



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**A Liderança do Professor Bibliotecário à Luz do Modelo
de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares**

Maria Júlia Gonçalves Fernandes Martins

Lisboa, 2011

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

**A Liderança do Professor Bibliotecário à Luz do Modelo
de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares**

Maria Júlia Gonçalves Fernandes Martins

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre
Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2011

Resumo

A biblioteca escolar assume-se, cada vez mais, como uma estrutura imprescindível às aprendizagens em pleno séc. XXI e é neste no novo paradigma que o papel do professor bibliotecário é reforçado, tornando-se essencial na construção de uma biblioteca de qualidade.

Com este estudo pretende-se conhecer e analisar como é que os professores bibliotecários concretizam a sua liderança na escola e na gestão da biblioteca escolar, como perspectivam o seu papel enquanto gestores e líderes, assim como verificar se é possível estabelecer alguma relação entre a liderança do professor bibliotecário e a operacionalização do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares, disponibilizado pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

No enquadramento teórico, perspectivam-se o conceito e os pilares de liderança, dando maior relevo aos indicadores de liderança do professor bibliotecário. É igualmente abordado o papel da auto-avaliação das bibliotecas escolares face à problemática da liderança. No estudo empírico, recorre-se a uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, realizando-se um estudo de caso, incidindo numa análise, com alguma profundidade, que parte da experiência de professores bibliotecários que trabalham a tempo inteiro em bibliotecas escolares da zona geográfica da grande Lisboa.

As conclusões do estudo apontam para o papel determinante da liderança na gestão da biblioteca escolar, sugerindo que a liderança do professor bibliotecário não corresponde apenas a um tipo de liderança e que o professor bibliotecário deve assumir-se como um verdadeiro agente de mudança, a qual é induzida pela operacionalização do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares.

Palavras-chave - Liderança, Biblioteca Escolar, Gestão, Mudança, Modelo de auto-avaliação, Professor Bibliotecário.

Abstract

The school library has become a crucial structure for the learning outcomes assumed in the 21st century. It is in this new paradigm that the role of the teacher librarian is reinforced, becoming fundamental for the building of libraries with quality.

This study aims at knowing and analyzing how teacher librarians accomplish their leadership in school and in the management of the school library, how they face their role as managers and leaders. It further aims at checking whether it is possible to establish a relation between the leadership of the teacher librarian and the operationalization of the self-evaluation model for school libraries, made available by the *Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares*.

In the theoretical framework, the concept and assumptions on leadership are analysed, with an emphasis on the signals of leadership in teacher librarians. This part also approaches the role of the self-evaluation of school libraries in relation to the issues of leadership. In the empirical study, we appeal to a mixed methodology, both quantitative and qualitative, for a case study with a more fine-grained analysis departing from the experience of teacher librarians working full time in school libraries in the geographical area of Lisbon.

The conclusions of this study indicate that leadership plays a crucial role in school library management, suggesting that the leadership of the teacher librarian does not correspond to a single leadership type, and that teacher librarians must act as real agents of change. In turn, change is induced by the operationalization of self-evaluation model for school libraries.

Key-words - Leadership, School library, Management, Change, Self-evaluation model, Teacher-Librarian

Dedicatória

À memória do meu pai.

*Para a minha mãe e para o meu irmão que desde sempre me incentivaram
e acreditaram em mim.*

*Para a Beatriz, para o Pedro e para o Walter, meus filhos e meu marido, pela
compreensão e o enorme carinho manifestado ao longo deste percurso.*

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Glória Bastos, um agradecimento muito especial pela exigência e rigor científico, pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pela compreensão, pelo estímulo e incentivo que permitiram realizar este trabalho.

Aos Coordenadores das Bibliotecas Escolares pela sua disponibilidade e amabilidade em conceder-me as entrevistas, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Aos meus amigos Margarida Marques da Costa e João Paulo Proença a quem ficarei (e)ternamente grata pela partilha de ideias e pela amizade evidenciada ao longo deste processo.

