO, João A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho.

CANÁRIO, Rui (1987). *La problématique de l'innovation: interaction entre de CDI (Centre de Documentation et d'Information) et l'établissement scolaire*. Bordeaux : Université de Bordeaux II (tese de doutoramento).

CANÁRIO, Rui (1994). *Mediatecas escolares : o desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma*. Educação, Sociedade e Culturas, 2, pp.91-108.

CANÁRIO, Rui, et al. (1994). *Mediatecas escolares – génese e desenvolvimento de uma inovação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, Rui (1996). *Que futuro para as bibliotecas escolares?* Noesis, 37, pp.60-62.

CANÁRIO, Rui e SOUSA, Jorge (1997). *Formação especializada de professores responsáveis de bibliotecas escolares*. Lisboa: Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares.

CANDEIAS, António (2000). *Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas*. In *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares* / Maria R. Delgado-Martins, Glória Ramalho e Armanda Costa. Lisboa: Caminho.

CARROL, Frances L., BEILKE, Patricia F. (1979). *Guidelines for the planning and organisation of school library resource centres*. Paris: UNESCO (PGI-79/WS/17).

CASTRO, Rui Vieira de, SOUSA, Maria de Lourdes (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. Forum 20. Braga: Biblioteca Pública de Braga.

CEIA, Carlos (1995). *Normas para a Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Presença.

DELANNOY, J.P. (1983). *Guia Para a Transformação de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.

DEPGEF (1996). *Sistema educativo português: situação e tendências:1992*. Lisboa: ME.

ECIA (2001). *Referencial Europeu de Informação e Documentação: referencial das competências dos profissionais europeus de informação e documentação*. Lisboa: INCITE-Associação Portuguesa para a Gestão da Informação.

ECO, Umberto (1994). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

FEBVRE, Lucien e MARTIN, Henri-Jean (2000). *O aparecimento do Livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FODDY, William (2002). *Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

FRADA, João José C. (1993). *Guia Prático para a Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editorial Cosmos.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1994). *Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GABINETE DA REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (2002). *Relatório do Questionário de Avaliação: Ano lectivo 2000/2001*. (<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe>.)

GARRAIO, Isilda (1994). *Bibliotecas escolares: situação actual e perspectivas*. Lisboa: FPCE (dissertação de mestrado).

GONÇALVES, M.J.V. (1998). *Bibliotecas, mediatecas, centros de recursos nas escolas – Com quem?: orientações de apoio à concepção e gestão da formação contínua de professores*. <http://barril.dapp.min-edu.pt/rbe/documento/mjvfoco.doc>

GRILO, Marçal (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

GRUPO COORDENADOR DO CENTRO DE RECURSOS: Escola Secundária Passos Manuel. Lisboa (1999). *Centro de Recursos Educativos*. Noesis, n° 50.

GUERRA, Maria F., TELES, Maria I. (1996). *Leitura e Animação da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação

HANNESDÓTTIR, S. (1995). *School librarians: guidelines for competency requirements*. The Hague: IFLA

HOLLOWAY, Robert Evan, DOYLE, Christina S. and LINDSAY, John. "Performance Assessment for Information Literacy," in *Instructional Interventions for Information Use: Papers of Treasure Mountain VI.*, p. 2.

HUOT, Réjean (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget .

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*.

JOLIBERT, Josette (1989). *Formar crianças leitoras*. Porto: ASA.

MAGALHÃES, Ana M<sup>a</sup>. e ALÇADA, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.

MAGALHÃES, Ana M., et al. (1998). *A biblioteca da escola e o prazer de ler*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Programme for International Students Assessment*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educativa.

MOGARRO, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. Tese de doutoramento. Universidade da Extremadura - Espanha, 2 volumes.

MOGARRO, M. J. (2003). “Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão”. In *Actas do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – o Oral, o Escrito e o Digital na História da Educação*. Texto da Conferência integrada na Mesa Redonda “A Oralidade como Processo Educativo”, proferida em Abril de 2002. Porto Alegre: UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PUCRS-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e UNISINOS-Universidade do Vale do Rio dos Sinos (publicação em cd-rom).

MOURA, M.<sup>a</sup> José, [coord.] (1986). *Leitura Pública: Rede de Bibliotecas Municipais*. Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura.

NÓVOA, António, [org.] (1999). *Profissão Professor*. 2<sup>a</sup> edição. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António, [org.] (2000). *Vidas de Professores*. 2<sup>a</sup> edição. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Isabel. (1991). *Reforma, centros de recursos e mediatecas*. Noesis, n.º 19.

OLIVEIRA, José (1996). *Foice em Seara Alheia*. In *Cadernos BAD (2)*. Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa: BAD.

OLIVEIRA, Fernando (2000). *Criar e desenvolver uma biblioteca escolar: problemas e orientações estratégicas*. In I Encuentro Extremeño-Alentejano sobre Bibliotecas escolares de Centros de Enseñanza no Universitarios. [Actas]. Badajoz: ABIEX.

PEREIRA, Arnaldo António (1986). *Normas e Sugestões Metodológicas para Apresentação de Trabalhos Escritos de História*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Departamento de História).

PESSOA, Ana M.<sup>a</sup>. (1994). *A Biblioteca Escolar: Organização Para Uma Pedagogia Diferente do 1º Ciclo do Ensino Básico ao Final do Ensino Secundário*. Porto: Campo de Letras.

QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, Adriano Duarte (1999). *As Técnicas da Comunicação e da Informação*. Lisboa: Editorial Presença.

RODRIGUES, Eloy (1998). *Estudo da Rede de Bibliotecas Escolares do Porto*. Porto: Edições Afrontamento / Câmara Municipal do Porto.

SEQUEIRA, Maria de Fátima, [coord.] (2000). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (Temas de Investigação; 14).

SILVA, Augusto S., PINTO, José M. (2001). *Metodologia das Ciências Sociais* [11ª edição]. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Lino Moreira da (2000). *Bibliotecas Escolares: um Contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização*. Braga: Livraria Minho.

SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

SILVA, Ana M<sup>a</sup>. Costa e (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

SIM-SIM, Inês e RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? – caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento [texto policopiado]

VEIGA, Isabel, [coord.] (1996). *Rede de bibliotecas escolares. Relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (1994) – *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Públicas*.

UNESCO (1999) – *Manifesto da Unesco sobre Bibliotecas Escolares*.

USHERWOOD, Bob (1999). *A Biblioteca Pública como Conhecimento Público*. Lisboa: Caminho.

ZABALZA, Miguel (1992). *Do currículo ao projecto de escola*. In: Canário, R. [org]. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

I Encuentro Extremeño–Alentejano sobre Bibliotecas Escolares de Centros de Enseñanza no Universitarios (2000). *Actas*. Badajoz: ABIEX.

## LEGISLAÇÃO

Decreto- Lei nº 247/91, de 10 de Julho

Despacho conjunto nº 43 ME/MC/95, de 29 de Dezembro

Despacho nº 5 ME/MC/96, de 9 de Janeiro

Despacho conjunto nº 184 ME/MC/96 de 6 de Agosto

Decreto - Lei nº 115-A/98

Despacho conjunto nº 616 ME/MC/98 de 3 de Setembro

Circular conjunta nº1 RBE/DEGRE/98 de 22 de Julho

Decreto- Lei nº 497/99, de 19 de Novembro

Decreto- Lei nº 515/99, de 24 de Novembro

Despacho interno nº6-I/SEAE/2000

Portaria nº 63/2001, de 30 de Janeiro

Decreto- Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro

**ANEXO I – Questionário**

O presente inquérito, dirigido aos coordenadores das Bibliotecas das Escolas Básicas 2,3 e Secundárias, faz parte de um projecto de investigação do mestrado em Ciências Documentais da Universidade de Évora e destina-se a fazer um levantamento da situação das Bibliotecas Escolares pertencentes à DREA, comparando as que estão integradas e as que não estão integradas na RBE em termos de recursos humanos e materiais, dimensão e utilização do espaço, funcionamento, tratamento documental, investimentos realizados e contributo para a prossecução dos objectivos do Projecto Educativo.

Aos dados recolhidos será dado um tratamento estatístico, sendo, naturalmente, assegurada a confidencialidade das respostas.

**1- Identificação da Escola**

1.1. Nome da Escola \_\_\_\_\_

1.2. Níveis/Ciclos de ensino (assinale todas as opções aplicáveis)

2º ciclo     3º ciclo     Secundário    |

1.3. Horário de funcionamento (assinale as opções aplicáveis)

Diurno                       Nocturno

1.4. A Escola está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares?

Sim                       Não

1.4.1. Se sim em que ano lectivo se deu a integração?

97/98     98/99     99/00     00/01     01/02     02/03

1.5. N° alunos     N° professores     N° Funcionários

1.6. Em que ano começou a funcionar a Biblioteca?

**2- Espaço**

2.1. Área total da Biblioteca: \_\_\_\_\_ m<sup>2</sup>

2.2. Zonas funcionais existentes

Recepção	<input type="checkbox"/>
Leitura de periódicos	<input type="checkbox"/>
Leitura de documentos impressos	<input type="checkbox"/>
Leitura áudio	<input type="checkbox"/>
Leitura vídeo	<input type="checkbox"/>
Leitura Multimédia	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>
Trabalho de grupo	<input type="checkbox"/>
Produção gráfica	<input type="checkbox"/>

## 2.3. Outros espaços funcionalmente integrados na Biblioteca

- Clubes
- Jornal Escolar
- Arrecadação
- Gabinete de trabalho
- Sala de estudo

**3- Integração da Biblioteca na Escola**

## 3.1. Há ligação entre a Biblioteca e a comunidade local?

Sim  Não

## 3.1.1. Se sim, com que entidades?

- Outras escolas
- Instituições locais
- Bibliotecas Públicas
- Outra(s): .....

## 3.2. Há ligação entre a Biblioteca e outros Programas de âmbito nacional na Escola?

Sim  Não

3.2.1. Se sim, quais? .....

.....

## 3.3. O coordenador da Biblioteca tem assento no Conselho Pedagógico?

Sim  Não

## 3.4. O Projecto Educativo e o Plano de Actividades da Escola incluem estratégias e actividades relacionadas com os objectivos da Biblioteca?

Sim  Não

**4- Recursos Humanos**

## 4.1. Elementos que integram a equipa da Biblioteca

Nº de Professores  Nº Auxiliares de Acção Educativa  Outros elementos

## 4.2. Total de horas atribuídas ao professores que integram a equipa da Biblioteca

< 5 horas  entre 11 e 20 horas  > 30 horas

entre 5 e 10 horas  entre 21 e 30 horas

## 4.3. Total de horas atribuídas ao coordenador

< 5 horas  entre 5 e 10 horas  entre 11 e 15 horas  > 15 horas

4.4. Número de anos como coordenador da biblioteca ( seguidos ou interpolados)

1  2  entre 3 e 5  > 5

4.5. Total de horas atribuídas ao pessoal auxiliar

< 10 horas  entre 10 e 25 horas  entre 26 e 35 horas  > 35 horas

## 5- Recursos humanos – Formação

5.1. Indique o número de professores da equipa com formação para o desempenho de funções na Biblioteca

nenhum  1  2  > 2

5.1.1. Indique as áreas de formação e respectivo número de professores

	Nº Profs
Ciências Documentais	<input type="text"/>
Organização e gestão de Bibliotecas	<input type="text"/>
Técnico de BAD	<input type="text"/>
Tecnologias de Informação	<input type="text"/>
Outra(s): .....	<input type="text"/>
.....	<input type="text"/>

5.1.2. Indique o número de professores e respectivas horas de formação(incluindo o coordenador)

	Nº Profs.
< 50 horas de formação	<input type="text"/>
Entre 50 e 150 horas de formação	<input type="text"/>
> 150 horas de formação	<input type="text"/>

5.2. Assinale a(s) área(s) de formação do coordenador

Ciências Documentais	<input type="checkbox"/>
Organização e gestão de Bibliotecas	<input type="checkbox"/>
Técnico de BAD	<input type="checkbox"/>
Tecnologias de Informação	<input type="checkbox"/>
Outra(s): .....	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>

5.2.1. Assinale o número de horas de formação do coordenador da Biblioteca ( total de horas de formação no conjunto de cursos de formação frequentados)

< 50 horas de formação	<input type="text"/>
Entre 50 e 150 horas de formação	<input type="text"/>
> 150 horas de formação	<input type="text"/>

5.3. Indique o número de auxiliares com formação para o desempenho de funções na Biblioteca?

nenhum  1  2  > 2

5.3.1. Indique as áreas de formação e o respectivo número de auxiliares

	Nº Aux.
Curso Técnico Profissional de Bibliotecas	<input type="text"/>
Organização e Gestão de Bibliotecas	<input type="text"/>
Tecnologias de Informação	<input type="text"/>
Outra(s): .....	<input type="text"/>

### 6- Fundo documental – quantidades existentes\*

6.1. Número de monografias

6.2. Número de outros documentos

CD Áudio	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
Vídeo	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
CD Rom	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
Periódicos (assinaturas de jornais e revistas)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

### 7- Fundo documental – aquisições\*

7.1. Número de monografias

1998	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
1999	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
2000	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
2001	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
2002	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

7.2. Número de outros documentos

1998	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
1999	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
2000	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
2001	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
2002	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

\* Caso não existam registos exactos, indique o número aproximado e assinale esse facto com um \* na coluna da direita

7.3. Hierarquize pela sua importância os critérios que determinam as aquisições realizadas, sendo que **1** corresponde ao menos importante e **5** ao mais importante

	0	1	2	3	4	5
Propostas dos Departamentos Curriculares	<input type="checkbox"/>					
Sugestões dos professores feitas individualmente	<input type="checkbox"/>					
Sugestões dos alunos	<input type="checkbox"/>					
Decisão do Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>					
De acordo com as necessidades de actualização do fundo documental	<input type="checkbox"/>					
Dependentes das divulgações feitas pelas editoras	<input type="checkbox"/>					

### 8- Fundo documental – tratamento técnico

#### 8.1. Tratamento técnico documental executado na Biblioteca

- Registo - Totalmente tratado  Parcialmente tratado  Tratamento inexistente
- Classificação - Totalmente tratado  Parcialmente tratado  Tratamento inexistente
- Catálogo - Totalmente tratado  Parcialmente tratado  Tratamento inexistente
- Indexação - Totalmente tratado  Parcialmente tratado  Tratamento inexistente

#### 8.2. Assinale quais os instrumentos utilizados no tratamento técnico (assinale todas as opções aplicáveis)

- CDU
- Regras Portuguesas de Catalogação
- Lista de assuntos
- Outro(s): .....

### 9- Mobiliário e Equipamento

#### 9.1. Assinale o mobiliário específico de biblioteca existente na sua Biblioteca

- Estantes abertas
- Expositor de revistas
- Expositor de documentos não livro
- Expositor de novidades
- Caixas de álbuns
- Sofás

## 9.2. Indique o tipo e a quantidade de equipamento disponível na Biblioteca

	Nº
Equipamento informático (Computadores)	<input type="text"/>
Equipamento áudio (postos de escuta)	<input type="text"/>
Equipamento vídeo (postos e consulta)	<input type="text"/>
Equipamento de Reprodução (fotocopiadora)	<input type="text"/>

## 9.3. Infra-estrutura tecnológica

Rede local (só na Biblioteca)	<input type="checkbox"/>
Rede local (com ligação a outros serviços da escola)	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>

---

**10- Gestão Financeira**

## 10.1. A Biblioteca dispõe de uma verba atribuída pela gestão da Escola?

Sim  Não

## 10.2. Se sim, quantifique a verba proveniente do orçamento da Escola

< 1000   Entre 1000 e 2500   Entre 2501 e 5000   >5000

## 10.3. A gestão do orçamento é feita pela equipa da Biblioteca?

Sim  Não

## 10.4. Investimento total realizado na Biblioteca (obras, mobiliário, equipamento, documentos, funcionamento)\*\*

1998 (em \$)	1999 (em \$)	2000 (em \$)	2001 (em \$)	2002 (em €)
<input type="text"/>				

---

**11- Funcionamento**

## 11.1. A Biblioteca possui um Guia de Utilizador?

Sim  Não

## 11.2. A Biblioteca pratica o livre acesso aos documentos? (indique a opção aplicável a cada tipo de documento)

	Sim	Não
Documentos impressos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos audiovisuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos multimédia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

\*\* Caso não seja possível apurar valores exactos, indique o valor aproximado e assinale esse facto com um \*

11.3. A Biblioteca pratica o empréstimo domiciliário de documentos? ( indique a opção aplicável a cada tipo de documento)

	Sim	Não
Documentos impressos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos audiovisuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentos multimédia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.4. Número total de horas aberta ao público ( por semana )

< 10 horas  Entre 10 e 20 horas  Entre 21 e 35 horas  > 35 horas

11.5. A Biblioteca está aberta durante a hora de almoço?

Sim  Não

11.6. Se a escola funciona em período nocturno, a Biblioteca está aberta nesse período?

Sim  Não

11.7. Empréstimo de documentos no ano lectivo de 2001/2002 (indique o total)

Nº de utilizadores inscritos

Nº de documentos emprestados

## 12- Actividades mais relevantes desenvolvidas no ano lectivo 2001/2002

12.1. Hierarquize as actividades desenvolvidas na Biblioteca de acordo com o número de horas despendido pela equipa na sua realização ( 1 corresponde a actividades com menos horas, 5 a actividades com mais horas, 0 a actividades não realizadas )

	0	1	2	3	4	5
Criação/reestruturação de espaços e serviços	<input type="checkbox"/>					
Seleccção, organização e tratamento da documentação	<input type="checkbox"/>					
Apoio a actividades curriculares e extra-curriculares	<input type="checkbox"/>					
Animação e ocupação de tempos livres	<input type="checkbox"/>					
Formação de utilizadores (professores, alunos, funcionários)	<input type="checkbox"/>					
Planeamento e avaliação dos serviços	<input type="checkbox"/>					

## 13- Utilização

13.1. Classifique a utilização que foi feita da Biblioteca por parte da comunidade educativa

	Nula	Esporádica	Frequente
Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIM

Obrigado pela sua colaboração!