*A liderança comanda o desempenho em todo o tipo de organizações –
não apenas nas empresas.
Golemen, Boyatzis e McKee*

*O líder do futuro não se senta na vedação à espera de ver para onde vai soprar
o vento, o líder articula claramente as posições nas diversas áreas que afectam a
organização e é a encarnação da empresa, dos seus valores e princípios. O líder
modela comportamentos desejados, nunca quebra uma promessa feita e sabe que
a liderança é uma maneira de estar e não uma maneira de fazer.
Frances Hesselbein*

*A auto-avaliação é o primeiro requisito do trabalho de liderança: o
contínuo afinar, o contínuo reforçar, nunca estando realmente satisfeitos.
Peter Drucker*

ÍNDICE

Resumo	II
Abstract	III
Dedicatória	IV
Agradecimentos	V
Índice	VII
Índice dos Quadros	IX
Quadro das Abreviaturas	X
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	6
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. O Conceito de Liderança	7
1.1 O que é a Liderança?	7
1.2. Pilares da liderança: Missão, Visão e Valores.....	11
1.3. Modelos e Estilos de Liderança.....	13
2. O Professor Bibliotecário e a Liderança	20
2.1. A escola e a biblioteca escolar.....	20
2.1.1. A biblioteca escolar de qualidade	25
2.1.2. Liderar para gerir a mudança.....	28
3. Os Indicadores de Liderança do Professor Bibliotecário	33
3.1. A motivação.....	33
3.2. A capacidade de gestão.....	36
3.3. Aprendizagem Contínua	38
3.3.1. Tecnologia, Aprendizagem e Biblioteca Escolar	40
3.4. Comunicação	44
3.5. Relações Interpessoais.....	49
3.5.1. O Professor Bibliotecário e a Direcção	53
3.5.2. O Professor e a Equipa	55
3.5.3. O Professor Bibliotecário e os Docentes da Escola.....	58
3.6. Liderar para transformar	60
4. A Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares e a problemática da liderança	63
4.1. A Auto-Avaliação no Contexto Escolar	65
4.2. Arquitectura do Modelo de Auto-Avaliação	66
4.2.1. Conceitos implicados na construção do Modelo de Auto-Avaliação.....	69
4.3. Análise dos instrumentos, relacionados com a Liderança, no Modelo de Auto-Avaliação para as Bibliotecas Escolares	73
4.4. Competências para a Liderança do Professor Bibliotecário.....	76
PARTE II	82
ESTUDO EMPÍRICO	82

5. Introdução ao Estudo Empírico	83
5.1. Aspectos Metodológicos	83
5.1.1. Caracterização do Estudo	84
5.1.2. Caracterização da Amostra.....	85
6. Instrumentos de Recolha de Dados	86
6.1. O Inquérito por Entrevista	87
6.2. A <i>Checklist</i>	89
7. Apresentação e Análise dos Dados	90
7.1. Processo de análise dos dados das entrevistas.....	90
7.2. Análise dos Dados da <i>Checklist</i> e cruzamento com a entrevista.....	113
Conclusões	117
Bibliografia	128
ANEXOS	138
Anexo I – Guião do Inquérito por Entrevista	I
Anexo II – Checklist - Autoavaliação do professor bibliotecário disponibilizado no modelo de autoavaliação para as bibliotecas escolares.	VI
Anexos III - Matriz de categorização do inquérito por entrevistas	VII
Anexos IV - Análise de Dados da Checklist e Cruzamento com o Inquérito por Entrevista.....	IX
APÊNDICE	CDROM