## **ANEXO II – Entrevista exploratória**

Entrevista com a coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares – Dr<sup>a</sup> Teresa Calçada

### **1<sup>a</sup> - Em termos gerais, qual é o balanço que faz do programa RBE?**

R: É assim ... Eu penso que o balanço é positivo no sentido em que afirmámos ou conseguimos em conjunto - mérito em parte do Gabinete e de quem superintende politicamente estas matérias no Ministério da Educação em particular - mostrou-se que as bibliotecas escolares são precisas e que não é mais suposto termos escolas sem biblioteca. E acho que essa realidade conceptual e a consciência disso é explícita hoje. É ... é ... difícil que alguém ouse dizer o contrário. E no terreno já muitas pessoas realmente não são capazes de pensar e actuar doutra maneira. Com mais dificuldades ... com menos dificuldades ... Portanto, o tema das bibliotecas e a maneira de entender as bibliotecas como centros de recursos, como mais valias das escolas, onde se encontra recursos para melhorar a prática, a aprendizagem, como um sítio onde há instrumentos e ferramentas que ajudam a desenvolver as competências exigidas pela Sociedade da Informação, pela maneira de aprender e de ensinar nos tempos de hoje, é um adquirido. Claro que concorre para isto a própria reflexão que ... que... tudo ... os media, a escola ... as condicionantes sociais ... fazem para falar da Sociedade da Informação. Ainda não é .. naturalmente não me estou a reportar aos méritos de um programa como o Programa das Bibliotecas Escolares. Tem a sua quota-parte mas aparece e desenvolve-se num momento em que a sensibilidade para as questões da informação e das competências da informação é maior e por isso beneficia dessa abertura social. Depois, acho que há outro aspecto que são as linhas de orientação do programa, a maneira como se tem desenvolvido ... de um modo geral não me parecem muito erradas ... E, modéstia à parte, esse mérito não é deste gabinete, pelo contrário, até é das pessoas que primeiro elaboraram o relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”, e portanto é .. é ... a esse momento que me reporto. Essas linhas, esses princípios, essa orientação que foi dada, a maneira de conceber a Rede de Bibliotecas Escolares, parece-me bem feita ... nas suas linhas principais. Apareceria com as bibliotecas públicas, embora naturalmente eu seja a primeira a reconhecer que nuns sítios funciona melhor, noutros pior ... tem a ver com os líderes das bibliotecas públicas, tem a ver com o trabalho desenvolvido no âmbito das Câmaras Municipais, tem a ver com muitos factores colaterais ... mas o princípio da parceria entre as bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares é também uma ideia que eu continuo a achar que foi uma boa aposta no início do programa. Rompeu com corporativismos, favorece a abertura das escolas do 1º ciclo, em particular uma comunidade maior de profissionais e de ideias e de acções que os professores tendem a ser fechadíssimos porque os professores realmente nunca são avaliados exteriormente e as pessoas acabam por ser quase autistas na sua profissão ... e acho que em muitos sítios isto foi bom, abriu muitos horizontes, mostrou aos bibliotecários que eles sabem menos do que pensavam em algumas matérias respeitantes às Ciências da Informação e da Documentação e que as bibliotecas

escolares fazem parte disso e têm uma lógica e objectivos e funcionamentos próprios que os bibliotecários em muitos casos, se não estudarem, se não lerem literatura adequada, não sabem responder ... Por exemplo, nas terras mais pequenas, nos sítios onde a biblioteca pode ter uma representação cultural importante, mas é um meio pequeno e fechado, a biblioteca pública encontra aí um manancial de trabalho que pode ser muitíssimo gratificante e que de outra maneira não teria ... Penso que se perdeu completamente aquela ideia de escolarizar a biblioteca pública e essas parvoíces Nalguns casos as escolas até estão mais à frente que a biblioteca pública em matéria de uso das novas tecnologias e isso é também bom para picar as públicas ... mas o pessoal profissionalizado das públicas sabe em matéria de documentação e de tratamento e da organização o que os professores não sabem. E os professores precisam num determinado momento perceber que uma biblioteca é animação, actividades mas para ser o que é suposto ser precisa de ser organizada, gerida, planificada, que há regras e que há uma parte do trabalho da biblioteca que começa pela sua criação como uma estrutura que cumpre uma função e que por isso tem de ter uma certa organização. Portanto, sou a favor. Penso também que isso foi um aspecto importante. Agora, evidentemente, está aquém imenso daquilo que devia estar. Porque as bibliotecas que nós conseguimos fazer – aproximadamente mil, mil e poucas em todos os graus de ensino – estão muito longe daquilo que deveriam ser em termos de quantidade . Chegámos a este número mas temos um universo imenso de escolas por tocar, o que é mau. Não conseguimos ainda fundamentar legalmente o papel da biblioteca na escola, nomeadamente o 115 - deixe-me falar assim - nem refere as bibliotecas, e enquanto isso não for mudado há uma falha legislativa que é denúncia da falta de importância da biblioteca na economia da escola, a sua não representatividade no Conselho Pedagógico, a não ser no âmbito daquela cota que a escola tem, o que quer dizer que tem que ser a escola mais uma vez a ser a vanguarda deste processo e o Ministério está aquém disto. Depois, do ponto de vista dos recursos humanos, é verdade que por processos que não são completamente ortodoxos, nós temos hoje recursos na biblioteca que nunca se imaginou há meia dúzia de anos atrás que teríamos e eu penso que ser justos a compreender isso. Agora eles são ainda casuísticos, há pouco enquadramento para estes profissionais e a formação fica aquém daquilo que era desejável. Não tanto a formação contínua, porque aí, apesar de tudo, os Centros de Formação têm feito um esforço, o PRODEP esforçou-se muito por apoiar sempre todas as acções no âmbito das bibliotecas escolares, mas são acções mais desgarradas, de qualidade desigual: uns muito bons, outros muito menos bons, outros maus. A bolsa de formadores também às vezes falha, mormente em sítios mais afastados dos grandes centros e ... falhou sobretudo a formação especializada. Porque a lógica da nossa rede tinha no fundo um ponto - nós sabemos - quer dizer, nós sabemos que o nó destas coisas são os recursos humanos. Embora eu seja dos que pensa que os recursos físicos são fundamentais para marcar o ponto. Venham cá com teorias miserabilistas ... que essas às vezes funcionam ... mas é preciso tu encontrares uma pessoa muito especial que, sem recursos, faz como se houvesse os recursos. Mas de uma maneira geral, quando tu queres ter sistematicamente uma intervenção, não podes partir do princípio que não mudas a composição física, a estética, o conforto, a presença de um certo espaço para marcar aquilo de diferente que ela pode oferecer. Agora, isso só

por si não faz uma biblioteca. Isto é “à La Palisse”. Agora, os recursos humanos, nós sabíamos, era o nó da coisa. Mas, como sempre acontece em Portugal, se calhar mal, se nós fossemos planear isso tudo muito bem, ainda não tínhamos nenhuma biblioteca feita. Então, a coisa foi sendo taco a taco. E os recursos humanos, para nós, encontrariam uma resposta melhor na formação especializada. Se na formação especializada que, no fundo, é a possibilidade das instituições de ensino superior oferecerem uma formação, neste caso na área das bibliotecas, que rondava as 250 / 300 horas, que permitia que as pessoas que as fizessem ficassem habilitadas para ocupar aquele cargo. Aquilo dava um crédito que não era nada de extraordinário, mas dava um crédito, e sobretudo permitia às pessoas que fizessem a formação especializada serem formadores de outros, isso permitia alargar o número de utilizadores formados, porque aqui os utilizadores das nossas bibliotecas são os professores e os alunos. É aliás uma das lutas perdidas ... perdidas não é um bom termo ... menos ganhas. Mas não estou a dizer isto por politicamente correcto. Quer dizer, não posso dizer que é perdida, mas é uma luta muito difícil conquistar o corpo dos professores. Portanto, a formação especializada era óptimo, porque nós íamos ter coordenadores com formação pedagógica e uma formação acrescida que lhe permitia desempenhar com alguma qualificação e especialização o seu papel de coordenador de uma equipa da biblioteca. Praticamente nenhuma instituição de ensino superior ofereceu formação especializada e isto é alguma coisa que não está nas nossas mãos. Eu fiz dezenas de reuniões com tudo quanto era instituição - FOCO, PRODEP, universidades – a pedir formação. São poucas as que oferecem. E isso é um revés num programa como este. Também o desenvolvimento das carreiras na área BAD não tem sido o que se desejaria, embora nós saibamos que essa não é a solução para um programa de bibliotecas escolares. Porque nem as bibliotecas públicas têm bibliotecários aí no mercado, quanto mais agora pensarmos que íamos ter bibliotecários nas bibliotecas escolares. Mas ...

**2ª - Mas, face ao investimento que tem sido feito, não acha que é essencial criar essas carreiras técnicas nas escolas, ou seja, o bibliotecário escolar e o técnico adjunto de biblioteca para os auxiliares de acção educativa? Não fazendo isto, não se corre o risco de as bibliotecas, pontualmente apresentarem um bom desempenho e depois, de repente, aquilo tudo voltar atrás porque entretanto o pessoal perde-se?**

R: Portanto, neste momento existe na administração geral do Ministério da Educação a possibilidade de as Direcções Regionais abrirem vagas para técnicos superiores de Biblioteca e Documentação. No quadro regional das Direcções Regionais podem ser abertas vagas para técnicos superiores de Biblioteca. Mediante um concurso normal a que concorrem as pessoas que, no âmbito da legislação mais geral, têm habilitações para ser concorrentes à carreira BAD. Portanto, quer dizer isto que foi aberto, no âmbito do Ministério da Educação, uma carreira que não existia: carreira BAD. Para além dos professores, para além dos auxiliares de acção educativa, neste momento existe uma carreira BAD que comporta técnicos superiores e técnicos profissionais de BAD, afectos a um quadro regional que depois lhe dará um enquadramento que a lei determina para as Direcções Regionais. Um bibliotecário, por exemplo, apoiará *n* escolas numa circunscrição regional a definir no âmbito da Direcção Regional,

como pode acontecer para outras carreiras que entretanto sejam criadas no Ministério da Educação e tenham também este âmbito regional. Nunca isto foi ainda provido. Penso aliás que lhe falta uma regulamentação ... eu não sou rigorosa nos termos, mas a ideia é essa ... mas a possibilidade e a carreira está criada no Ministério da Educação. O mesmo é verdadeiro para os técnicos BAD. Portanto, em princípio irá ser possível, de acordo com o que está previsto, que abram concursos, abram vagas para técnicos profissionais de BAD, aos quais poderão ser opositores qualquer técnico Bad que tenha as habilitações para ingressar na carreira, desde que a vaga esteja aberta numa escola. Num primeiro momento, nós desejamos, e foi essas diligências que fizemos em conjunto com outros organismos do Ministério da Educação, que fosse possível num período de transição, que alguns dos funcionários que neste momento estão nas escolas, que têm 11º/12º ano, que têm já formação adquirida no âmbito das bibliotecas e que exercem comprovadamente a sua actividade na biblioteca, pudessem fazer, num período a definir, uma formação acrescida que lhes permitisse ingressar na carreira BAD. Isso permitia recuperar um conjunto de funcionários mais habilitados que existem nas escolas, num número que naturalmente é sempre mitigado, embora teoricamente ele seja grande, porque uma carreira BAD, profissional BAD, é muito mais cara que um auxiliar de acção educativa ... e portanto estas coisas pesam na economia de um país, pesam na economia das famílias, não há diferença ... mas podemos demorar anos a fazer as coisas. Há anos melhores, há anos piores mas, o quadro teórico em que isto está pensado, aponta para estas linhas de orientação. E pronto, é isso que até agora está pensado. Embora nós saibamos que a esmagadora maioria de soluções realistas para o problema das bibliotecas escolares, não vai encontrar resposta nos técnico BAD, por múltiplas razões: porque eles não existem, porque o quadro não está definido, porque as vagas não estão abertas, porque não existem pessoas com qualificação para isso, etc. Portanto há um conjunto bastante definido, mas um conjunto de razões que fazem, naturalmente, ver que a solução de massas não vai ser os técnicos BAD, mas a opção e a solução teórica existe. A nossa solução, evidentemente, hoje, para a esmagadora maioria das escolas é a formação contínua especializada, devia ser especializada, porque em princípio isso junta também duas vertentes que devem estar juntas que é o professor com qualificação na área da documentação, uma vez que nós não temos em Portugal bibliotecários escolares. A nossa a nossa oferta de formação no plano dos bases é paupérrima. Não existe, não existem formações orientadas no âmbito das ciências documentais, o que é uma falha também muito grave do nosso sistema e que nós, aliás, na definição do perfil do técnico BAD que pode ocupar o lugar de bibliotecário dos quadros das Direcções Regionais, definimos como perfil a sua definição pedagógica, o que quer dizer que as primeiras pessoas a ocupar um lugar destes são professores com formação e nós temos elencado que existam para aí uns trinta no país.

### **3\* - Mas concebe que possa ser um bibliotecário que não tenha formação docente?**

R: Quer dizer, no plano completamente abstracto pode, porque se a carreira é BAD, se você se for opositor ao concurso, pode, simplesmente é suposto que depois do perfil ... do ... do funcional isso elimina um conjunto de pessoas, mas teoricamente pode. É uma carreira BAD. Agora, quer dizer, como bibliotecário, também pode concorrer a uma série de coisas não é? Se ... se .. for um perfil funcional quer dizer muitos bibliotecários são eliminados e outros ficam, porquê? Aliás, percebe, quer dizer, isso pode, quer dizer, estamos a falar num mundo que está longíssimo de nós, mas podia futuramente ser se o mercado de trabalho dos bibliotecários de repente ficasse sem trabalho e com muitos bibliotecários podia-se ser uma questão a gerir mas, de momento não é seguramente, porque o número de vagas que eventualmente abrirá, se abrir,

como bibliotecários é reduzida, como é evidente, e o número de professores que entretanto fizeram as Ciências de Documentação é a primeira vaga de pessoas que estão posicionadas para essa função, estou em crer. E evidentemente que em alguns sítios onde a situação encontra boa resposta pelo conjunto de recursos que a escola tem, a Direcção Regional não vai abrir vagas se fosse o caso disso, não é? Portanto e os professores que são bibliotecários e são professores, possivelmente preferem continuar na carreira de professores.

**4ª - A questão aqui do bibliotecário é no sentido de assegurar a continuidade dos projectos. Ou seja, os professores têm uma grande mobilidade. E, ao saírem, ao mudarem os Conselhos Executivos, ao mudarem as composições dos Conselhos Pedagógicos, das Assembleias, tudo isso pode condicionar a vida da biblioteca.**

R: E condiciona. E digamos que não podemos agora pensar que a biblioteca é uma coisa asséptica na escola. Porque isso condiciona a biblioteca mas condiciona três ou quatro recursos igualmente importantes nas escolas. Quer dizer, não vamos querer que agora de repente, lá porque nós estamos a trabalhar nas bibliotecas, achamos que aquilo não está sujeito à vida das escolas. Portanto, o que é preciso é regular de tal maneira isso que se minimize esses efeitos e ... e mais do que a carreira BAD, que será sempre uma solução remanescente, feliz ou infelizmente, o que importa é possivelmente garantir que uma equipa, na biblioteca, tem uma permanência assegurada, se o quiser, que isso pode condicionar de futuro alguma possibilidade de a pessoa não ser deslocada da escola, quer dizer, mas isso já estamos a falar de outro problema, já não é carreira BAD. Já agora estamos a falar de uns aspectos que eu lhe referi, num primeiro momento, creio que diz, exactamente, respeito a um conjunto de dispositivos legais, que ainda não aconteceram no Ministério da Educação e que são, se calhar, o passo seguinte. Agora que já aprendemos que a biblioteca é uma necessidade, que ela tem que ter uma certa presença física de recursos documentais, equipamento, mobiliário, organização, gestão, que tem que ter recursos humanos para a governar sem os quais não há projecto que resista, vamos então criar algumas condições, através de mecanismos legais que garantam qualidade e manutenção das equipas, a nível dos funcionários e a nível dos professores, que sejam o garante que aquele projecto que custa dinheiro e que assumidamente é uma mais-valia da escola no momento em que o aprender exige outros recursos que não seja só o professor na dialéctica com os seus alunos, na sala de aula, mas em ligação com outros recursos dentro da escola, que a manutenção dessa equipe tenha alguma acomodação legal que lhe permita não mudar cada vez que passa um ano lectivo. É acautelar essa situação. É o que estamos a tentar como etapa. Agora, de algum modo, um despacho que saiu no final do ano passado e que regulou um pouco os créditos horários das equipas e que aconselha a permanência no Conselho Pedagógico é um apontar mitigado para soluções que eu penso que só encontrarão resposta se de facto houver uma revisão do 115. Essa revisão é que vai permitir pôr na lei geral o lugar que as bibliotecas não têm hoje, ainda, infelizmente nas escolas.

**5ª - A questão agora dos Conselhos Municipais de Educação, até que ponto é que isto poderá influenciar, a nível da gestão das escolas, dos seus recursos, aqui entendida a biblioteca? São os Conselhos Municipais de Educação, que adquirem competências alargadas, em**

**termos educativos, no concelho? Ou seja, os órgãos que aparecem contemplados no 115, agora aparecem estes órgãos exteriores à escola com grandes competências nessa ... a nível das ofertas educativas. Não sei até que ponto é que não poderá influenciar nas opções que sejam feitas.**

R: Nós temos agora aqui no Gabinete um grupo a estudar exactamente de que forma nós pretendemos propor em termos de assessoria e de ideias para discussão com os governantes uma maneira de encarar as bibliotecas nessas futuras soluções organizativas e legislativas que cremos que é a primeira vez que a sua existência já é - "sua" das bibliotecas - já é inegável por parte do Ministério da Educação. Como vê o 115 não tem muito tempo. Ao tempo dele até já havia sensibilidade à bibliotecas e, no entanto, elas não vêm nomeadas. É um problema de cultura. Um problema nosso é que a biblioteca não faz parte da nossa cultura.

**6ª - Mas pelo seu discurso eu percebo que está a fazer! Começa a fazer neste momento!**

R: Começa a fazer! Não acredito, se me pergunta, não acredito que uma revisão do 115 não venha a contemplar este desiderato. Não, não! Quer dizer, acho impensável. Aliás, também se isso acontecesse, não estava aqui a fazer nada. Quer dizer, era a falência total da minha existência.