Índice dos Quadros

Quadro 1 - Gestores e Líderes (Fonte: Cunha <i>et al.</i> , 2007: 334).	9
Quadro 2 - Modelo Contingencial de Fiedler (adaptado da obra de Cunha <i>et al.</i> , 2007:351).....	14
Quadro 3 – Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade (in Cunha <i>et al.</i> , 2007: 334).....	16
Quadro 4 – Processos decisórios propostos pelo modelo Vroom e Yetton (adaptado de Cunha <i>et al.</i> , 2007: 356).	17
Quadro 5 – Teoria Herzber: factores motivadores e higiénicos (adaptado de Cunha <i>et al.</i> , 2007: 161).....	35
Quadro 6 – Domínios e subdomínios do Modelo de Auto-Avaliação	67
Quadro 7 – Parte I do indicador do D.2.1 do MAABE.....	79
Quadro 8 - Parte II do indicador do D.2.1 do MAABE	79
Quadro 9 - Número de ocorrências na selecção do conceito que melhor exprime a sua atitude face à mudança	106
Quadro 10 – Prioridades dos PB face a um conjunto de características que melhor expressam o perfil do PB.....	108
Quadro 11 – Correspondência das categorias da entrevista com os itens da <i>checklist</i>	113
Quadro 12 – Nível de posicionamento dos PB no item2 da Checklist	115

Quadro das Abreviaturas

AASL	American Association of School Librarians
ATLC	Association for Teacher-Librarianship in Canada
ASLA	Australian School Library Association
ALA	American Library Association
BE	Bibliotecas Escolares
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
CP	Conselho Pedagógico
GRBE	Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares
IASL	International Association of School Librarianship
IGE	Inspecção Geral da Educação
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
MAABE	Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares
ME	Ministério da Educação
PB	Professor Bibliotecário
PEST	Political, Economical, Social and Technological
PTE	Plano Tecnológico de Educação
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
SABE	Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities and Treats
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOWS	Threats, Opportunities, Weaknesses and Strengths
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas estão conscientes de que a escola deve preparar os jovens para os desafios emergentes. Para tal, deverá adequar-se às mudanças constantes e terá de constituir uma estrutura sólida de transmissão de valores, referências, ferramentas de aprendizagem em diferentes suportes e conhecimentos. Esta não é uma questão nova, pelo contrário, e é neste sentido que recordamos as sábias palavras de um discípulo do Iluminismo, completamente avesso à velha escolástica do ensino jesuítico, Luís António Verney (1965: 30), que no seu “Verdadeiro Método de Estudar” apresenta um programa com propostas de aprendizagem para “formar homens que sejam úteis para a República e Religião, ou que coisa se pode mudar para esse intento”. Educar e aprender são velhas questões que, evoluindo ao longo dos tempos, se impõem como paradigmas vitais da construção de qualquer sociedade. Coménio, na sua *Didáctica Magna*, tentou demonstrar que o ensino para todos era a única forma de contribuir para o progresso do Homem e da Sociedade: “Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes, e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens, e viveiros eclesiásticos, políticos e económicos. Assim facilmente atingiremos o nosso objectivo; doutro modo nunca o atingiremos” (1985: 71).

Hoje, mais do que nunca, as sociedades necessitam de cidadãos activos e críticos para que a viabilidade económica dos países seja possível. Por isso, a educação deve ser o pilar fundamental para o crescimento e desenvolvimento de qualquer país, deve ser uma prioridade política.

No relatório *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (2009: 9) são analisados “os dados existentes sobre os níveis escolarização, a qualidade da população activa e o valor económico da literacia em Portugal”, reconhecendo-se que “a procura de competências de literacia é impulsionada pelas mudanças na tecnologia e na organização social, a oferta de literacia é determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo da vida”. O alargamento do tempo dedicado à leitura nos primeiros anos de escolaridade, o desenvolvimento de competências leitoras, o melhorar práticas pedagógicas dos professores no que respeita à literacia e o desenvolvimento de iniciativas junto de jovens em risco de abandono escolar, são áreas indicadas no relatório como prioritárias. A expansão da informação e

a explosão tecnológica induziram a necessidade de trabalhar as literacias e centrar o trabalho numa metodologia assente na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de competências conducentes a uma aprendizagem permanente, sempre reversível e actualizável. É neste novo paradigma que a Biblioteca Escolar (BE) desempenha um papel essencial nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências literácicas. Presentemente, a BE desempenha uma função educativa, pedagógica e curricular, fomentando um trabalho articulado entre alunos e professores.