**7ª - Uma pergunta agora um pouco mais directa: possui alguns dados que a levem a afirmar que o desempenho das bibliotecas escolares cujos coordenadores têm formação é superior ao desempenho das bibliotecas escolares cujos coordenadores ou cuja equipa não tenha pessoas com formação?**

R: Não, não tenho essa possibilidade, não tenho tratamento estatístico e avaliação do programa ... O programa não tem tempo de vida suficiente para isso, percebe? Isso, na prática, tem, meia dúzia de anos e estamos ainda a falar desde o relatório até hoje. Portanto, nós afinámos desde o ano passado um instrumento de avaliação, que o Gabinete faz em conjunto com as escolas, portanto não há ainda nenhum mecanismo de avaliação exterior, coisa que eu penso que a seu tempo tem de existir, todos os programas devem ser avaliados mas neste momento, com os relatórios das escolas, o seu sistema de avaliação e um conjunto de indicadores para os quais nós pedimos resposta, nos permitirá tratar estatisticamente o trabalho desenvolvido pelas bibliotecas. Mesmo assim penso que essa extrapolação ainda é abusiva. O mais que eu posso retirar do conjunto das perguntas e relatórios que temos agora para trabalhar é a percentagem dos que têm formação, dos que não têm e ter uma ideia do conjunto das escolas que ainda sobrevivem sem professores formados, que nós imediatamente pretendemos actuar e que isso de maneira nenhuma aconteça. Agora, a relação entre a qualidade do trabalho e a equipe em termos quantificados, eu não sou capaz ainda de fazer essa avaliação. Não tenho instrumentos para o fazer. Os instrumentos que eu tenho seria uma extrapolação abusiva, percebe? Agora, embora isto seja naturalmente empírico, e é da prática, eu não tenho dúvida nenhuma, pelo nosso trabalho com as equipas, pelo conjunto das pessoas que estão nas direcções regionais, pelo trabalho do meu Gabinete, que evidentemente é um gabinete pequeno e que não tem a pretensão de governar um programa como este que vive

eminentemente do trabalho no terreno aqui sediado na cidade de Lisboa e eu sei que isso é sempre uma solução que não é solução e daí eu sempre favorecer que cada vez mais nas Direcções Regionais haja pontes de ligação entre um programa como este e as escolas. E de facto em todas as Direcções Regionais existe uma, ou duas ou três pessoas que fazem essa ligação. E acho que isso é fundamental! Você imagine o que é ter mil e cem escolas, nós somos seis pessoas ... Quer dizer, quando é que eu vejo mil e cem escolas? Ontem fui a Ponte-de-Sôr vermos duas escolas. Ou para ir à Lousã ou para ir a Trás-os-Montes, Vimioso, para ir para Mirandela ... quer dizer, quando é que eu vou a Bragança ... quando é que um gabinete como este aqui vê algumas escolas? É impensável! Portanto, temos de facto que ter ligações nas Direcções Regionais, que aliás há-de ser a tendência de um programa como este, para cada vez mais ser livre do Ministério da Educação em termos centrais. Ainda não é, porque exactamente ainda não conseguimos chegar a uma massa de escolas suficientes para dispensar qualquer ordem central de fazer este trabalho, mas, dizia, não tenho condição, não tenho instrumentos para fazer isso. Mas a experiência, a prática, os relatórios dessas pessoas que trabalham no terreno, os relatórios das pessoas que dão formação, o trabalho conjunto com as bibliotecas públicas, que fazemos de vez em quando reuniões para avaliar do deve e haver de cada uma destas experiências, mostra que evidentemente sempre que há uma formação que é bem orientada, isso traz competências às pessoas que elas não tinham, porque isto hoje não é um trabalho de amadores, o trabalhar com informação, no organizar, gerir uma biblioteca ... o facto de precisarmos do uso das novas tecnologias ao serviço da gestão da informação das bibliotecas, mostra que precisamos ter um trabalho que não vive só da minha boa-vontade de ter meninos na minha biblioteca. Não, não, isso é uma ideia completamente passada e portanto não vos passa pela cabeça sequer que a relação entre a qualidade e as competências de formação e o trabalho na biblioteca seja posta em causa. Agora, nós partimos do princípio que sempre que alguma biblioteca tem pessoas que não foram objecto actor de nenhuma formação, isso é de uma biblioteca que está ferida nas suas condições de trabalho. E vamos actuar na medida do possível, percebe, porque como sabe não há uma competência aqui, ela remete-se para os centros de formação e isso nós ... para falar concretamente da colega que está a trabalhar com isso e com que você falou, Odília ... tem feito algumas reuniões com os centros de formação, com as universidades, com os professores envolvidos. Temos hoje um mapeamento das acções de formação, do número de horas, dos formadores, quer dizer, mas como sempre acontece neste país, primeiro que a informação seja descoberta, é uma doença, é aliás uma incompetência de informação, quer dizer, é o hábito das pessoas imediatamente tornaram indisponível a informação, para ela poder ser uma forma de planeamento e organização, quer dizer, é só atrito, atrito, atrito, primeiro que alguém diga quais são as acções de formação tem, quantas horas, como é que é, é muito, muito, muito penar e principalmente no princípio, no âmbito da formação especializada, é fraquíssima a oferta. Estamos com outra tentativa de aposta que tem um ou dois projectos, mais à frente mais atrás mas que ainda não temos frutos para mostrar, formação à distância, que pode ser uma formação mista, metade à distância, metade presencial, enfim, modelos mistos, mas que nós sinceramente apostamos que pode ser uma boa solução par esta questão. E você repare que eu estou a falar das equipas e dos coordenadores, portanto pelo menos nós desejamos que o coordenador da biblioteca seja munido de alguma formação. Depois temos as equipas, normalmente as equipas têm dois tipos de formação: a pessoa que faz o trabalho, a gestão em geral, que se ocupa da ciência da informação e da, e da organização da vida da biblioteca e uma pessoa que está mais ligada às novas tecnologias. É um perfil, são dois perfis que normalmente, raramente estão juntos, às vezes sim, mas acaba por ser, muito, as duas grandes peças da equipe são essas. Mas em verdade, em verdade é que nós podíamos estar também a

trabalhar para os professores em geral, porque um dos handicaps do, do programa é naturalmente que a biblioteca numa escola faz-se se tiver ligado ao programa, ao projecto de vida da escola, à maneira como trabalha, aos objectivos que define para si própria como escola e portanto aos diferentes intervenientes de que necessariamente a biblioteca é ou deve ser um pivô na organização da informação, de recursos que são sempre precisos para ... para um projecto e que portanto, primeiro organizador da cabeça e da necessidade dos meninos é o professor e não é só a equipe da biblioteca. É o professor que tem que necessitar da biblioteca. E como você sabe, é professor, existem muitos professores que não precisam da biblioteca. A resistência é enorme. Por comodidade, por desabitucação, por cultura, por exactamente alguns de nós fizemos a nossa universidade, a nossa qualificação como professores usando muito pouco a biblioteca. É dramático dizer isto. Mas uma parte importante da biblioteca, uma importante da vida da biblioteca é aquém daquilo que devia ser porque a cultura da biblioteca não existe na vida académica dos professores, evidentemente que não existe na vida da escola que a cultura da biblioteca, o número de professores que não pode viver sem ela, que dá o exemplo aos seus alunos é mínimo. Por exemplo, é fundamental quando se está a formar crianças, quer dizer, às vezes a gente dá o exemplo e ele não floresce, mas às vezes nós próprios não sabemos se ele está a florescer ou não, porque se nós olharmos bem para nós, como pais ou como... na nossa família, mas também como professores, aquela prática normal, nós estamos aqui a trabalhar, eu estou junto da secretária, como professora, ou junto das mesas de trabalhos dos nossos alunos, e agora falta aqui... “Olha, e se um de vocês fosse ali á biblioteca ver se existe este livro ou se... se o tipo que está na biblioteca nos ajuda a procurar bibliografia”, depois sai um e depois sai outro, e vai lá ver e traz, “Oh professora, afinal há lá, o professor ou o funcionário que está na biblioteca diz que há lá uma coisa óptima e nós despachamos isso”, e o professor é ele próprio a trazer dois ou três livros da sua biblioteca privada, mas da biblioteca da escola e diz “Olha, eu ontem fui á biblioteca e encontrei isto, que é mesmo dirigido ao que eu quero que vocês façam”. Que daí isto cria no aluno, naturalmente por osmose a ideia de que quando nós precisamos do leite, vamos á mercearia ou ao supermercado ou não sei quê, quando precisamos de recursos, vamos aonde eles existem, vamos á biblioteca da escola e às vezes não há na da escola, porque a escola não pode ter tudo. A biblioteca da escola é uma biblioteca pequena para cumprir certos objectivos. Tem que ir à Pública.

#### **8ª- Deve saber encaminhar quando não dá resposta, saber encaminhar para outros serviços.**

R:O que nós pretendemos é uma teia de recursos, às vezes óptimos, disponibilizados on-line, tomara eu que o catálogo da biblioteca pública – não estou a falar de uma realidade que não existe, estou a falar de realidades que podem existir – haver um catálogo colectivo. Quer dizer, você imagine em Sousel que, se de facto houvesse um bibliotecário a trabalhar numa biblioteca de uma terra que tem um número de habitantes e um número de exigências que tem - quem diz Sousel diz outras terras de igual ou até um pouco maior dimensão – qual é o problema de ter um catálogo colectivo? Quer dizer, isto é uma coisa que qualquer pessoa faz num instante. Mais, imediatamente estavas a ter com a terrinha ao lado. Quer dizer, dá plasticidade à informação e ao uso dos recursos e ao hábito das pessoas que passado algum tempo elas não podem viver sem isso e de facto isto é que ajuda a fazer a cabeça dos nossos alunos. Agora sistematicamente o professor não é capaz de fazer isto, não dá o exemplo, a maioria das nossas crianças não tem este exemplo em casa, já não digo não terem os livros, que não têm, sobretudo não têm recursos de apoio à

escola, alguns de nós até temos, às vezes, livros, livros de entretenimento, livros de ficção, romances, temos para lá uma enciclopédia ou aos recursos não impressos outra mas apoios curriculares temos muito pouco. Eu quero ir por mim, eu, por exemplo, tenho uma boa biblioteca na minha casa, por razões várias até tenho uma extraordinária biblioteca, mas muitas vezes, exactamente quando eu preciso de recursos que apoiem os estudantes, um filho que está ali entre o nono ano e o décimo e o décimo primeiro, não há, a nossa biblioteca não tem isso que ou é para cima ou é para baixo ou não tem, mas são aqueles dicionários, aquelas enciclopédias, enfim claro sempre algum curso na net, mas alguém tem que ajudar a validar os recursos que estão na net, para quem pode fazer isto porque senão a biblioteca da escola ou a pública, quem é que pode validar sites, quem é que pode validar informação, quem é que pode fazer dossiers temáticos, quem é que pode ajudar um tipo que às vezes exactamente é mal encaminhado pelo professor. Um trabalho sobre a 1ª Dinastia de Portugal... quer dizer, como é que um aluno sabe mexer-se agora com isto. Quer dizer, há técnicas hoje, existem na Internet alguns sites, de outros países, onde a produção de auxiliares de ajuda ao utilizador e às literacias da informação, são preciosos. Onde se ensina passo a passo como é que uma criança pequena, maiorzinha, ela vai dos recursos impressos aos recursos não impressos. É como os Alcoólicos Anónimos! Que passos? E, quer dizer, quem é que pode fazer isto? Poderiam fazer os professores se eles próprios fossem letrados. Mas nós sabemos que uma esmagadora maioria de professores nas nossas escolas não sabem ... não têm estas competências de informação. Elas não as aprendem na universidade.

**9ª - Então voltamos à formação inicial dos professores. Sabendo isto, ainda não se fez nenhuma intervenção directa a nível da formação inicial de professores?**

R: Fez! No início fez-se, tanto quanto de pode dizer. No início, numa altura em que exactamente se estavam a redefinir questões ligadas à formação inicial e era o professor Bártolo ... o coordenador de um grupo ... não sei como se designava na altura ... o gabinete que eu coordeno e que na altura fez algumas reuniões e fez um documento ao professor Bártolo, na sua qualidade de responsável pela definição do perfil dos professores do ponto de vista inicial, do perfil, exactamente revelando a importância das competências na área da informação como uma questão transversal. Não estou a ver que disciplina é que o professor tem que ter ou deixa de ter. O que eu sei é que o professor ... no perfil do professor há hoje um conjunto de competências que ele tem que ter. Não é suposto o professor não saber utilizar fontes de informação, graduar as fontes de informação, hierarquizar e adaptar isso aos níveis de conhecimento, etário e níveis de ensino do seu aluno. É uma competência indispensável. E hoje não pode um professor dizer que não sabe ensinar isto aos seus alunos. Isto é no plano teórico. Agora, quando na biblioteca nós verificamos que os professores não sabem, ou que na escola se vê que de certeza esta questão está ligada a algum insucesso expresso nessas estatísticas que tanto nos entristecem relativamente ao ensino em Portugal, que é preciso ir encontrar na escola recursos para contrariar esta ausência de competências. E a biblioteca é por excelência o lugar para fazer isso. Mas não pode fazer isso sem pessoas qualificadas para o fazer, exactamente porque se organizar do ponto de vista biblioteconómico não é de amadores, competências de informação também não é de amadores. É verdade que existe literatura sobre a matéria que, hoje, em regime de auto-formação, muitos de nós podemos utilizar. É preciso que

algumas classes profissionais percebam que é evidente que algumas classes profissionais não podem viver sem auto-formação. Pode ser como o médico que sistematicamente me trata com aquilo que aprendeu há 10, 15, 20 anos. Isto é verdadeiro para os professores, isto é verdadeiro para algumas profissões. Hoje, parece ser verdadeiras para todas à luz do conceito de aprender ao longo da vida e essas coisas. Mas claro que, como em tudo, há uns que se formos aos animais, há uns mais do que outros, não é? Pronto. Aqui também há competências que os professores podem, em regime de auto-formação, mas a biblioteca pode ser um pivot para isso. Para organizar acções, práticas, trabalho com os professores exactamente para os levar à biblioteca e também para mostrar que tem na biblioteca coisas que são vitais para a vida dos professores. E ir catapultando cada vez um maior número de professores obrigatoriamente passam por si ou com os seus alunos pela vida da biblioteca. Aliás, hoje é uma tendência que se verifica exactamente nessa literatura nos países onde, enfim, a prática das bibliotecas, estas questões ligadas às literacias da informação são mais trabalhadas, que a biblioteca escolar é de facto uma biblioteca muito ligada ao apoio à vida do currículo. E no nosso caso – nosso, Portugal – onde as assimetrias são muito grandes, onde os níveis de exclusão são enormes, onde a escola deve ser um factor de inclusão mas reproduz inevitavelmente muitos factores de exclusão, a biblioteca é - deve ser - um lugar em que a escola aposta em contrariar a exclusão, porque uma forma de exclusão é exactamente os nossos alunos não terem recursos, não saberem usar esses recursos e não terem ninguém que os ensine a usar. Este contributo para a exclusão, este contributo para contrariar a exclusão, é de facto uma coisa que está ao alcance da biblioteca. Se a biblioteca for bem trabalhada, se as pessoas estiverem muito conscientes do papel que, saber usar a informação, saber trabalhá-la, ficar habilitado para a ferramenta que hoje é o petróleo, o vapor da era industrial, agora transporta para a era da informação, há um conjunto, sem ter a ilusão que a tecnologia, por si, contraria exclusões, torna as pessoas todas felizes e somos todos iguais... Não! Exactamente porque não, exactamente porque não, é que eu preciso ensinar o necessário para viver em cada uma das épocas dominadas por cada uma das tecnologias. Porque se não, esse analfabetismo, essa incompetência, essa impossibilidade de responder às exigências, aumenta a reproduz-se. Reproduz-se à sua maneira. E, portanto, uma escola com bibliotecas, recursos, salas de computadores, salas onde são dadas aulas colectivas em ligação com a escola, com as salas de aula ou com a biblioteca, só por si naturalmente não resolverão nada porque a tecnologia só por si não resolve. Mas se forem trabalhadas, se evidentemente eu puser os computadores ao serviço dos alunos na biblioteca e for ensinando a validar a informação e for ensinando que eles não podem estar sempre a jogar, que o jogo é o grau zero da utilização do computador, ao mesmo tempo que ele, de facto, joga ... quer dizer, mas que ele tem que crescer. Da mesma maneira que ele não aprende só o “B A BA”, tem que crescer no uso das tecnologias e tem que ter mais competências, não pode ficar sempre pelo “basic”, pelo “basic”, pelo “basic”. A quem é que compete fazer isto? A toda a escola. Mas há um lugar onde os recursos são mais adequados. Claro que eu estou a falar do papel ideal da biblioteca. Mas ... não é tão ideal como isso. Agora, é possível, com mais recursos, com menos, é possível. Agora, é sobretudo possível, é sobretudo necessário, que haja na biblioteca quem consiga encaminhar alunos e professores para fazer isto. Porque se não houver, a biblioteca rapidamente se transforma num “mono”. Porque aquela alegria que veio de ela primeiro ser muito gira e lugar de convívio, e eles poderem inclusivamente abusar de um computador estarem os dois no computador e mandar um recado ali para a amiga e coisas do género e poder ler um livro – quando é – que até tem algum picante, seja de humor, ou seja de sexo, ou seja do que for, desvanece-se rapidamente porque é um tempo em que o efémero é tudo, em que as coisas são descartáveis com uma velocidade assustadora. A biblioteca tem portanto

que se revelar necessária. “Não se pode viver sem aquilo” tem que ser o lema, “Não se pode viver sem aquilo”. Não ... não é possível responder às necessidades da escola, aos progressos que o professor exige, à *performance* mínima que é desejável sem fazer uso de um conjunto de recursos que, por acaso, acabam por estar mais que menos na biblioteca. É este imperativo, esta necessidade que é preciso cultivar nas escolas. Agora, estas coisas demoram tempo. Não é com uma varinha mágica, não é com decretos, não é com decretos, embora tudo ajude.

**10ª - Gostaria gora de centrar-me no relatório de avaliação relativo ao ano lectivo 2000/2001, em 3 pontos: em 1º lugar, fiquei surpreendido com o reduzido número de respostas ao questionário. Depois, o facto das respostas da candidatura nacional serem superiores às da candidatura concelhia. Depois, um dos pontos que ali é focado é as bibliotecas não terem uma verba específica. Finalmente, nalgumas escolas consideram que é uma dificuldade haver uma maior procura de documentos audiovisuais e multimédia em detrimento de documentos impressos. Eram estes 3 pontos.**

R: Deixe-me já começar por esse. Isso revela a idade real e a idade cognitiva dos professores. A maioria de nós encontra no livro ainda a satisfação de muitas das suas interrogações, perguntas ... O conhecimento organiza-se em nós pela forma como nós aprendemos a conhecer. Os nossos alunos – por muitas razões, uma boas e outras más – já não é assim. Portanto, a tendência é para irem procurar noutros suportes que não seja só o livro. Os professores, que conhecem menos os outros suportes vêm nisso uma dificuldade. E também é verdade que muitas vezes isso revela, da parte dos alunos, uma pretensa solução de facilidade. Que, se foram bem trabalhados, eles acabam por perceber que nem sempre é assim. Por exemplo, o trabalho na NET, se não for previamente feito por alguém que domine a informação, acaba por lhes demorar mais tempo. Se eles forem sem preconceitos – o problema muitas vezes é que nós também temos algum preconceito, isso revela um certo preconceito, tem a ver também com o momento em que os recursos ficaram disponíveis e, de repente, os alunos entraram numa biblioteca onde havia outros recursos, onde até podiam levar. Em alguns casos eles podem até levar um vídeo para casa - não são muitos os sítios onde isso acontece - mas podem, onde podem estar sentados informalmente numas poltronas, todos fantásticos com auscultadores a ouvir não sei o quê ... música e a ver o vídeo e a ir a um *chat* – , quer dizer, é evidente que isto é muito mais atractivo do que o tempo que é exigido para um livro. Depois há recursos que realmente hoje apeteçam mais sem serem livros. É preciso perceber isso. Quer dizer, um dicionário tipo a Diciopédia ... imagine ... o hipertexto, as vantagens que isso traz para um aluno, um atlas visto num suporte que não é o papel não é muito mais atraente do que agora estar ali a ver um velho atlas em papel, que já tem de certeza uma coisa que não está actualizada, porque está sempre a desactualizar-se? Quer dizer, é preciso ... Estas respostas ainda estão muito em bruto ... e aliás é feito do senso comum, é o mesmo que leva as pessoas a dizerem “Os nossos alunos não lêem”. E em particular o peso peso que que tem este momento em que nós vivemos – nós, Portugal -, em que nós de facto não temos consolidados os hábitos de leitura. E estas novas tecnologias, que são muito cativantes e muito mais simples, mais fáceis, mais amigáveis, exigem um tempo muito menor. Até que ponto isso de

facto em Portugal veio sem que os hábitos de leituras impressa estivessem consolidados.

Acho que a essa pergunta respondi. Ainda são coisas que têm que levar a muita prática e eu penso que por isso que, às vezes, as pessoas ainda não percebem bem Portugal, mormente os governantes. Devo dizer, e a minha experiência desde que estou aqui em missão no Ministério da Educação, é sempre com governantes que percebem muito bem o que são bibliotecas, que sabem da importância e da necessidade das bibliotecas. Desde que eu estou aqui nunca tive felizmente que lidar com nenhum ministro ou secretário de estado mais próximos a quem tenha de se explicar que as bibliotecas são importantes e mesmo assim muitas vezes não é tão claro este trabalho de horas que se tem que ter numa escola. Você percebe o que eu estou a dizer com certeza ... porque é tudo isto que é preciso fazer. Quer dizer, para, por exemplo, inverter essa tendência não basta nomear isso. É preciso meses, meses a tentar levar os nossos alunos para outras soluções. E a resistência nos adolescentes é terrível, terrível. Porque, socialmente, ler não é uma coisa respeitada. Nós temos uma sociedade analfabetizada ou iletrada, com tudo o que isso quer dizer – agora não vou fazer sociologia do caso – e socialmente ler não é hoje uma representação positiva. Por exemplo, para nós – mesmo para si que é bastante mais novo que eu - em certos momentos da nossa vida nós não podíamos dizer que não líamos. Mesmo quando não o fazíamos. Algumas coisas nós não podíamos dizer que não tínhamos ido procurar, que não não tínhamos um livro de cabeceira. Para alguns dos nossos alunos, hoje, dizer que não gosta de ler é “Trivial Pursuit”. Ora, estas representações condicionam imenso, são elas que realmente condicionam. A música é hoje o grande factor de ligação dos jovens. Mas não é só entre nós. Outros países ... Agora, noutros países onde a consolidação do uso da literatura impressa, da leitura tradicional e a maneira como a escola obriga à leitura e tudo isso é diferente da nossa. Então, isso é importante e para o que se responde em relação a isso. Agora, muitas vezes as pessoas respondem a isso com preconceito. Como hoje muitas vezes se diz “não lêem, não lêem, não lêem” ... No entanto, eles vão lendo. Algumas coisas diferentes de nós e nós esquecemo-nos também que nós próprios, que somos ainda os que lemos, lemos muito menos do que aquilo que lemos em tempos idos. Nós somos muito menos leitores. Hoje, o maior número de alunos, de pessoas usa os livros ... não usa da mesma maneira que nós. Isto não quer dizer que eu sou pessimista em relação ao uso da informação. Também não quer dizer que eu sou optimista. O que eu acho é que a situação não é pior globalmente do que era e precisa, para não ser pior, de utilizações sociais do livro e da informação que a nossa escola não consegue ainda cumprir com propriedade. Dado que a socialização para estes bens não pode ainda ser completamente feita pela família no caso de Portugal, a escola tem de facto uma responsabilidade acrescida que nem sempre cumpre.

### **11ª - A questão da verba das bibliotecas ...**

R: Então respondo já a essa. A questão da verba é alguma coisa que condiciona imenso a vida da biblioteca. E para a qual nós não temos uma solução, evidentemente. Vive imenso da importância relativa que a biblioteca ocupa na economia da escola. O que nós nos limitamos é aconselhar a escola a discutir desde o princípio o lugar da contabilidade que alimente a biblioteca. E explicamos sempre que é preferível poder, para a equipa da biblioteca, contar com uma pequena verba, mas que é uma verba segura, que permite planear, que permite reduzir custos, aumentar, conforme a gestão ... igual à gestão que nós fazemos da nossa vida privada. Por isso a biblioteca deve ter um plano, deve ter um orçamento, ao princípio do ano, que apresente, discute com a escola e é-lhe garantido isso. A equipa da biblioteca também deve fazer um esforço nesse sentido. Eu penso que à medida que a escola vai tendo a sua biblioteca a

funcionar, ela também vai exercendo pressão sobre os Conselhos Directivos. Depois, de facto nós estamos na mão dos Conselhos Directivos. Não é por acaso que, muitas vezes, as reuniões, a primeira abordagem, sempre que fazemos visitas às escolas, nós pretendemos sempre, sempre, sempre que o Conselho Directivo faça parte desta reflexão. Agora, não podemos apagar as contradições, não podemos negar que há Conselhos Directivos e Pedagógicos para quem a biblioteca não tem representação que era esperável. Agora, acredito que uma modificação como falámos no princípio, ao nível legislativo, do papel das bibliotecas na escola, venha a responder a essa necessidade de uma maneira que hoje não é possível responder. Não é possível.

**12ª - A forma como o programa está a ser implementado, percebe-se perfeitamente que não advoga a distribuição de recursos às cegas. Ou seja, uma escola que não está motivada, que não está organizada para desenvolver uma biblioteca, não é por se lhe dá recursos que a vai desenvolver. Percebe-se claramente que o facto de, eventualmente, nos orçamentos das escolas ir incluída, especificamente, uma verba rubricada para a biblioteca, neste caso atendendo a estes princípios que são inerentes ao programa, não seja, de facto, também a solução.**

R: Tem que haver condições. Da mesma maneira que o Ministério da Educação dá um crédito especial se a escola, do seu crédito, der tanto, porque representa a dedicação da escola ao programa, aqui também tem que ser entendido como uma troca de recursos. Agora, possivelmente a maneira como a legislação está organizada - referir claramente a biblioteca - isso torna mais fácil a alguns Conselhos Directivos enquadrarem isso na gestão financeira da sua escola. Embora - e era um ponto que faltava referir - o protocolo - é assinado pelas Direcções Regionais em nome do Ministério da Educação, pelas Câmaras Municipais, por razões do 1º ciclo e do apoio logístico da biblioteca municipal, e pelas escolas - traga obrigações e deveres de cada uma das partes. E reconheça, exactamente, que a situação dos deveres e obrigações de cada uma das partes traz para a escola obrigações de manter a biblioteca, porque o Ministério lhe deu um incentivo inicial e depois faz parte da vida da escola como a escola tenta governar a questões ligadas à cozinha, como tenta lidar com as questões ligadas ao desporto e encontra recursos, às vezes exteriores à escola. Quer dizer, a biblioteca tem que ser entendida e isso tem a ver com o mesmo problema de cultura, como um recurso que dá e exige, como acontece com a cozinha, como bar - o bar dá recursos que depois são distribuídos -, a reprografia, e a biblioteca tem que ser beneficiária disso, porque demora seis anos a fazer e seis meses a estragar. Se uma biblioteca que não é alimentada - é assim com outros bens - não lembra à escola estar sempre a pedir para o problema da água, da luz ... tem que o enquadrar na economia da sua escola. Eu não estou a dizer que as escolas fazem isso por malvadez ou outra coisa. Claro que é como é alguma coisa que se acrescentou às despesas que a escola já tem, se calhar cada vez o Ministério encontra maneira de as escolas não irem sendo sobrecarregadas com obrigações e possivelmente não lhes dá as contrapartidas que as escolas pedem, etc., etc. Isso é difícil mas varia muito de escola para escola. Eu não escondo que há escolas ricas. Agora, tem a ver com soluções exteriores à escola, com os equipamentos que as escolas podem alugar, disponibilizar, com o meio, com associações de pais, com imaginação e gestão melhor. É por isso que possivelmente novas ideias sobre a contratualização com as escolas, a maneira como a gestão das escolas pode ser feita com um grau de liberdade por parte da escola no sentido da sua autonomia, possam encontrar outras soluções para este problema. Não há uma receita e reconheço que às vezes, em algumas escolas em sítios mais perdidos - aliás é uma reprodução das próprias situações de pobreza, infelizmente é assim. Quer dizer, é como o FEFE: cada vez que o concelho tem menos dinheiro, tem menos condições para ir à

banca, tem menos condições para ter lá indústrias e isto e aquilo que sejam mecenas. Portanto, aquele dinheiro é vital para as autarquias quando é completamente subsidiário noutros conselhos. E aqui infelizmente é a mesma situação. Hoje, as associações de pais vão sendo uma coisa muito importante. Eu, aliás, no primeiro ponto em que respondi, naquilo que considero que o programa andou bem e que o programa andou mal, embora nós tenhamos muitíssimas menos escolas do 1º ciclo do que desejaríamos. Devo dizer que o nosso programa tem, comparativamente, um número simpático de escola do 1º ciclo e sobretudo trata todas as escolas em pé de igualdade. E eu acho que isso é um mérito do programa e favorece que a atitude dos professores e a atitude de gerir a escola, de gerir a biblioteca seja de facto uma atitude de igualdade em relação aquilo que é um direito. E a consciência que nós temos e que pretendemos transmitir que a maneira como se lida com a biblioteca no 1º ciclo é o ponto. Já para não dizer que a pré-primária é fundamental. Porque cria logo ali outra apetência. Quer dizer, os miúdos começam a ver que aquilo faz parte do seu trivial, usam aquelas coisas e aquilo é tão simples, tão simples que fica aquela marca e, portanto, é natural que quando chegam à escola primária façam da mesma maneira. E se tivermos uma escola primária sem biblioteca, depois chega a uma 2,3 e aquilo não funciona, é natural que sintam a diferença. Agora, se nós sabemos que em Portugal a pré-primária tem esta extensão com o alargamento da escolaridade obrigatória para trás há tão poucos anos, portanto a nossa escolaridade obrigatória era 9 anos mas a pré-primária, ao ser obrigatória, na prática alargou a escolaridade obrigatória. Era uma maneira que o professor Marçal Grilo tinha de dizer isto, que era feliz, e que de facto acho que é uma constante que nós devemos ter e isso vai-se reflectir pelo sistema de ensino fora. Aliás, algumas das questões que nós pomos aqui aos professores têm a ver com isso. E exactamente porque alguns de nós apesar de tudo somos instruídos, fizemos a universidade, somos professores mas não chegámos ganhar verdadeiros hábitos intelectuais, frequência dos livros, frequência da informação, seja na biblioteca, seja na NET, seja ... Não, não ganhámos isso para nós. E não percebemos o quanto isso é importante nas primeiras idades. E o fazer isso com a família, e fazer isso com a professora. Quer dizer, não basta ter lá os livros. O nosso filho percebe que nós fazemos isso lá na nossa casa e habitua-se a ver isso. Mas na escola, esse hábito de ver o professor também. Tem que ir buscar o livro ou ver um livro na mão do miúdo e dizer “ Tu tens esse livro que eu não tenho, que aqui na escola não há ... empresta-me, pede à biblioteca da escola ao lado que traga” e isto são actos simples mas que ficam, que criam a primeira necessidade. Eu costumo dizer de uma maneira, enfim, já muito batida mas, de facto, nunca encontrei melhor imagem. Há poucos anos, alguns dos hábitos alimentares nossos ou até de higiene estavam muito afastados da nossa vida. Muito poucas pessoas comiam iogurte, muito poucas pessoas lavavam os dentes assiduamente. Hoje, estas práticas fazem parte absoluta da vida de todos os portugueses, um bocadinho mais, um bocadinho menos. Alguém pensa, hoje, que não come iogurte? Pobres, mais pobres, mais ricos, entre nós. Tomara eu que a questão do uso dos meios de informação, de conhecimento de saber, de cultura, fossem assim, e nesse sentido reconheço, sem vergonha nenhuma, que a presença nos super – mercados, nos sítios onde as pessoas vão aos bens de primeira necessidade, estar lá os livros, nomeadamente os livros de literatura infantil aquela possibilidade dos miúdos não pedirem só os chupa – chupa, não pedirem só os brinquedos, pedirem também um livro, uma coisa para pintar que está ao lado dos livros, começarem a conhecer o Bolinha, o Wally, o não sei quê, é óptimo. Mérito desta organização social porque, por exemplo, as livrarias são inibidoras, uma pessoa que não tem o hábito de frequentar uma livraria entra e não sabe lidar com uma livraria, ao passo que ali, no meio das couves e do pão, e às vezes até com feiras do livro e com promoções e com aquilo que o consumo faz, pelas piores e pelas melhores razões, vai entrando na vida das pessoas. Agora,

isto tem vinte, trinta anos de atraso entre nós. Agora o último ponto, mais delicado. É assim. A culpa não é só das escolas. É, talvez, também nossa, no sentido da maneira como os primeiros inquéritos foram feitos, o tempo da resposta, o tratamento... Quer dizer, alguns também foram eliminados porque são considerados não-relatórios porque a maneira de responder ficava muito aquém de qualquer resposta, a distância que existe entre o momento em que o inquérito é feito e a instalação da biblioteca, nomeadamente no 1º ciclo, demora 1 ano e, possivelmente, o universo a que nos dirigimos e que tivemos que contabilizar não estava da nossa parte também rigorosamente feito, porque nos dirigimos a algumas bibliotecas que não tinham, elas próprias, condição para responder. Enfim, isso também não nos preocupou. De qualquer modo, eu penso que a partir do ano que passou, o universo das respostas e a maneira como tudo isso vai ser tratado, ou está a ser tratado, vai trazer um universo de resposta e um conjunto qualificado para tratamento das respostas muitíssimo melhor do que aquilo que aí foi recolhido nos primeiros inquéritos. Depois outra coisa. Essa é uma curiosidade e nós próprios não sabemos responder completamente e nós pretendemos encontrar resposta para isso. É: porque é que as candidaturas nacionais são mais atentas do que as concelhias? Eu penso, por um lado, porque elas são as melhores escolas e, quer queira, quer não, já têm práticas que as outras escolas não tinham. Quer dizer, nós fizemos uma candidatura nacional que se dirigia ao melhor que existe em Portugal e, na pretensão de lhe dar, como mérito, por reconhecimento porque elas ousaram fazer aquilo que o Ministério não tinha feito antes delas ... e agora diz "Vocês chegaram aqui, não há razão nenhuma, porque chegaram, de estar à espera das outras todas e não serem reconhecidas". Desde a primeira hora que nós assumidamente dissemos que este programa tinha que ajudar a crescer quem não cresceu, mas não podia ser injusto com quem ousou fazer. Mérito dos professores, mérito das escolas, mérito dos Conselhos Directivos. Ora, o reverso é manifestamente melhor. As escolas já existem, as práticas das pessoas responderem a questionários já existem, são normalmente escolas que cresceram à custa das candidaturas e, portanto, ganharam um traquejo que as outras ainda não têm. E aqui pesa também o universo das escolas do 1º ciclo, que praticamente é não representativo nas escolas da nacional, visto que precisam de ter autonomia financeira, no princípio mais de 300 alunos, portanto isso afastava um número de escolas do 1º ciclo. A esse tempo era praticamente inexistente na nacional, portanto não contrariava os factores da estatística, pesava, ao contrário, pesava muito mais na concelhia. Essa factor pesa muito. Mas eu penso que tem de facto a ver com a natureza das escolas que estão na candidatura concelhia. São escolhidas entre as melhores. E na candidatura concelhia, não. Embora você hesite e nós tenhamos um grau de exigência, é evidente que vamos apoiar escolas na candidatura concelhia que não apoiaríamos se elas viessem via nacional. Agora, nós acreditamos que exactamente essa lógica do concelho – que deve fazer com que os meninos aprendam no 1º ciclo a lidar com a informação em bibliotecas e essa coisa e depois encontrem no 2º ciclo e depois no secundário sempre a biblioteca, sempre a mesma maneira de funcionamento e, ainda por cima, percebam que a biblioteca pública também existe, há-de trazer mais valias a médio prazo que justificam este investimento em escolas mais recuadas.

**13ª - Concorda que essas escolas do 1º ciclo vão precisar de um acompanhamento muito mais próximo do que as outras, sob pena de se perderem os investimentos que foram efectuados?**

R: Não tenho dúvida nenhuma. As candidaturas das escolas do 1º ciclo e as escolas do 2º/3º ciclo que partiram de uma situação mais recuada, precisam de maior acompanhamento. Eu admito vir a falhar a ligação, em alguns casos, entre a biblioteca pública e as bibliotecas escolares.

**14ª - Isso depende muito das pessoas ...**

R: Como tudo, meu amigo. Mas eu acredito que a maneira de segurar muitas escolas, nomeadamente as do 1º ciclo, é pela ligação que se vai fazendo com a biblioteca pública, que às vezes funciona bem e às vezes funciona menos bem. Mas às vezes os professores são protestativos, à vezes o bibliotecário tem reservas com os professores e, pelo “picanço”, pode resultar alguma coisa. Mas só um aspecto: é por isso também que nós pretendemos cada vez mais - e então do 1º ciclo eu acho que nós fazemos tudo para não haver uma escola desguarnecida de um professor. O que é mais caro neste programa é isso. Se fosse fazer a contabilidade ... Mas não pode ser doutra maneira. O professor, ali no 1º ciclo, é muito importante para ajudar a fazer estes leitores que nós desejamos e para ajudar a mexer a biblioteca, senão rapidamente você chega e ela está fechada.