Torna-se prioritário que as escolas assumam as suas bibliotecas, concedendo-lhes o justo reconhecimento de espaços inesgotáveis de aprendizagem. Moreira da Silva (2002: 198), na sua tese de doutoramento, recorda: “As Bibliotecas Escolares encontram-se sediadas na escola. Sem deixarem de ser bibliotecas (com tudo o que é inerente a esta condição), também não deixam de ser uma parte da escola, obrigatoriamente envolvida por tudo e em tudo o que a escola é. A sua especificidade deriva do facto de serem ao mesmo tempo «Biblioteca» e «Escola». Estas duas características combinadas conferem à Biblioteca Escolar um modo de ser especial”.

O objecto deste estudo está profundamente interligado com a nossa experiência pessoal e profissional. Tudo começou em 1997, quando a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi lançada e a escola onde leccionávamos foi convidada a apresentar um projecto de integração na Rede, o qual nos permitiria receber verba para a realização de obras, aquisição de equipamento e mobiliário e ainda fundo documental. Cheios de esperança, acreditámos numa verdadeira mudança na escola e no processo de ensino e de aprendizagem. O caminho foi árduo, mas a persistência foi mais forte! O combate às resistências e as novas estratégias para gerir a mudança conduziram à esperança e minimizaram episódios de desânimo, os quais foram ultrapassados pela experiência privilegiada com outros colegas de outras escolas, com um diálogo permanente com a Biblioteca Pública, através do serviço de apoio às bibliotecas escolares (SABE), assim como uma aposta forte na formação e na participação em encontros, seminários e *workshops*.

Durante nove anos, exercemos a função de professora bibliotecária, a qual contribuiu significativamente para reconhecer o papel das BE nas aprendizagens, acreditando que o uso de bibliotecas escolares faz a diferença na aprendizagem, na formação cívica e ética dos jovens, isto é, na forma de ser e de se estar na vida.

Em 2006, fomos convidados a integrar a equipa Rede das Bibliotecas Escolares como coordenadora interconcelhia para as bibliotecas escolares¹, cujo trabalho no terreno privilegia o acompanhamento dos professores bibliotecários e a proximidade com o seu trabalho. Por último, gostaríamos de esclarecer que o nosso estudo foi realizado num período de transição no que diz respeito à institucionalização da figura do professor bibliotecário. Assim, passámos da designação “coordenador de biblioteca” para a designação “professor bibliotecário”, de acordo com a portaria 756/2009 de 14 de Julho. De qualquer forma, como não há alterações substanciais no que se refere às funções, tomámos a liberdade de usarmos, ao longo deste estudo, sempre a mesma designação – professor bibliotecário.

A vivência de papéis distintos possibilitou-nos o contacto com diferentes realidades, percursos e modos de agir. Possibilitou-nos um conhecimento profundo do que é ser professor bibliotecário e da importância da biblioteca escolar. Tornou-se imperativo um conhecimento mais cuidado, mais especializado, sobre a biblioteca escolar nas suas diferentes áreas. Todas nos pareciam relevantes. Contudo, o trabalho no terreno, as solicitações dos professores bibliotecários que acompanhamos, os sucessos e as fraquezas identificadas ampliaram a nossa curiosidade pela área da gestão, em particular o conceito de liderança e as suas implicações na gestão da biblioteca escolar.