**15ª - Outro aspecto que me chamou a atenção no relatório, ainda sobre o 1º ciclo, é o número de auxiliares que prestam apoio à biblioteca e a escolaridade deles ... Como é que uma pessoa com o 4º ano consegue dar apoio nesta área.**

R: Mas esse é, do meu ponto de vista, um problema do ensino. Quer dizer, é um problema do nosso ensino. O 1º ciclo, então, não tem explicação. Toda a nossa escola é muito pobre em termos de recursos humanos. Os funcionários têm a 4ª classe, 6ª classe, falam muito mal Português, são muito parecidos com a vida na maneira, nos gestos, no relacionamento, na rudeza, nos seus hábitos culturais e isso é uma parte importante do sucesso da nossa escola. Nós temos que qualificar mais as pessoas que vão ocupando ... que exactamente noutros países cada vez mais a escolaridade é maior para ocupar os lugares mais baixos, passe a expressão, da sociedade. E depois isso reflecte-se em coisas importantes. Claro que isto tem a ver com a cultura, com a religião e é sempre difícil comparar os países do Norte. Repare numa coisa muito singular: hoje nós deixamos ir os nossos filhos com 14, 15 anos, às vezes 13, para a noite. É muito difícil hoje alguém segurar um filho para não sair aos 14 anos, aos 15, mais não seja uma vez por mês. Algumas discotecas são feitas anunciando que são para esse graus etários. Em Portugal é proibido vender álcool até aos 16 anos. Qualquer um de nós sabe que os nossos filhos vão ter álcool nestas discotecas, nestes bares, nestes cafés de aldeia. Nestes cafés de aldeia onde há um pequeno bar, um pequeno *dancing*. Uma festa de aldeia, as festas de Agosto, as festas de Julho, as festas de “Nossa Senhora de Troca o Passo”, têm álcool. Álcool que não é a cerveja. Os “shots” ... Quer dizer, isto pode não parecer um problema de cultura, de escolaridade ... mas é. Há países, que nós sabemos, que isto não pode acontecer. Não é só um problema de fiscalização. Se calhar, para nós, a maneira de contrariar isto é a fiscalização. Mas a partir do momento em que as pessoas são um pouco mais letradas, as pessoas começam a perceber estas coisas melhor. Começam a perceber que isto condiciona a vida de uma maneira que no fundo elas não desejam, teoricamente. E, no entanto, é o tipo que tem um filho daquela idade, que tem uma criança pequena, que tem aquele café de aldeia, que está lá a deixar os tipos com 13, 14 anos, que sabe perfeitamente que eles não têm aquela idade, e que vai beber o álcool. Ora, toda a cultura das pessoas que vivem no ambiente escolar é muito baixa. E isso condiciona muito. Porque eles estão horas com os meninos. Eles estão ali no recreio. Eles vêem e ouvem coisas que nenhum professor, nenhum Conselho Directivo alguma vez reconhece que é um problema da sua escola.

**16ª - Em termos futuros, penso que há aqui uma questão central: tecnicamente, há uma série de programas informáticos que tratam a**

**informação com respeito às normas estabelecidas. A questão é esta: não seria preferível fornecer às bibliotecas o software necessário?**

R: Nós neste momento, em situações nacionais admitimos que no leque das coisas que a escola quer comprar também entre software normalizado: Porbase, Docbase, Bibliobase ... Depois, temos um acordo já com as Direcções Regionais e já foi, por exemplo, feito um concurso na região centro para fornecer às escolas da rede um equipamento, um software que foi objecto de um concurso. Neste momento, no Norte, outra vez no Centro, praticamente em todas as Direcções Regionais, excepto Lisboa... excepto Lisboa ... há dinheiro disponível do Programa para a compra de software normalizado para as escolas que estão na Rede. Possivelmente, a tendência será, no futuro, para, no conjunto dos equipamentos que se adquirem, adquirir logo software normalizado. Mas agora, para as escolas que até agora já entraram no Programa, há um programa de dinheiro especial para vir a adquirir software normalizado.

**17ª - Independentemente de qualquer candidatura? Ou seja, podem solicitar à Direcção Regional ...**

R: Em princípio, a Direcção Regional vai instalar nas escolas que já pertencem à Rede o software necessário à gestão da sua biblioteca. Mais mês, menos mês ... porque as Direcções Regionais vão fazer um concurso ou vão adquirir por processos que dizem respeito à forma como regulam a sua vida de compras e o Gabinete já fez todo o elenco das escolas em cada Direcção Regional a quem se deve aplicar o software e, portanto, em princípio, as escolas que não têm – e já muitas têm – vão receber um equipamento informático que se adequa ao que a escola pediu, em princípio que está eminentemente relacionado com o software da biblioteca pública do seu concelho. Portanto, a solução menos intrusiva dentro do software normalizado. Isso está adquirido como cultura do Programa.

**18ª - Parece-me que se assiste, neste momento, a uma alteração das designações. A biblioteca escolar já é mais o centro de recursos educativos. Isto pressupõe, penso eu, que os recursos passem a ser concentrados na biblioteca. Não só os que estão ali disponíveis, mas eventualmente grande parte dos recursos que estão na escola. Concorda que as escolas devam caminhar nesse sentido? Ou seja, construir centros de recursos de facto educativos, onde concentram os recursos da escola, do agrupamento?**

R: É assim: eu sou a favor da designação “Bibliotecas Escolares”. Acho que é a mais bonita, a mais clássica do ponto de vista do conceito e aquilo que, de um modo geral na literatura internacional, é usado. Você encontra sempre nos documentos da IFLA, UNESCO “*school library*”. E portanto, porque é que estamos aqui com grandes complicações quando há um termo que hoje ... enfim, a biblioteca começa por ser “*biblios*”, mas foi incorporando em si todos os recursos que, no fundo, traziam informação. Pronto. E hoje as grandes bibliotecas do mundo continuam a chamar-se “Biblioteca de Alexandria”, “Grande Biblioteca de Paris”, “Biblioteca do Congresso” e não deixa de ter todos os documentos por isso. E é assim, aliás explicado no nosso livro de referência que é o “Lançar a Rede”, que adoptámos a expressão “BE/CRE” – portanto, bibliotecas escolares/centros de recursos educativos.

No BE/CRE – no centro de recursos educativos - passava a ideia exactamente de que todos os recursos deviam estar concentrados naquele espaço, que ia

ser organizado, gerido como um centro de informação. E que - é normal que assim seja - porque todos os recursos se estiverem regulados, catalogados, trabalhados, é que são recursos, se não são perdidos. E, portanto, nós continuamos a chamar “Biblioteca Escolar”, “Gabinete Coordenador das Bibliotecas Escolares” é o nosso nome, o nosso logotipo é isso que diz. Entendendo que a biblioteca escolar aqui é um centro de recursos educativos, congrega todos os recursos e a escola tendencialmente deve depositar nele a organização, a gestão, o regulamento dos recursos. Isto tem a plasticidade que tem dentro das escolas. Há escolas que têm um manancial de recursos que lhes permite ter não sei quantos retroprojectores, tem mais que um data-show se for preciso mas, em princípio, deve haver recursos que estão juntos. Acabar com aquela ideia do grupo da Matemática ter a biblioteca de Matemática. Por exemplo, fui professora de Filosofia num liceu onde existia uma biblioteca de Matemática absolutamente extraordinária porque o reitor, desde os anos 70, era um homem de Matemática, e portanto gostava daquilo e fez a biblioteca de Matemática, que não tinha nada a ver com o resto da biblioteca. E depois há o grupo da Biologia que tem a mania de ter umas coisas – estou a dizer da Biologia como podia dizer da Filosofia, não interessa. Portanto, a tendência é para acabar com esse clubismo dentro das escolas e já bem basta que a escola é uma paróquia, quanto mais agora as mini-paróquias dentro da paróquia, que é uma coisa provinciana que nós temos. Quando eu estou em casa e vou à Biblioteca do Congresso, agora estou ali dentro da escola ... isso é ridículo. E é preciso pôr as coisas a ridículo. Ridículo agora, é claro, que estas coisas valem o que valem. Não estou a querer mandar na casa de ninguém. Em princípio, os recursos devem estar disponíveis, alguém deve gerir e, por uma questão de facilidade, é assim mesmo que deve ser. Mas “Biblioteca Escolar” é de longe a expressão mais bonita.

Lisboa, IIE, 12 Março 2003

### **ANEXO III – Entrevistas aos coordenadores**

#### **Entrevista I – Coordenador A**

**1- Queria que me falasse, com o detalhe que for possível, sobre o seu percurso profissional e sobre o seu percurso formativo.**

Eu sou licenciado em História, em 73, trabalhei no Ciclo Preparatório, fiz estágio no Ensino Secundário, em Lisboa, e agora estou aqui em Beja há vários anos, já há mais de 20 anos que estou aqui. Fui professor, fui director de turma, fui coordenador, fui delegado do 12º ano, do ano propedêutico, fui membro do Conselho Directivo. Estive na biblioteca, na direcção da Biblioteca durante alguns anos, intermitentemente, quando o trabalho na Biblioteca era apenas de duas horas semanais e agora, desde 97/98, estou à frente da coordenação do Centro de Recursos, da Biblioteca desta escola de Beja. A minha formação, neste campo, consiste numa acção de formação do Centro de Formação Janeiro Acabado, de Beja, no âmbito do FOCO. Foram formadores os bibliotecários da biblioteca Municipal de Beja. Foi uma acção de 90 horas e é essa a minha formação essencial, o que é pouco, é manifestamente pouco. Depois, tenho assistido também a reuniões de bibliotecários: por exemplo, em Castro Verde já estive numa, aqui em Beja também já houve outra. E, pronto, a minha formação é essa.

**2- Disse que começou há uns anos a desempenhar as funções de coordenador da biblioteca, desde 98 continuamente. Houve alguma razão para ter começado a ser coordenador da biblioteca?**

Bom ... uma das razões é porque já tinha trabalhado na biblioteca, já tinha sido director da biblioteca. Por outro lado, há sobretudo um gosto. Portanto, é uma questão de gosto. Aliás, eu, quando terminei o curso, em 73, pensei ainda, na altura, inscrever-me num curso destes. Conheci uma colega ou outra que o tinham feito. Mas, depois, entretanto, comecei a trabalhar, comecei a dar aulas e desisti. Mas é essencialmente uma questão de gosto, trabalhar com os livros, trabalhar numa biblioteca, ter acesso a diversas formas de conhecimento. No fundo, fundamentalmente, é uma questão de gosto.

**3- Falou nessa formação que frequentou no Centro de Formação Janeiro Acabado. Quais foram as razões que o levaram a frequentar essa formação e porquê esse momento em que fez essa formação e não outro momento qualquer?**

Entretanto falava-se que havia a Rede das Bibliotecas, que havia um projecto para modificar as coisas e percebi que era um momento importante e que eu podia participar nisso. Como já tinha a experiência de ter sido director da biblioteca, resolvi frequentar a acção. Eu tinha falta de créditos mas não foi por isso, porque podia ter frequentado outras acções que me dessem os mesmos créditos. Foi porque pensei que era um momento de colmatar uma falha, uma falha antiga, porque eu, logo de início, como já tinha dito, quando acabei a

licenciatura teria gostado de continuar a estudar no campo das Ciências Documentais. Quando aparece essa formação que era objectivamente dirigida a pessoas que podiam trabalhar nas bibliotecas, eu, que não tinha formação técnica nenhuma nesse campo, resolvi aproveitar, pensando que depois iria continuar, como se veio a verificar.

**4- Esse curso de formação que frequentou, como é que o curso estava organizado, considerou o curso em si adequado ao seu desempenho na biblioteca, que consequências é que essa formação teve na dinâmica, na eventual alteração da dinâmica da biblioteca?**

Bom, esse curso, para mim, foi extremamente importante. Houve uma parte, digamos, técnica, de classificação, de atribuir cotação, de conhecer os materiais, conhecer a tabela CDU. Isso era importante porque eu não sabia nada disso. Essa parte técnica foi absolutamente fundamental. Depois houve também uma parte de animação. Houve 4 formadores e uma parte incidia essencialmente sobre animação de bibliotecas. Considero essa parte, também, uma parte fundamental. Pessoalmente não me vejo como um grande animador cultural, por exemplo, a contar histórias, contos, mas reconheço que isso é importante e fiquei com ideias para poder apoiar alguém que o fizesse. Portanto, essa formação para mim é fundamental, embora seja insuficiente. Reconheço que é, não pelos formadores, mas por mim, porque apesar de tudo foi pouco tempo. A influência que isso teve? Realmente permitiu-me dar completamente a volta à biblioteca. Até porque depois houve mais tempo para nós trabalharmos. Houve a atribuição de créditos, mais horas, para podermos trabalhar nas bibliotecas. Mas, sobretudo, eu tinha ficado com informação para poder trabalhar.

Como dizia, essa formação deu-me sobretudo ideias e deu-me sobretudo pistas. Deu-me um suporte técnico, digamos, mínimo, depois continuei a tentar saber mais coisas por mim, e tenho sempre o apoio da Biblioteca Municipal. De vez em quando falo com os bibliotecários. Para além desse apoio técnico - não chega, ainda, precisava de mais - sobretudo recebi pistas, ideias de trabalho, noções que eu não tinha e me permitiram efectivamente remodelar a biblioteca e transformá-la no que ela é hoje.

**5- Sei que está já a caminhar para o final da carreira, como perspectiva a sua carreira daqui para a frente, até ao final, e, nesse âmbito, qual é a sua posição em termos de formação que eventualmente ainda venha a frequentar?**

Bom, é assim. Eu já estou perto do final da minha carreira como professor. Embora as coisas estejam sempre em mudança, tenho a expectativa de continuar ligado à biblioteca, ao centro de recursos até ao final da carreira. E a desenvolver aqui a minha formação. Eventualmente, se houver acções de formação, estarei disponível para as frequentar porque desejava ... desejava e preciso de ir aprofundando conhecimentos. E se houver acções a que eu possa assistir, embora já não precise de créditos, julgo eu, mas pensaria continuar a assistir. De qualquer das maneiras, com os conhecimentos que tenho já e com

as perspectivas que tenho, estou interessado em continuar a dinamizar a biblioteca, a receber ideias novas, fazer dela um centro cada vez mais activo e mais útil para os nossos alunos.

**6- Em geral, quais considera serem as áreas mais importantes enquanto bibliotecário escolar, no desempenho das suas funções?**

Há nitidamente duas áreas, duas faces do problema. Uma é a parte técnica. Essa para mim é importante nesta fase que estou a viver agora. A minha escola é uma escola que vem do século XIX, tem milhares de documentos, milhares de monografias, de livros, tem muitas revistas. Ultimamente, porque tivemos dinheiro logo na fase de início da Rede de Bibliotecas Escolares, comprámos muita coisa, temos muita documentação e essa documentação tem de ser minimamente tratada. Temos que a ter devidamente organizada, temos que a ter nos computadores. Cada vez sentimos mais, à medida que o tempo vai passando, que as coisas se vão acumulando, cada vez sentimos mais que essa parte técnica tem que estar operacional. A organização técnica tem que existir mesmo que as coisas não sejam formalmente tão perfeitas como isso, porque nesse campo também tenho limitações. Mas os materiais de que disponho, tenho que os ter, do ponto de vista técnico, com um mínimo de ordenação para que saiba onde eles estão, para que os possa manusear, para que os possa pôr à disposição, para que a comunidade educativa os possa trabalhar. Depois há outra fase, essa fase que é absolutamente fundamental, que é a fase da animação cultural. Se a biblioteca escolar se reduzir apenas à parte técnica, a acumular e a conservar documentos, por muito bem que o faça, há coisas que também se perdem. Portanto, não se pode ficar por aí. E nessa parte cultural, que é fundamental, está a divulgação da leitura, está incentivar a leitura, está, por exemplo, organizar concursos, está a difusão das obras, fazer com que as obras cheguem aos alunos. Nesse sentido, nós, enfim, temos feito alguma coisa. Comemorámos, por exemplo, o Dia dos Namorados, muitas vezes de acordo com o Curso de Comunicação, que lê poemas, que transmite imagens nalguns programas que faz. Estou a pensar na Feira do Livro que faço todos os anos, onde se divulgam as obras, muitas obras são postas à venda pelas livrarias da cidade e que nós, aqui na escola, vendemos com algum desconto. Estou a pensar nalgumas sessões de poesia que também fazemos, nomeadamente na altura da Feira. Há sempre um programa de animação e, ultimamente, com a ajuda dos professores de Português, por exemplo, há sessões de poesia. Os alunos do 10º o 11º lêem algumas poesias. Depois comemoramos o dia de alguns autores, por exemplo os prémios Nobel. Sempre que é atribuído um prémio Nobel fazemos a divulgação desse autor, expomos as obras dele, fazemos sair na biblioteca um pequeno resumo da sua obra. Também fazemos exposições temáticas sobre um escritor, por exemplo, um escritor regional, mais ou menos conhecido. E, portanto, são coisas que estão assim ao nosso alcance. Claro que há depois, poderá haver depois um outro tipo de acções - como é que eu hei-de dizer? - de uma animação mais profunda: ou leitura de contos, ou uma análise em grupo de uma determinada obra. Mas isso aí tem de passar, também, mais por um mediador de leitura, alguém que esteja vocacionado para isso. Porque eu, pessoalmente, não me vejo, reconhecendo

embora a importância disso, eu pessoalmente não me vejo muito nesse papel. Faço alguma dinamização cultural, que está ao meu alcance mas penso que essa parte pode ser aprofundada. Pode e deve ser aprofundada ainda mais.

### **7- Qual é o papel das novas tecnologias nessa questão da formação?**

Bom, as novas tecnologias são importantes. Hoje, não as conhecer, não as utilizar é ... é um risco, é um atraso, digamos assim. É importante para o trabalho técnico, por exemplo. É importante para a consulta de materiais. É importante para a apresentação de trabalhos. Estou a pensar, por exemplo, numa apresentação sobre um autor ou sobre um trabalho, em PowerPoint ou noutro programa qualquer. Depois ... estou a pensar na Internet, na escola, que é também fundamental. Aqui a nível da nossa escola, temos estado a avançar. Se calhar não tão depressa como seria útil, mas não tem sido possível de outra maneira. Dispomos de Internet, estamos a proceder à informatização dos documentos, de toda a nossa documentação, de modo a ter um catálogo automatizado e disponibilizá-lo ao público. Pensamos que, durante este ano, seja já possível fazer isso. Porque durante este ano temos mesmo que avançar com essa parte que é uma necessidade absoluta. E a nossa prioridade, este ano, é essa parte técnica: ver se conseguimos pôr a maioria da nossa documentação toda em computador. E depois rentabilizar os computadores na Biblioteca. Os computadores são ferramentas de trabalho, não são só para jogar os jogos da moda. É claro, também, que se um aluno jogar um joguinho no computador no computador da Biblioteca não virá daí mal ao mundo. Mas o computador da biblioteca tem que ser também um instrumento de procura de conhecimentos, de realização de trabalhos e que ajude a realização profissional e pessoal do aluno.

### **8- O que tem a dizer sobre o perfil do bibliotecário escolar?**

Bom ... eu penso que o bibliotecário escolar, como todas as profissões, tem de ter uma característica: é gostar daquilo que faz. Essa, para mim, é fundamental. Claro que, depois, as suas competências técnicas ajudam, claro que ajudam, também são importantes. Mas penso que na base de tudo está nós termos gosto por aquilo que fazemos e ter a noção de que estamos a fazer alguma coisa de importante. Depois, ser também um elemento que seja capaz de estabelecer - isso também é fundamental - relações com alguma facilidade, boas relações, relações de empatia com o corpo docente e com os alunos. E com os funcionários também. Portanto, com a comunidade educativa. Isso também é fundamental. Um coordenador de uma biblioteca que se feche no seu gabinete, por mais competências técnicas que tenha, não me parece que vá muito longe. É preciso também que seja um indivíduo que seja capaz de criar alguma empatia com as pessoas com quem trabalha: a comunidade escolar, os funcionários, os alunos. E depois -eu não queria pôr isto em termos de missão, quer dizer, isso para mim está posto de parte - ser um trabalho em que a pessoa se vá realizando e sinta que é importante o que faz. Que sinta que a biblioteca, não é o local para onde vão os doentes, para onde vão os alunos que são castigados, que seja vista como um local pouco atraente. Não. A

Biblioteca deve ser vista - e o coordenador deve ter essa percepção - que a biblioteca deve ser vista como um local de trabalho, mas um local também, de alguma forma, de lazer. Por isso a biblioteca não pode ser só ... não pode e já não é, pela natureza das coisas ... um sítio onde impera o silêncio, como era antigamente, com os livros fechados nas prateleiras, com redes, e onde as requisições eram muito minuciosas ... Não. Julgo que o bibliotecário deve incentivar uma abertura total na instituição. Claro, com regras. É evidente que tem que haver regras. A Biblioteca / Centro de Recursos é um local de trabalho, não pode ser um local para onde se vai brincar e rir. Isso também não pode. Mas é um local onde se pode estar à vontade, onde há acesso livre a diversos instrumentos do saber e também se pode ler sobre futebol e livrinhos de quadrinhos e ouvir um CD na sala de audiovisuais. Portanto, o bibliotecário tem que desenvolver essa característica da Biblioteca: de local de trabalho, sim senhor, mas local também onde seja agradável passar algum tempo.

#### **9- Deve ou não o bibliotecário escolar ser um professor?**

Sim, sem dúvida. Para mim deve ser um professor. Penso que deve. Não faz mal nenhum se houver outros elementos na Equipa com formação técnica. Por exemplo, eu não sei muito de informática, situo-me apenas na óptica do utilizador. Não tenho muitos conhecimentos informáticos. Podia ter mais conhecimentos técnicos no campo das Ciências Documentais. Independentemente de pensar que também os funcionários da biblioteca devem ter formação -os da minha biblioteca têm alguma, também frequentaram uma acção semelhante à que eu frequentei, até curiosamente com mais horas, qualquer das duas funcionárias teve essa formação e depois já tiveram outras formações também - independentemente da formação que os outros elementos da equipa devam ter, creio que o bibliotecário deve ser sempre um professor. É o elemento que estabelece as ligações com os outros colegas e para isso é fundamental ser um elemento que seja um professor para a relação com os outros colegas. E não só com os colegas. Com os alunos. Porque a experiência das aulas, a experiências dos alunos, a experiência da sala de aula é também fundamental. Portanto, para mim deve ser sempre um professor.

#### **10- Qual é a sua opinião sobre a Rede de Bibliotecas Escolares e como é que vê esta rede em termos futuros?**

Eu estou muito contente por termos integrado a Rede das Bibliotecas Escolares. Essa rede permitiu-nos a modernização dos espaços, permitiu-nos adquirir materiais - armários, livros, vídeos, revistas -, permitiu-nos obter formação e permitiu-nos também que conseguíssemos dar um pouco, julgo eu - se calhar é pretensão só, mas julgo eu que sim - melhorar um pouco a imagem da biblioteca na escola. Para mim, sinceramente, foi altamente positivo. A biblioteca não foi mais a mesma depois da integração na Rede das Bibliotecas Escolares. Portanto, há uma biblioteca da escola antes da integração na Rede de Bibliotecas Escolares e uma biblioteca da escola depois da integração na Rede das Bibliotecas Escolares. De vez em quando - ultimamente não têm passado muito - mas de vez em quando passavam por aqui alguns elementos da Rede e

isso era sempre bom. E seria bom que continuassem a passar porque trocam-se opiniões, recebem-se sugestões e isso ajuda-nos a não nos sentirmos, por um lado, isolados e, por outro lado, receber sugestões de pessoas que conhecem outras escolas, portanto que conhecem bem o meio. Em resumo, eu diria que, para a nossa escola, foi fundamental. Mudou completamente tudo para o lado positivo.

Em termos futuros penso que a Rede poderá continuar a dar apoio. É evidente que o apoio monetário diminuiu muito. Nós, quando entrámos na Rede, nos primeiros anos recebemos bastante dinheiro. Depois, de lá para cá, já não temos recebido. Formação propriamente dada pela Rede também não. Mas pensamos que, a nível de haver elementos da Rede que vão sempre passando pelas escola, pelo menos isso poderia continuar. Para que tenhamos a noção de pertencer realmente a uma rede, a um conjunto. Bem sei que há uns espaços informáticos onde nós podemos contactar, há um site da Rede de Bibliotecas Escolares, mas penso que a passagem devia continuar. Se puder continuar a haver apoio monetário, óptimo. Se não puder continuar a haver apoio monetário, não seria mau se, pelo menos de vez em quando, alguns elementos da Rede, que estão ligados a ela, e que andam no terreno e conhecem várias escolas, fossem passando pelas escolas, conversando com os coordenadores, trocando ideias, recebendo ideias e, sobretudo, trazendo ideias porque têm mais experiência e têm a riqueza de conhecerem os vários Centros de Recursos.

**Entrevista II – Coordenador B****1- Fala-me sobre o teu percurso profissional e sobre o teu percurso formativo.**

Antes de falar no percurso profissional, gostava de salientar, em primeiro lugar, que um dos factores que me levou a frequentar as bibliotecas desde muito novo foi o facto de que a Biblioteca Municipal do Redondo encontrava-se muito perto da minha casa (talvez a uns 5 minutos ou nem tanto) e então comecei logo a ler quando tinha tempo livre, tanto na Escola Primária, como no liceu, sempre que tinha tempo livre ia para a Biblioteca Municipal, levantar livros ... requisitar livros que depois trazia para casa e mais tarde entregava. Quando fui estudar para Évora, o liceu de Évora tinha uma biblioteca também bastante ... bastante boa, bastante grande. E penso que aquilo que me levou a refugiar-me um pouco na leitura foi o facto que os meus pais não tinham grandes possibilidades económicas, de me darem dinheiro para comprar isto, aquilo ou aqueloutro e andar de um lado para o outro. De facto, não havia grandes distrações e ... a biblioteca era um meio útil, onde não era necessário despender dinheiro. Mas penso que fundamentalmente foi o facto de que a Biblioteca Municipal do Redondo estava muito perto da minha casa, a casa onde eu morava. Entrei para o Liceu de Évora, frequentava a biblioteca também com alguma regularidade, mas já menos do que quando estava no 1º ciclo ou quando estudei no Redondo. Acabei o antigo 7º ano ... na altura não me matriculei no ensino superior ... fui trabalhar para Évora. Trabalhei no Museu de Évora durante alguns anos, que tem ao lado a biblioteca. O museu abria às 10 e eu chegava sempre a Évora por norma mais cedo e aquela horinha antes de ir para o museu estava na biblioteca. No museu estive também a trabalhar alguns anos e não saí mais cedo pelo facto de que o Director na altura me tinha prometido que o Quadro ia abrir e ia ter uma vaga de acordo com as minhas habilitações literárias. De facto o Quadro abriu e a dita carreira, de acordo com as minhas habilitações literárias, nunca me foi entregue, não me foi concedida. E, entretanto, motivado pela leitura e por biblioteca, decidi tirar um curso de BAD. Tirei um curso de BAD em Lisboa, de Bibliotecas, Arquivos e Documentação ...

**2- Em que ano?**

Em que ano? Em 1985. Em 1985 tirei esse curso em Lisboa porque na altura era, e ainda é hoje, indispensável ter-se esse curso técnico para se entrar a trabalhar como técnico de BAD ou Documentação nas bibliotecas. Tirei o curso em 85. Sei que depois de ter tirado o curso abriu uma vaga na Biblioteca Pública de Évora e eu entrei para a Biblioteca Pública de Évora. Trabalhei lá, desde 1 de Julho de 87 durante 3 anos ... 3/4 anos. Nesses 4 anos o meu trabalho básico eram tarefas técnicas. Era ... basicamente era a catalogação, a cotação e a arrumação das monografias nas estantes. E também fazíamos alguma indexação. Entretanto, comecei a tirar o curso de História, via ensino, na Universidade de Évora e, quando acabei o curso, falei com a directora da Biblioteca de Évora da altura que me disse que tinha poucas possibilidades de ascender a técnico superior. De modo que decidi, depois de 2 anos de licença

sem vencimento, desisti da carreira de Bibliotecas e Documentação e ingressei de cara levantada no ensino. De facto, na altura pensei que era muito arriscado fazer uma pós-graduação... na altura só em Lisboa ... para depois não ter aceitação profissional no serviço onde estava. Acabei por sair, fui para o ensino, em 92 convidaram-me para ser formador profissional ... ser formador numa escola profissional, na EPRAL. Em 92/93, 93/94 fui formador na EPRAL, pólo de Vila Viçosa. Dei as disciplinas de Tratamento Técnico-Documental, vulgo Catalogação, Planeamento e Organização e orientei as provas finais, as chamadas Provas de Aptidão Profissional, as PAP. Depois, nos anos seguintes, fui formador no pólo da EPRAL de Campo Maior, também neste curso de Bibliotecas, onde dei as mesmas disciplinas: Planeamento e Organização, Indexação e Tratamento Técnico-Documental. Mais tarde, aliás, recuando um pouco, em 91/92, fui o responsável pela Biblioteca do Redondo, na escola onde estava na altura. Quando vim aqui para a escola de Borba, em 93/94 ... também fui nomeado responsável pela biblioteca. Portanto, fui sempre ... fui sempre, desde que estou aqui em Borba, já há 8 anos consecutivos, tenho sido sempre o responsável pela biblioteca da escola. Aqui, como responsável pela biblioteca da escola, fiz um primeiro projecto ... uma primeira candidatura ... não me recordo neste momento do ano em que fiz a primeira candidatura, que não foi aceite. Entrei em contacto com a Direcção Regional em Évora e, de facto, a justificação que me foi dada não a aceitei. Fiquei ciente das dificuldades, das lacunas ... das lacunas e das dificuldades não só minhas, mas mesmo do espaço aqui da escola. No ano seguinte concorri novamente, com um projecto melhorado e também já com a promessa de que o Conselho Executivo da escola iria aumentar a área, no sentido de possibilitar a aprovação da candidatura. Também não foi aprovado. Pouco tempo depois, decidi contactar a responsável em Évora e, de facto ... pelo telefone ... numa ... vá ... mesmo de chatear e de moer. Porque não percebia porque é que o projecto não tinha sido aprovado. De facto, quando telefonei foi basicamente isto só de chatear. A senhora lá me disse os critérios ... olhe, não foi por causa disto, consulte a Internet, consulte o site da Internet da Rede das Bibliotecas Escolares, veja lá as lacunas que teve a sua candidatura ou então se o o espaço destinado à biblioteca escolar não tem a área mínima exigida. Fiz o paralelismo e, de facto, verifiquei que havia um certo facciosismo de quem aprova as candidaturas. No ano seguinte ... no ano lectivo seguinte, fui a Évora e tive conhecimento que ia abrir um mestrado em Ciências Documentais. Fiz a inscrição. E propositadamente não concorri ao programa da rede. No ano seguinte-2002/03, para minha surpresa ... aliás, antes de terminar o ano lectivo, acabei por ter conhecimento que tinha vindo alguém de Évora, da Direcção Regional dizer que iam chegar móveis próprios, estanteria adequada e que, se fizéssemos o projecto, no ano seguinte a candidatura seria aprovada. E assim aconteceu. E assim aconteceu e, neste momento, estamos a funcionar com a biblioteca integrada na Rede das Bibliotecas Escolares, com início em 2003/04.

**3- Querias que falasses um pouco mais sobre a questão da formação. Portanto, porque é que decidiste inscrever-te neste curso de mestrado em Ciências Documentais e porquê na altura em que o fizeste, porquê nesse momento?**

Eu posso recuar um bocado. Eu de facto trabalhei muitos anos no museu de Évora e tinha pessoas ... tinha amigos na Biblioteca Pública de Évora que me incentivaram a tirar um curso técnico de BAD. Disseram “tens capacidades e deves ir tirar o curso.” Em 1º lugar, fui bastante incentivado. E porque também sabia que na Biblioteca Pública de Évora havia vagas no quadro. Não obstante ser uma pessoa muito motivada para a leitura e as bibliotecas desde muito novo, desde a escola primária. Em 91 ... em 91, quando saí da Biblioteca Pública de Évora não tirei a pós-graduação porque o meu grupo de História estava a ficar cheio, estava a encher, e pensei que quanto mais tarde ingressasse no ensino, mais tarde seria difícil encontrar um lugar no quadro. No entanto, digote que se a minha directora da Biblioteca Pública me tivesse garantido que havia fortes possibilidades de ingressar como técnico superior nos quadros da Biblioteca de Évora, nessa altura teria tirado o curso em Lisboa. Entretanto, já depois de 91, em 93, houve um amigo meu que esteve, na altura, muito ligado à instalação de bibliotecas da leitura pública ... que colaborou na organização de um mestrado em Ciências Documentais em Lisboa destinado a professores ou funcionários de Câmaras Municipais. Mestrado ... aliás, pós-graduação essa que seria condensada em 3 dias da semana. Como não era professor do quadro e não efectivo, não tive possibilidades de frequentar o curso. Fiz a prova de admissão mas depois desisti. Entro em Évora devido à proximidade e à facilidade de me deslocar a Évora e ao facto de ter de conciliar a minha profissão, a docência, com a frequência do mestrado.

**4- Portanto, fazendo um pouco a súmula, o facto de teres frequentado este mestrado, por um lado já vinha contigo essa vontade de o fazer, o facto de estares numa escola e seres coordenador da biblioteca escolar também teve algum peso nessa decisão, ou não?**

Teve, também teve um peso. De facto, penso que fiquei mais motivado quando soube que o projecto tinha sido aprovado, quando me foi comunicado que havia fortes possibilidades de o projecto ser aprovado. De facto isso também me motivou um pouco mais. E, para além disso, penso que nós, professores, devemos ter uma formação contínua. Não só na questão das bibliotecas. Tem de haver uma formação contínua. Não podemos parar na formação, não podemos estagnar. Seja em que área for essa formação. Aliás, todos os profissionais, independentemente de serem professores ou não, devem ter uma formação contínua. É fundamental.

**5- Em relação ao curso de mestrado, como estava organizado esse curso? Consideras adequada a sua estruturação ao desempenho na biblioteca escolar? Que consequências é que essa formação especializada teve na dinâmica da biblioteca escolar que coordenas?**

Em primeiro lugar, penso que o curso de Ciências Documentais da Universidade de Évora peca ... antes de mais peca por ser um curso demasiado teórico. Há um peso muito grande da teoria. Penso que há determinadas disciplinas no mestrado, nomeadamente a catalogação... a catalogação manual ou a catalogação em formato UNIMARC, que deviam ter uma carga maior.

Enquanto outras disciplinas achei pouco válidas para um futuro responsável de uma biblioteca escolar ou de um arquivo ou seja aquilo que for. Penso que, mais do que as disciplinas, são os professores que nos marcam a nós, o nosso percurso profissional. Eu acho que a disciplina que mais me marcou foi a Gestão de Bibliotecas. Penso que aquelas aulas foram extraordinárias, muito boas e nos deram uma outra perspectiva. Não só a nível das bibliotecas mas numa perspectiva mais ampla que é a questão da qualificação e da certificação. E eu penso que para mim isso foi o fundamental. Mas também te digo ... já tinha alguns conhecimentos técnicos noutras áreas. Para mim foi a grande inovação. Porque, de facto, isso marcou bastante ... pode dar, e me está a dar, muitos conceitos e grandes linhas orientadoras para o desempenho nesta biblioteca escolar.

**6- Falavas à bocadinho na questão de que qualquer profissional deve ter em toda a sua vida formação contínua ... A pergunta que eu quero fazer é a seguinte: como é que perspectivas a tua carreira profissional daqui para a frente, uma vez que és professor mas também és coordenador da biblioteca? Ligado a isso, como é que vês, como é que perspectivas a tua formação futura?**

Em primeiro lugar, perspectivando o futuro ... em termos profissionais, da mesma forma que vejo hoje. Eu penso que o responsável pela biblioteca escolar deve ser um docente. Um docente que tem um horário reduzido mas tem depois, como complemento, a biblioteca escolar, a coordenação. Não a vejo só biblioteca escolar e ficar sem a docência. Porque quem é professor, tenha ou não um curso via ensino, tem uma perspectiva mais própria, mais personalista do que é ... do que é o conteúdo formativo ou informativo do documento. Eu penso que um profissional de bibliotecas... da chamada biblioteca da Rede de Leitura Pública, ou de uma biblioteca central ou nacional, não tem a mesma perspectiva, não tem a mesma sensibilidade que tem um docente. Para saber encaminhar os alunos e para retirar do documento - seja ele qual for, impresso ou não - o conteúdo, o sumo desse documento. Prevejo para o futuro continuar a ser docente e ser responsável pela biblioteca, simultaneamente.

Quanto à formação, por experiência anterior, vejo que, neste momento ... que a Direcção Regional, que o Ministério da Educação está a esquivar-se às suas responsabilidades próprias na área da formação para os centros de recursos. E há empresas que vendem o suporte informático, vendem isto, vendem aquilo e nos contratos-programa, depois, essas empresas que paguem, que tenham como contrapartida pagarem a formação aos docentes coordenadores. Eu penso que é uma situação economicista, mas não é a mais... não é a mais completa, nem a mais séria. Penso que devia haver formação para todos os docentes, para os que estão na coordenação das bibliotecas escolares e para os que não estão, nomeadamente para a equipa coordenadora. Nos centros de formação ... nos centros de formação devia haver formação no âmbito do PRODEP. Eu sei que, por experiência própria - nós frequentámos uma formação em Portalegre, o formador era uma pessoa muito consciente ... não é por não ser uma pessoa licenciada que eu estou a dizer isto ... é uma pessoa muito consciente, muito, muito zelosa, muito competente ... mas eu acho que isto tem que ser uma coisa mais séria, tem de ser uma formação mais

séria. Mais séria e mais estruturada no âmbito do PRODEP. Esta é a minha opinião.