Empiricamente, a biblioteca escolar tinha um líder, o professor bibliotecário, mas estaria ele consciente desse papel? Estaria preparado para o desafio? A biblioteca escolar desempenharia as suas funções se a liderança não fosse eficaz? Neste momento, apenas poderemos afirmar que o professor bibliotecário (PB) é o elemento chave neste processo. Muitas outras questões nos surgiram, tais como: Caberá ao professor bibliotecário induzir novos comportamentos e acções nos outros? Será essencial ao desempenho do cargo de professor bibliotecário ser um líder? Caberá ao professor bibliotecário gerir a mudança? A liderança do professor bibliotecário deverá ser indutora da mudança? A mudança é muito lenta. A escola e a BE ainda vivem momentos de grande mudança. Novos contextos de aprendizagem e novos equipamentos tecnológicos são colocados à disposição; novos públicos emergem e o conceito de aprendizagem ao longo da vida

¹ De acordo com Despacho n.º 17670/2009 - os coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares constituem o elo de ligação entre o Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares e as escolas, e coordenam um número de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a definir pelo Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares, conforme as circunstâncias e a geografia.

obriga-nos a reestruturar formas de pensar e agir. Novas responsabilidades, novos papéis e novas interações são imprescindíveis para gerir esta mudança.

Ainda estas e outras questões fervilhavam na nossa mente, e outro elemento surge para aumentar a nossa inquietação. A RBE disponibiliza o modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares (MAABE), no qual o conceito de liderança marca presença. O MAABE impõe-se como um instrumento fulcral na gestão da biblioteca, induzindo a mudança de práticas. Avaliar é um instrumento essencial da gestão, possibilita aferir a eficácia dos serviços que se prestam, o impacto das atitudes e competências dos utilizadores, assim como identificar sucessos e insucessos, ou seja potencia a melhoria. Avaliar é gerir o percurso da organização, partindo das percepções e das evidências. É na convergência destes vários factores que nos propomos estudar a liderança do professor bibliotecário à luz do actual modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares.

Realizámos uma investigação que obedece ao desenho de um estudo de caso. Pretendemos obter um conhecimento mais profundo sobre o objecto da nossa investigação, combinando uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Para compreendermos a questão da liderança do Professor Bibliotecário à luz do Modelo de Auto-Avaliação, propusemo-nos analisar e procurar respostas para as seguintes questões:

- 1- Como se concretiza a liderança do professor bibliotecário na escola?
- 2- A liderança é determinante na gestão da biblioteca escolar?
- 3- Como é que o professor bibliotecário perspectiva o seu papel enquanto gestor e líder?
- 4- Como é que os professores bibliotecários tomam consciência da sua liderança?

De modo a responder às questões investigativas, organizámos este trabalho em duas partes: o enquadramento teórico e a parte empírica. O enquadramento teórico possibilitou uma reflexão sobre a liderança do professor bibliotecário e o papel que este tem na gestão da biblioteca e no sucesso da mesma. A revisão da literatura permitiu-nos clarificar o conceito de liderança, enquadrar a liderança no seio escolar e explicitar os indicadores de liderança para o professor bibliotecário. Efectuámos ainda uma análise da arquitectura do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares, lançado pela RBE, e a sua implicação na liderança do professor bibliotecário. Neste ponto ainda há

espaço para examinar os instrumentos relacionados com a liderança, disponibilizados pelo modelo de auto-avaliação. Conclui-se a Parte I com uma análise sobre as competências para a liderança do professor bibliotecário.

Traçado o quadro teórico, na Parte II é apresentado o estudo empírico. Procedemos aí a um enquadramento dos aspectos envolvidos nesse estudo: explicitação do objecto do estudo, das questões de investigação e as opções metodológicas tomadas. Caracteriza-se o universo do estudo, descrevem-se os instrumentos de recolha utilizados, justifica-se a amostra e a categorização utilizada e, finalmente, apresentam-se os resultados, com a respectiva análise. O estudo termina com a apresentação das respectivas conclusões.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Conceito de Liderança

1.1 O que é a Liderança?

*A verdadeira medida da liderança é a influência –
nada mais, nada menos.*
John Maxwell

O conceito de liderança não é novo no mundo empresarial, aliás não é possível abordar hoje o tema da gestão e das organizações sem abordar o tema da liderança. O grande desafio da gestão é conduzir a organização para a concretização plena dos seus objectivos. Esta concretização é facilitada se for conduzida por um líder.