**7- Quais é que pensas serem as áreas de formação mais importantes enquanto bibliotecário escolar?**

Eu, ao dizer isto claro que estou a ser influenciado pela minha maneira ... pelo meu percurso profissional. Eu, neste momento, o que acho fundamental é: a motivação para a leitura. Primeiro e fundamental. E penso que essa motivação ... e eu que sou professor do 3º ciclo e secundário ... penso que a motivação para a leitura deve começar no primeiro ciclo. Para cultura do botão não é necessário quase não são necessários incentivos. Os alunos praticamente já nascem ensinados ... com ... com ensinamentos para mexerem nos audiovisuais, nos computadores. Eu penso que é fundamental. É fundamental darem-nos a nós, professores coordenadores, instrumentos necessários para motivar o aluno para a leitura. Mas essa motivação para a leitura tem de ser coordenada com os docentes do 1º ciclo e até com os educadores de infância. Em termos aqui do Agrupamento... de Agrupamento vertical ... vejo que é um trabalho um bocado difícil porque há uma certa renitência nos professores do 1º ciclo e nos educadores de infância e eles continuam a funcionar um pouco à margem disto, um pouco à parte. Este Agrupamento já tem uma história ... de 6 anos e eles continuam a funcionar um pouco à parte. Eu lembro-me perfeitamente que já organizei aqui uma feira do livro e, na altura, a coordenadora do 1º ciclo era uma pessoa excepcional e, de facto, a feira resultou e vieram aqui à escola muitos alunos do jardim de infância e de todas as escolas primárias do concelho. Agora, primeiro e mais preocupante é motivar o aluno para a leitura. Nós, enquanto docentes, temos conhecimentos e temos preparação pedagógica para explorar o conteúdo do documento. Motivá-los para a leitura é fundamental. Mas também vejo que vai ser difícil da parte dos professores, desta escola ou doutras escolas, porque ... e sem redução de horário, sem qualquer regalia, as pessoas gratuitamente não trabalham.

Outra área fundamental é a área da informática. Cada vez vivemos mais numa sociedade dependente dos computadores, dependente da Internet. Penso que aí, também essa área é fundamental. Agora, para a equipa coordenadora ... aliás, para os outros elementos da equipa de trabalho e para os auxiliares de acção educativa, acho que é fundamental tarefas no âmbito da catalogação. Da catalogação ... da catalogação não só manual, para terem alguns conhecimentos básicos, mas também na catalogação em formato UNIMARC. Enquanto coordenador, aquilo que mais me preocupa... é a questão de como motivar os alunos para a leitura.

**8- Estás a falar na questão da importância da formação, no teu caso porque tens formação em catalogação ... Mas, no abstracto, para um coordenador ... para um coordenador da biblioteca escolar quais são as áreas de formação que, de facto, consideras indispensáveis que ele tenha?**

Em termos gerais acho que o coordenador deve ser uma pessoa com conhecimentos na área da catalogação e de todas as etapas da cadeia

documental – carimbagem, registo, catalogação, indexação, classificação – de tudo isso deve ter conhecimentos na área da cadeia documental, em primeiro lugar. Deve ter conhecimentos na área da informática. E ... isto no aspecto técnico. Depois, no outro aspecto das aprendizagens, da dinamização da leitura, deve ter de facto... deve ter de facto formação nessa área. Como motivar os alunos. A chamada animação da leitura. Mas o fundamental no aspecto técnico é saber catalogar e saber indexar. Isso é fundamental, saber catalogar e saber indexar. Isso é fundamental, em termos técnicos.

### **9- Que perfil é que apontas para o bibliotecário escolar?**

O bibliotecário escolar deve ser um docente da escola. Não importa que seja da área das humanidades ou da área das ciências exactas. Nós vemos que ... se olharmos para trás ... temos muitos técnicos superiores de qualidade muito grande que vieram da área das ciências exactas. Deve ter formação, deve ser um docente ou das humanidades ou da área das ciências exactas, pouco importa. E, depois disso, tem que ter formação. Tem que ter formação na área do tratamento técnico-documental, coadjuvado por um elemento da equipa da BEICRE, que motive e dinamize a leitura . E penso que, no caminho ascendente de formação contínua, deve ter uma pós-graduação, deve ter um mestrado em Ciências Documentais. Isto da Sociedade exige cada vez mais de nós. E nós também devemos começar a aprender a exigir dos outros, dos alunos. Deve ser este percurso. Deve ter os conhecimentos ... deve ser uma pessoa ... docente da área das ciências exactas ou das humanidades, pouco importa, o que é fundamental é que ele próprio esteja sensibilizado, seja motivado para a área das bibliotecas, para a área do livro ... livro impresso ou não, para a área do documento. Com um percurso ascendente deve ter ... na etapa seguinte deve ter ... assim ... o mestrado ou a pós-graduação.

### **10- Portanto, isso em termos de perfil de formação. Em termos de perfil “psicológico”, ou seja, da maneira de ser, deve ter ou não alguma característica específica para ter um bom desempenho enquanto coordenador?**

Enquanto coordenador de uma equipa, deve ser uma pessoa que saiba aceitar as diferenças dos outros. Tem que ter perfil, tem que ter perfil para chefiar. Tem que saber dialogar com os colegas, mas o saber dialogar não quer dizer que vá sempre ter em conta as opiniões dos colegas. Claro, muitas vezes em termos de determinado tipo de actividades, deve ter uma opinião, deve ter uma personalidade própria. Dizer sim quando sim, dizer que não quando não concorda. Tem que ser uma pessoa dialogante e saber aceitar as diferenças dos outros. E é fundamental que ... eu no meu percurso de vida conheço muitas pessoas que guardam o saber só para si, só eles é que sabem, só eles é que têm o monopólio para todos os outros andarem a rastejar atrás deles. Não é o meu caso: quando sei, transmito aos outros. Sou uma pessoa predisposta a querer ensinar os outros. Não gosto de relações de ... submissão. Gosto de relações de respeito e bom entendimento entre as pessoas.

**11- Que opinião é que tens sobre a Rede de Bibliotecas Escolares como é que perspectivas esta mesma rede em termos futuros?**

Pela opinião que eu tenho, que é uma opinião ainda muito ... penso que incipiente ... talvez pela experiência que tive no início, penso que muitas vezes não é o perfil do professor que apresenta a candidatura, não é o espaço destinado à futura que é factor determinante para aprovar ou não uma candidatura. Foi uma coisa que me decepcionou um pouco. Penso que isso correspondia a outros objectivos que não objectivos escolares, não objectivos de aprendizagem. Essa é uma outra questão. Penso também que na nossa vida profissional há uma tendência ... já passei por vários sítios e vários ambientes e por várias hierarquias ... nós, muitas vezes, mesmo involuntariamente, à medida que vamos subindo nas hierarquias vamos esquecendo determinadas coisas. Mas quando se chega mesmo à cúpula, ao poder, as pessoas começam a ficar um pouco desfasadas da realidade. Falo isto a propósito um pouco da aprovação das propostas feitas, que eu fiz para Lisboa. Fiz as propostas dentro do prazo, depois temos que andar a chatear, a perguntar como é que está o processo, se está aprovado, se não está aprovado ... eu penso que é um pouco ... é uma certa imagem da função pública, do deixar andar, do deixar fazer e as pessoas esquecem-se um pouco de ... esquecem-se um pouco das suas responsabilidades. Acho que o projecto é válido, as intenções são boas, são intenções válidas ... Agora, vejo que há uma ameaça que é a falta de capacidade financeira, a falta de verbas para depois alimentar, actualizar os fundos documentais. Vamos agora, neste primeiro ano... recebemos uma determinada quantia em dinheiro, fizeram-se as aquisições. A escola, por si, tem muitas dificuldades em fazer a actualização dos fundos documentais. Essa é a primeira preocupação. Isso não pode estar dependente exclusivamente da escola, porque não tem capacidade financeira. Por outrolado, a actualização dos fundos documentais, na minha opinião, não pode estar exclusivamente dependente da boa-vontade do coordenador da equipa, em fazer uns sorteios ou organizar uma feira do livro. Tem que ser partilhado com outras entidades, nomeadamente com o Ministério. E vejo com uma certa apreensão. Por outro lado, vejo também com uma certa apreensão a falta de formação, não só para o coordenador, para a equipa, mas também para os outros colegas e para os auxiliares de acção educativa. Noto uma certa preocupação nessa formação. Claro, o princípio e o começo disto tudo está na motivação para a leitura e depois completado com formação de âmbito técnico. Tem que haver, da parte do Ministério, estratégias, medidas educativas que motivem os alunos para a leitura. Que motivem os alunos para a leitura logo no 1º ciclo. Aliás, pelas conversas informais que tive com o Gabinete em Lisboa, apercebi-me que a filosofia deles está mais inclinada para os documentos audiovisuais do que propriamente para o suporte livro. Eu ... penso que as coisas têm que estar equilibradas nos dois termos. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra. Foi uma percepção pessoal. Não sei se estou certo se estou errado. Mas parece-me que estavam mais inclinados para o reforço do sector audiovisual em detrimento do sector papel. Penso que é fundamental conciliar os dois sectores: o documento impresso e o documento não impresso. A minha maior preocupação, em termos materiais, é a actualização dos fundos documentais e não perspectivar no futuro programas de formação contínua. São fundamentais. Aliás, o próprio

coordenador deve ... numa construção de uma caminhada ... deve chegar a um determinado ponto ... o seu percurso deve ter um mestrado, deve frequentar o mestrado ou ter a pós-graduação.

**12- Falaste, e bem, sobre a tua percepção do que é a Rede de Bibliotecas Escolares ... tens alguma ideia do que vai ser esta Rede de Bibliotecas Escolares no futuro daqui a 5 anos, 6 anos, 8 anos?**

Eu penso que daqui por 5, 8 anos ... penso que este projecto vai estancar, vai parar porque este projecto exactamente é financiado por fundos comunitários. Quando esses fundos comunitários terminarem, não vejo ... não vejo vontade política dos nossos governantes de investirem num programa estruturado e planificado. Eu não vejo. Talvez também um pouco porque se olharmos para trás, no governo anterior, houve um Ministério da Ciência e Tecnologia que, de facto, penso que fez um bom trabalho, quer no âmbito desse ministério, no âmbito da divulgação da ciência e da tecnologia. De facto fizeram coisas engraçadas. Agora com este novo ministério, este novo governo, essas coisas também foram abandonadas, não sei se por questões de natureza política, se por questões de natureza financeira. Penso que no futuro, sem fundos comunitários, dada a nossa postura tradicional ... não quero assumir a posição de Velho do Restelo ... mas penso que este programa vai abrandar. Vai abrandar e ... volto ao problemas dos fundos fundamentais que disse atrás: quem é que vai pagar a actualização dos fundos documentais das bibliotecas.

**13- A questão da actualização dos fundos documentais é essencial...**

É essencial. É essencial ... eu estou a lembrar-me... eu escolhi e a RBE aprovou a aquisição de uma série de cds que neste momento são "tops". Cds , vídeo-filmes, livros. Daqui por seis meses já pouca gente se lembra deles. Depois vem mais uma série, mais uma panóplia de êxitos ... quem diz cds, diz fundos documentais, de obras ... no caso do Harry Potter que neste momento está mais na berra ... e depois eu pergunto: como é que nós actualizamos esses fundos documentais? Na sociedade de hoje, quem é que vai sobreviver? Um dos factores que empurra os utilizadores, neste caso os nossos alunos, a irem à biblioteca é nós termos o último grito, nós termos a última novidade. Mas isso paga-se e custa dinheiro. Aqueles alunos cujos pais têm capacidade financeira para comprar esse último cd, esse último livro, esse último vídeo-filme, esses vão à biblioteca escolar pouco. Não vão muito. Vai mais o aluno que, de facto, procura na biblioteca aquilo que não tem em casa. Porque os pais não lhe podem dar, não lhe podem proporcionar. Esta é a minha perspectiva. Vejo um futuro cinzento. A não ser que a Comunidade, que os fundos comunitários continuem a chegar depois de 2006, vejo com alguma apreensão.

**Entrevista III – Coordenadora C****I- Queria que me falasse, com algum detalhe, sobre o seu percurso profissional.**

Sou licenciada em Português/Francês, tirei o curso na Universidade de Évora. Acabei em 91/92. O meu ano de estágio foi na Gabriel Pereira, no ano a seguir fiquei na André de Gouveia, logo no ano a seguir fiquei em Arraiolos e nunca mais saí de cá. Portanto, estou aqui desde 94/95. não fiquei logo efectiva, fiquei nos Açores mas foi naquele ano em que consegui não sair daqui e foi tudo tratado pelo telefone. Aqui tenho estado. Fiquei logo como chefe de departamento. Portanto, ainda tive dois ou três mandatos como chefe de departamento, como estava no Conselho Pedagógico ... fui também presidente do Pedagógico ... depois cargos inerentes ao Conselho Pedagógico representava a escola no Centro de Formação. Também fui directora de turma. Acumulei durante esses anos. Nos primeiros dois anos ainda tive horário misto. Depois, quando saí do Pedagógico, fiz dois mandatos na Assembleia. Entretanto, estava uma colega do grupo de Português aqui na biblioteca – aliás, têm estado sempre pessoas do grupo de Português -, com quem eu trabalhava muito bem, ela estava sozinha, precisava de pessoas para a ajudarem e como nós nos entendíamos bem, foi assim que eu entrei na biblioteca. Entrei na biblioteca no ano em que concorremos à Rede de Bibliotecas Escolares, portanto eu já entrei nesse projecto. A escola entrou na Rede no segundo ano, portanto em 98. Nós fizemos o projecto e entramos logo. Não foi muito difícil para nós porque, em termos das actividades, foi basicamente manter as que nós tínhamos. A nível de mudanças da Rede de Bibliotecas, mudou muito. Mudou como? Em termos financeiros. Aquilo que a Rede de Bibliotecas nos trouxe foi a possibilidade de aquisição de obras, substituição dos armários, que eram aqueles armários de madeira, com portas de vidro, assim temos espaços abertos, a que os alunos podem aceder mais facilmente, e também um espaço muito mais agradável. Isso foi-nos permitido ao longo dos projectos que temos vindo a fazer. Por exemplo, este novos audiovisuais que nós comprámos foi no complemento que conseguimos há dois anos. A nível de actividades, vamos mudando uma ou outra, para não ser sempre a mesma coisa, para não cansar, mas a estrutura basicamente continua a mesma.

**2- Quando entrou para a biblioteca, em 98, não ficou logo coordenadora?**

Não. Essa minha colega ainda estava como coordenadora. Ela depois saiu da escola e fiquei eu. Estivemos um ano a trabalhar as duas juntas, ela como coordenadora e eu a apoiá-la, no ano a seguir ela sai e eu fico como coordenadora. Portanto, desde 99 tenho-me mantido como coordenadora, apoiada por um colega de Matemática que me ajuda na parte informática porque eu prefiro não mexer muito, quando conseguimos ser três, tem sido um colega de História por causa da catalogação. A opção por História foi porque, de facto, têm conhecimentos científicos que nós não tínhamos, eu teria que ir estudar e relembrar todas essas coisas. Na equipa, neste momento

somos três. De vez em quando muda. Eu e o colega de Matemática somos os mesmos. A nível da História, foi uma colega que entretanto saiu porque teve com licença sabática por causa do mestrado, depois ela voltou. Este ano ela não está por uma questão de horários, a divisão de horários no grupo de História: para ela continuar com as turmas que tinha ... foi um acordo entre eles. Depois falaram connosco, com a equipa e apresentaram essa proposta ao Directivo.

### **3- Em relação ao crédito horário, como tem sido feita a distribuição?**

Tudo o que é desse horário, eles entregam-no a nós. A mim, no mínimo, têm de ser 8 horas. Nem sempre foi assim por questões de organização interna, mas este ano, de facto, tenho as 8 horas. Os outros colegas têm o resto das horas.

### **4- A escola atribui à biblioteca um número de horas igual ao crédito disponibilizado pela Rede de Bibliotecas Escolares, ou seja, 11 horas?**

Isso não tem sido feito. Essa é outra das reivindicações. As conquistas fazem-se pouco a pouco.

### **5- E em relação ao seu percurso formativo?**

A minha formação é mais a nível pedagógico. Até porque pertenço ao Movimento da Escola Moderna, em que os nossos trabalhos são sobretudo na área pedagógica. Faço parte da bolsa de formadores do Centro de Formação de Professores que está em Montemor, na área da pedagogia, da inovação pedagógica. Por isso, se eu fizesse alguns estudos superiores, provavelmente, seria nessa área. Depois, tenho feito outro tipo de formação. Como com o grupo de professores da Escola Moderna é sobretudo a nível pedagógico, tenho tentado colmatar, nas acções de formação com créditos, lacunas na área científica. Já fiz várias acções. Já fui um período inteiro para Lisboa para fazer uma sobre Gil Vicente. Gil Vicente e a História do Teatro. Tenho feito também acções na Fundação Eça de Queirós, em Tormes. Inicialmente fiz sobre Eça de Queirós e no ano seguinte fui fazer sobre gestão de bibliotecas escolares, durante uma semana, há já dois ou três anos.

### **6- Porque decidiu fazer essa formação? E porquê nessa altura e não noutra altura qualquer?**

Porque estava na Biblioteca, seria importante fazer formação, faltam-nos aqui alguns aspectos, sobretudo a parte da catalogação. Uma das coisas que me levou a fazer a formação foi o facto de ser coordenadora da Biblioteca e esse aspecto da formação ainda não está completo. Depois, já lá tinha estado um ano e tinha gostado e resolvi voltar. Outro aspecto é que é logo no início de Setembro e não falto às aulas. Faço logo a formação toda de seguida, venho-me embora e estou despachada porque essa formação que nos obrigam a fazer fora de horas, à noite ou aos sábados ... ou se faz logo no 1º período em que se está fresco, ou então depois é muito complicado. Por regra só faço formação no 1º período. Depois, há os aspectos pessoais. É que, de facto, como gostei muito

da zona, acabei por ficar lá uma semana. Aquela zona não tem propriamente pensões, não tem hotéis, não tem turismo em catadupa, ficamos nas encostas, virados para o Douro e é uma delícia. No início de Setembro ainda está calor e dá para passear.

**7- Como é que estava estruturado esse curso de formação, que conteúdos abordaram?**

Trabalhámos a CDU, mesmo em termos práticos, deram-nos toda a informação relacionada com a CDU. Isso foi aquilo que, de facto, foi mais importante para mim. A questão da dinamização foi pouco abordada. Eu ia à espera de obter mais algumas ideias. Trocaram-se algumas ideias, mas não foi nada de muito importante porque acabei por não as utilizar. Também trabalhámos a catalogação. A classificação e a catalogação foi o que resultou mais importante. E foi isso que eu trouxe para cá e o que me levou, de facto, a mudar alguma coisa aqui na biblioteca foi esse trabalho. Quanto ao resto, não trouxe nada de novo.

**8- Essa acção de formação, considerou-a adequada às suas expectativas e que consequências é que ela teve na dinâmica da Biblioteca que coordena?**

Tenho um dossier com todos os materiais e toda a informação fornecidos nessa acção de formação e é a partir de toda essa documentação que nós estamos a fazer a classificação e a catalogação.

**9- Em termos de carreira, como é que a perspectiva daqui para a frente?**

Eu, todos os anos, quando tenho de entregar a minha proposta de horário, pergunto à Direcção se estão interessados em que eu me mantenha na Biblioteca. É sempre a primeira pergunta que eu faço. A mim interessa-me porque é uma área de que eu gosto. Se não também não estaria aqui há tantos anos. Largar os alunos, não. É por eles que eu cá estou. Por outro lado, há também uma questão pessoal que é a seguinte: eu tenho má colocação da voz. Por isso é que falo baixo. Preciso de fazer terapia da fala. As horas que estou aqui ajudam-me a repousar as cordas vocais. Acaba por ser também um benefício para mim própria, que eles conhecem. Portanto, eu só trabalho numa sala onde há um quadro branco, por causa do giz. É o primeiro ano em que estou a conseguir estar sem enrouquecer, ao fim destes anos todos de trabalho. Portanto, para mim, em termos pessoais e da minha saúde, é benéfico. Em segundo lugar, também gosto de fazer isto. Mas nunca deixando as aulas. Enquanto eles mo permitirem, perspectivo continuar na Biblioteca. Até porque vai haver eleições, a Direcção vai mudar e eles podem ter outras ideias. Até porque há mais pessoas interessadas na Biblioteca.

## **10- Como perspectiva a sua formação daqui em diante?**

Para já, somos obrigados a fazer formação, portanto terei sempre que fazer. Mas mesmo quando não era obrigada, eu fazia. Agora, sendo obrigada, eu vou é tentando fazer, todos os anos, algo de acordo com aquilo que eu gosto. Porque fazer formação só para ter créditos não me parece que traga alguma coisa de benéfico para a minha profissão. Por exemplo, aquela em que me inscrevi agora é a que me interessou mais. Havia uma sobre bibliotecas, em Évora, mas era muito extensa, ocupava todo o resto do 2º período e provavelmente o 3º. E eu já não estou com cabeça para entrar nestas formações pois são muitos dias. Ou faço no início do ano, ou já não faço. E, de facto, este ano não me inscrevi logo no início, deixei passar e inscrevi-me nesta porque era a que me interessava mais. Mas, como estou aqui na Biblioteca, mantenho sempre em aberto fazer formação na área das Bibliotecas. Mas o formador tem que me interessar, o tema tem que me interessar. A não ser que eu esteja muito, muito aflita devido aos créditos. Mas como tento fazer todos os anos uma acção, isso não costuma acontecer. Se ficar muito aflita, tento fazer uma de basquetebol, por exemplo, como já vi fazer.

## **11- Quais é que considera serem as áreas de formação mais importantes para as funções que desempenha na Biblioteca?**

Eu penso que esta parte da documentação, esta área muito específica do que é uma Biblioteca é sempre importante. Temos de estar sempre a par. Depois, também é muito importante a parte da literatura. Isso tem muito a ver com a minha formação, tanto que as actividades que eu tento desenvolver são nessa área: trazendo cá escritores, as actividades levam sempre a uma leitura, mesmo aquelas actividades recreativas como o “*Quem é quem?*”. Os alunos têm que perceber de quem é que se está a falar – pode ser da História, pode ser da Literatura, pode ser um Matemático. Portanto, têm sempre que ler o texto e por vezes ainda acabam ir pesquisar na Net. Já os vi muitas vezes entrarem aqui porque consultaram o placard e vão directamente ao computador para fazerem consultas para tentarem responder. Nós também tentamos aliciá-los com alguns prémios. Por exemplo, no “*Quem é quem?*” são sempre livros. Portanto, penso que essa área também não se pode descurar. Resumindo, tratamento técnico e, aquilo que é fundamental numa biblioteca, incentivo da leitura. E são também as relações humanas, que também não se podem descurar.

## **12- Qual é o papel das novas tecnologias de informação e comunicação na questão da formação?**

Já fiz formação nessa área. A bem da verdade, eu utilizo o computador em casa para contactar com os meus amigos, para fazer os testes e faço alguma pesquisa de vez em quando mas ainda não consigo largar os livros. Ainda sou muito tradicional nessa área. Por isso é que aqui acabo por deixar isso nas mãos do meu colega que domina muito bem as novas tecnologias. Eu própria, quando quero fazer tabelas no Excel, peço-lhe a ele. Tendo uma pessoa que me faz isso, e faz bem, fico completamente descansada. Desde que as coisas sejam feitas, é trabalho da equipa.

### **13- Qual é o perfil que aponta para o bibliotecário escolar?**

O relacionamento com as pessoas é muito importante. Penso que quando estamos a trabalhar com os outros, primeiro que tudo está a relação. Eu tento sempre estabelecer uma boa relação. Também é a metodologia que utilizo com os alunos: primeiro tento relacionar-me e, só depois, tento passar-lhes alguns conhecimentos porque se não eles não me ligam. É isso que eu também tento fazer quer com os funcionários com quem trabalho, quer com os colegas. Eu sou a coordenadora, mas não sou inspectora. Não ando a ver quem faz e quem não faz, ou se já fez mas não ando, por regra, a controlar.

O coordenador também tem que ter alguma relação com os outros professores, tem que passar as informações, divulgar as actividades que nós fazemos aqui, o material que é adquirido. Os outros também têm que saber porque, se não souberem o que aqui há, não aparecem. Por regra, preferem até nem vir. Preferem ter o material fechado, num armário, só para os professores. Aqui, eu e a equipa achamos que, primeiro que tudo, o material é para os alunos. O que eu penso é que tem de passar essa informação aos professores para haver um mínimo de conhecimento e de comunicação entre a Biblioteca e o resto da escola. Todos os meses vão informações para o Pedagógico, para ficarem informados, e a partir daí os chefes de departamento podem divulgar toda essa informação.

Portanto, o coordenador deve ser, de facto, uma pessoa que saiba relacionar-se com os outros. Em segundo lugar, tem de ser uma pessoa interessada nessas duas áreas que eu disse que eram importantes: a área da literatura - da actividade que é ler - e saber motivar os outros.

### **14- Deve o bibliotecário escolar ser um professor?**

Coordenar uma biblioteca é uma coisa, coordenar um biblioteca escolar é outra coisa. O facto de se ter conhecimentos das Ciências Documentais não quer dizer que se saiba relacionar com os outros, sobretudo com miúdos, com adolescentes. Também não quer dizer que quem tira um curso de professor o saiba fazer. Mas penso que estará um pouco mais apto. Pelo menos ouviu falar de alguma coisa. A Biblioteca, aqui, é para servir os alunos. Os professores também, mas sobretudo os alunos. Como é também um espaço onde eles se sentem bem porque está quentinho, porque está aberta, muitas vezes acabam também por fazer aqui os intervalos e sala de convívio. Portanto, há que saber falar com eles, falar-lhes sobre as regras de estar na Biblioteca, mas também não os fazer sair da Biblioteca de tal maneira que nunca mais voltem. Eu, quando era miúda, ia para a Biblioteca de Évora, onde havia um silêncio sepulcral, e nós fazíamos tudo menos trabalhar porque ali tudo dava vontade de rir. Como eu tenho isso como meu modelo porque foi ali que eu fiz muitos trabalhos, quer como aluna do liceu, quer da Universidade, não é isso que eu pretendo para esta Biblioteca. Penso que também não é isso que a Rede de Bibliotecas Escolares pretende. Tanto que apontam para um espaço de leitura lúdica.

**15- Que opinião é que tem sobre a Rede de Bibliotecas Escolares e como é que a perspectiva em termos futuros?**

Como já disse há pouco, o que nos trouxe foram, sobretudo, os benefícios em termos de possibilidade de comprarmos algumas coisas. A nível geral, acho que modificou muita coisa, foi uma oportunidade de abertura da Biblioteca à escola. Em termos de formação, se a Rede trouxe formação eu não dei por nada. Há, ainda, um outro aspecto e que tem a ver com as pessoas que estão à frente da Rede em termos regionais. Houve uma altura em que eu estava sempre em contacto com as pessoas. Estava sempre em contacto telefónico, falávamos ... Há qualquer coisa neste momento que não está a funcionar. Neste momento sinto-me um bocado afastada.

Em termos futuros, como está tudo ligado com a política das escolas, provavelmente vai morrer. Se a mantiverem, estou de acordo porque acho que é importante, porque de facto a Educação devia ser a paixão, embora nunca o tenham demonstrado. Eu penso que aquilo que se gasta com a Educação não é despesa, é de facto um investimento. Tudo o que se mantiver a este nível, e que esteja bem feito, não é pelo facto de serem doutras cores políticas que devem acabar. São sempre coisas para manter. Se há resultados positivos, que há – estão a abrir Bibliotecas, com mais materiais, mais acessíveis para os alunos - , eu acho que é importantíssimo. Agora, se quisermos manter uma sociedade de pastores e de vaqueiros, podem fechar as Bibliotecas todas.

## Entrevista IV – Coordenadora D

### **I- Fale-me, por favor, do seu percurso profissional e formativo.**

Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa em 1969, tendo feito estágio pedagógico com exame de estado.

Começou a leccionar no Liceu Gil Vicente, em Lisboa, quando terminou a licenciatura, depois esteve no liceu D. Dinis; seguidamente concorreu para fora de Lisboa para efectivar e, em 1972/73, ficou colocada na Escola Secundária Mouzinho da Silveira como Professora do Quadro de Nomeação Definitiva.

Desempenhou os cargos de directora de turma, membro do Conselho Executivo e delegada de grupo. A partir de 1994 assumiu funções como coordenadora da biblioteca (inicialmente com duas horas de redução da componente lectiva), cargo que mantém desde então.

Em 1998 apresentou a candidatura à Rede de Bibliotecas Escolares, tendo a escola sido integrada em 1999 através da candidatura concelhia. A partir desta data passou a ter 8 horas de redução da componente lectiva, provenientes do crédito horário resultante da integração na Rede de Bibliotecas Escolares.

Antes disso, fez uma candidatura à Gulbenkian, que foi aprovada, tendo a escola recebido verbas para actualização do fundo documental.

As grandes alterações verificadas na biblioteca tiveram lugar em 1994, quando esta foi organizada de acordo com as normas. Por isso, aquando da integração na RBE, quer o aspecto físico, quer o funcionamento da biblioteca não se alteraram significativamente. As alterações mais visíveis resultantes da integração na RBE verificaram-se no mobiliário e estantaria e nos fundos documentais, principalmente em relação ao material não livro.

No ano lectivo de 1993/94, frequentou uma acção de formação no âmbito do FOCO sobre organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares, com duração superior a 100 horas, na Escola Superior de Educação de Portalegre. Em 1995 e 1996, frequentou o curso de especialização em Ciências Documentais, ramo de Bibliotecas, na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa.

Como formadora já orientou diversas acções de formação para professores no campo da organização e dinamização de bibliotecas escolares e no campo da literacia da informação em Portalegre, Campo Maior e Ponte de Sôr; orientou também uma acção de formação para auxiliares de acção educativa.

### **2- Quais as razões que a levaram a fazer formação especializada em Ciências Documentais?**

Em primeiro lugar, o gosto e o interesse pela Ciências Documentais e pelo trabalho da biblioteca. O facto de ter frequentado o curso de Ciências Documentais depois dos 50 anos de idade é prova disso mesmo. Em segundo lugar, a facto de sentir necessidade de adquirir mais conhecimentos no ramo da biblioteconomia também contribuiu para a decisão de frequentar o curso de Ciências Documentais.

### **3- Como estava estruturado o curso de Ciências Documentais? Que efeitos teve essa formação especializada na dinâmica que imprimiu à biblioteca?**

O curso era composto por muitas cadeiras: algumas teóricas, outras essencialmente práticas. As cadeiras eram maioritariamente semestrais e, no final, havia exames. O curso, na sua vertente técnica, estava essencialmente virado para as bibliotecas municipais. Portanto, era essencialmente técnico, mas também tinha uma componente de dinamização.

Após a conclusão do curso, houve sobretudo mais segurança a nível do tratamento técnico. O acesso às fontes também ficou facilitado pela frequência do curso, devido aos conhecimentos que adquiri e sistematizei.

### **4- Como perspectiva a sua carreira de agora em diante?**

O que ainda pretendia fazer era montar a nova biblioteca desta escola. Esse era o *grade project*, embora seja pouco provável. Para além disso, há o *projecto dos Museus Escolares*, orientado pela Dr<sup>a</sup> Maria João Mogarro, centrado na biblioteca escolar, pólo aglutinador da maior parte dos *projectos* da escola.

Um dos problemas que surge à equipa da Biblioteca é a dificuldade em sensibilizar a maior parte dos professores para orientarem os alunos acerca do que devem procurar na Biblioteca.

A presença do coordenador da biblioteca no Conselho Pedagógico é essencial exactamente pela importância que a biblioteca tem/deve ter na escola e porque a biblioteca deve assumir-se como pólo aglutinador dos *projectos* da escola.

A nível da dinamização da biblioteca, este ano foi organizada uma feira do livro e a realização de um concurso para a elaboração do cartaz de promoção da feira; houve entrega de prémios e um *peddy-paper*. Irá ser organizada a feira do livro usado-dado e do brinquedo. A biblioteca dispõe de uma página na Internet que irá ser actualizada, nomeadamente com conteúdos mais interactivos. São organizadas actividades de formação para professores e alunos. A equipa da biblioteca dirige também o jornal escolar. Habitualmente é distribuído o Boletim Informativo da biblioteca.

### **5- Quais considera serem as áreas de formação mais importantes enquanto coordenadora da biblioteca no desempenho das suas funções?**

A formação técnica é muito importante: catalogação, classificação, indexação. E a animação. O coordenador da biblioteca deve ter formação na área da animação.

Em primeiro lugar está a formação técnica porque sem uma biblioteca organizada não se pode funcionar. A biblioteca obedece a normas instituídas, mas estas podem ser adaptadas, desde que essas mesmas alterações fiquem registadas por escrito. O funcionamento da Biblioteca deve obedecer a um regulamento elaborado pela equipa dinamizadora da Biblioteca. Esse

regulamento deve ser actualizado e adaptado às circunstâncias, devendo, portanto, ser dinâmico.

#### **6- Qual o perfil que aponta para o bibliotecário escolar?**

Tem de ser uma pessoa que goste de ler. Tem que gostar de livros, tem de ter uma certa curiosidade, ter capacidade de se relacionar com os outros, ter competência técnica, saber apoiar os alunos, saber ajudá-los, ter a preocupação de ajudar os alunos. Um bibliotecário escolar deve ser sempre um professor. Porque tem outro tipo de sensibilidade para os problemas escolares, de formação, sabe com quem está a lidar, conhece os programas curriculares. Só ele, professor, conhece a melhor forma de lidar com os alunos.

#### **7- Que opinião tem sobre a Rede de Bibliotecas Escolares e como a perspectiva em termos futuros?**

Perspectivo o futuro da Rede bastante escuro pois penso que tende a acabar. Não há sinais de que o Governo considere o investimento na Biblioteca Escolar como prioritário. A criação da Rede foi importante, fez um trabalho meritório, modificou muitas coisas nas bibliotecas escolares.

O impulso inicial resultante da integração na RBE é importante. A grande falha é a falta de acompanhamento posterior. Falta acompanhamento e formação. Falta supervisão por parte do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Só é pena que não haja um trabalho mais estruturado. Devia haver um maior acompanhamento, não necessariamente em termos económicos. Deveria haver um maior acompanhamento que permitisse verificar se tudo está a funcionar, se os Conselhos Executivos estão a cumprir com o que se comprometeram relativamente às bibliotecas escolares. O que é preciso, acima de tudo, é mais conhecimento da realidade e mais apoio.

**ANEXO IV - Sistematização do protocolo da entrevista por categorias**

Categorias	Perguntas
<b>Percurso profissional</b>	<p>1- Especifique, o mais detalhadamente possível, o seu percurso profissional.</p> <p>6- Como perspectiva a sua carreira de agora em diante?</p>
<b>Percurso formativo</b>	<p>2- Especifique, o mais detalhadamente possível, o seu percurso formativo.</p> <p>3- Quais as razões que o(a) levaram a fazer formação em Ciências Documentais /Organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares?</p> <p>4- Como estava estruturado o curso de formação que frequentou?</p> <p>5- Que consequências teve essa formação na dinâmica da biblioteca escolar que coordena?</p> <p>7- Qual é a sua posição em termos de formação futura?</p>
<b>Bibliotecário escolar</b>	<p>8- Quais considera serem as área de formação mais importantes enquanto bibliotecário escolar no desempenho das suas funções?</p> <p>9- Qual é o perfil que aponta para o bibliotecário escolar?</p>
<b>Rede de Bibliotecas Escolares</b>	<p>10- Que opinião tem sobre a Rede de Bibliotecas Escolares?</p> <p>11- Como perspectiva a Rede de Bibliotecas Escolares em termos futuros?</p>

## ANEXO V - Sistema de categorias

Sistema de categorias			
Percurso profissional	Percurso formativo	Bibliotecário escolar	Rede de Bibliotecas Escolares
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Situação profissional</b> - P.Q.N.D.</li> <li>• <b>Cargos desempenhados</b> - delegado de disciplina - director de turma - coordenador de Departamento - presidente do Conselho Pedagógico - membro da Assembleia - membro do Conselho Executivo</li> <li>• <b>Experiência como coordenador</b> - 5 anos (mínimo) - 10 anos (máximo)</li> <li>• <b>Opção pelo cargo</b> - gosto - experiência anterior</li> <li>• <b>Perspectivas futuras</b> - continuar a desempenhar as funções de coordenador - continuar com a componente lectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação de base</b> - Licenciatura em História - Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses</li> <li>• <b>Formação complementar</b> - especializada - Ciências Documentais - Técnico BAD - contínua - organização, gestão e dinamização de bibliotecas escolares</li> <li>• <b>Motivação</b> - gosto pela leitura - gosto pela função - necessidade de adquirir mais conhecimentos - integração da biblioteca na RBE</li> <li>• <b>Estruturação do curso</b> - componentes técnica (classificação, catalogação) e de dinamização - essencialmente teórico</li> <li>• <b>Perspectivas futuras</b> - disponibilidade para formação futura - deveria haver mais oferta de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Áreas de formação mais significativas</b> - animação / motivação para a leitura - animação cultural - técnica: classificação, catalogação, indexação - novas tecnologias de informação e comunicação</li> <li>• <b>Perfil</b> - docente - gosto pelas bibliotecas, pela leitura e pelo livro/documento - formação técnica na área do tratamento técnico-documental - pós-graduação ou mestrado em Ciências Documentais - capacidade de liderança - capacidade de diálogo - capacidade de relacionamento - disponibilidade para partilhar - empático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aspectos positivos</b> - impulso inicial - projecto válido - alteração profunda das bibliotecas - melhoria da imagem da biblioteca - modernização dos espaços e dos equipamentos - acompanhamento inicial</li> <li>• <b>Aspectos negativos</b> - falta de formação - falta de acompanhamento depois da integração - pouco controlo sobre o funcionamento das bibliotecas - pouco conhecimento da realidade das bibliotecas - falta de esclarecimento relativamente às candidaturas - ausência de financiamento após a integração</li> <li>• <b>Perspectivas futuras</b> - fim do programa RBE por falta de financiamento - falta de vontade política para financiar o programa - necessidade de apoio e acompanhamento da parte do programa RBE - necessidade de apoio para actualização dos fundos</li> </ul>