Peter Drucker, um nome considerado um marco na gestão moderna, entendeu a liderança como a ciência que estuda as pessoas nas organizações, da sua liderança, da sua capacidade de comunicação e o seu desempenho nas relações interpessoais. Segundo Bothwell (1991: 17), “a liderança também não é dizer às pessoas o que devem fazer nem ter autoridade para as obrigar a isso”; de facto, não podemos confundir autoridade com liderança, apesar de alguns líderes poderem manifestar comportamentos autoritários. Também é sabido que se alcançam melhores resultados quando há motivação em seguir as acções do líder. O conceito de liderança é, assim, complexo e é neste sentido que John Maxwell (2009: 16) afirma: “ [A liderança] tem muitas facetas: respeito, experiência, força emocional, capacidade de relacionamento interpessoal, disciplina, visão, ritmo, timing – a lista continua”.

A liderança “resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento “ (Jesuino, 2005: 12), visando promover a eficácia da acção colectiva. A este propósito, recordemos Rost, citado por Wilson e Lyders (2001: 2), que afirma: “leadership is an influence relationship among leaders and followers who intend real change that reflect their mutual proposes”. Ainda a propósito do conceito de liderança, Yulk (1998: 5) acrescenta:

leadership is viewed as the process wherein an individual member of a group or organization influences the interpretation of events, the choice of objectives and strategies, the organization of work activities, the motivation of people to achieve the objectives, the maintenance of cooperative relationships, the development of skills and confidence by members, and the enlistment of support and cooperation from people outside the group or organization. Leadership is treated as a specialized role and a social influence process.

Na opinião de Cunha e Rego (2005), a liderança é um conceito bastante antigo na área da gestão e dos estudos organizacionais e não tem havido consenso relativamente a uma definição. Das várias definições existentes, a mais comumente aceite é sugerida pela equipa da GLOBE (Globe Leadership and Organizational Behavior Effectiveness), nomeadamente a definição de House *et al.* (1999), que afirma que a liderança é a “ability of an individual to influence, motivate, and enable others to contribute toward the effectiveness and success of the organizations of which they are members”. Estamos perante uma definição simples, mas eficaz na sua mensagem.

Da literatura consultada, constatámos que as diversas definições de liderança dão ênfase ao termo *influência*. Este é o denominador comum. Ser influente é ser capaz de envolver todos os membros da organização e/ou equipa.

Em relação ao contexto da biblioteca escolar, Eisenberg e Miller, no artigo “This Man Wants to Change Your Job” (2002), relacionam o conceito de liderança com o exercício de uma visão estratégica, sublinhando três ideias-chave: “Articulate a vision and agenda”, “Be strategic” e “Communicate continuously”. Estas três ideias-chave permitem-nos inferir que a liderança implica uma atitude e uma capacidade de intervenção nos problemas identificados, ser capaz de reconhecer a oportunidade e hierarquizar as prioridades, articulando-as com as prioridades e objectivos da escola. Liderar é articular, colaborar e comunicar em permanência com a escola, com os professores e alunos e ainda com os outros *stakeholders*.

Por último, na clarificação do conceito de liderança, não podemos ignorar as relações existentes entre o conceito de liderança e de gestão. Segundo Cunha *et al.* (2007: 333), “tende a considerar-se que os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança, são visionários – enquanto os gestores são mais racionais, trabalham mais com a “cabeça” do que com o “coração”, lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos.” A título ilustrativo do que acabámos de referir vejamos a figura 1:

Gestores e Líderes	
Rendem-se à situação.	Procuram agir sobre a situação.
Administram.	Inovam.
Questionam-se sobre o como e o quando.	Questionam-se sobre o quê e o porquê.
Têm perspectivas de curto-prazo.	Têm perspectivas de longo-prazo.
Imitam	São originais.
As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas.	As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas.

Quadro 1 - Gestores e Líderes (Fonte: Cunha *et al.*, 2007: 334).

Conceptualmente, a liderança e a gestão apresentam funções distintas, embora haja elos de ligação. Parece-nos que a gestão está mais próxima dos processos de optimização, enquanto a liderança se aproxima mais da proactividade e dos ideais.

Na literatura, a questão não é unânime; há autores que defendem que a liderança é mais um processo emocional e relacional, enquanto a gestão é um processo mais racional. Defendem que a gestão implica produzir ordem e previsibilidade, gerir os resultados para que os seus *clientes* beneficiem do melhor serviço; enquanto na liderança a tónica é o exercício da orientação, da capacidade de influenciar os outros, de suscitar mudança. A este propósito, Teixeira (2005: 163) esclarece-nos, afirmando que a “gestão tem uma abrangência maior do que a liderança, uma vez que engloba para além de aspectos comportamentais, outros que não têm que ver directamente com o comportamento das pessoas”. Quer isto dizer que um bom gestor é um bom líder, mas um bom líder não é necessariamente um gestor.

Na perspectiva de Rego e Cunha (2007: 176), “os gestores são as pessoas que sabem fazer. Os líderes são as que sabem o que é necessário fazer”. Ainda sobre esta questão, Rego e Cunha (2007: 152) recordam que o binómio gestão-liderança é analisado por Kotter (1996) e, segundo este autor, “a liderança sem gestão pode conduzir a organização para processos transformacionais cujos resultados substanciais apenas emergirão no longo prazo. Por seu turno, a gestão sem liderança pode gerar ganhos de curto-prazo – mesmo frequentes – mas sem o alcance de verdadeiras

transformações que permitam o ajustamento da organização aos desafios da envolvente”.

Poderíamos inferir que uma gestão sem liderança sobrevive, vai colhendo algumas pequenas vitórias, mas sem que um radioso destino seja alcançado. No entanto, uma liderança sem gestão corre o risco de ver as actividades rotineiras serem negligenciadas. Segundo ainda Rego e Cunha (2007: 179), Kotter faz a “apologia da liderança enquanto alicerce e fomento da mudança. Todavia, a grande questão que se coloca é: A liderança e a gestão poderão ser conciliadas numa mesma pessoa?”.

As teorias de Zaleznik (1997) e Kotter (1996) são apresentadas por Rego e Cunha (2007: 181) e esclarecem-nos face à questão colocada: “os gestores e líderes são pessoas muito diferentes: quanto à motivação, quanto à sua história pessoal e quanto à sua forma de pensar e agir. Os gestores são mais conservadores e mais analíticos, reagem e adaptam-se aos factos – mais do que tentem transformá-los. Acrescentam, ainda que, segundo a teoria de Kotter, “ninguém pode ser bom, simultaneamente, a liderar e a gerir. Algumas pessoas têm a capacidade de se tornarem excelentes gestores, mas não líderes exemplares. Outros têm grande potencial de liderança mas, por uma variedade de razões, têm grandes dificuldades em se tornarem fortes gestores” (*ibidem*).

Contudo, a perspectiva de Glenn Rowe considera que o papel de líder e gestor é conciliável na figura do líder estratégico. O líder estratégico combina as sinergias da liderança gestonária e da liderança visionária, harmonizando as qualidades do gestor com as do líder. A liderança estratégica, defendida por G. Rowe, é apresentada por Cunha *et al.* (2007: 336) da seguinte forma: “é possível conciliar as operações quotidianas com as responsabilidades de longo prazo; formula e implementa estratégias com impacto imediato mas que preservam a estabilidade e desenvolvimento organizacional a longo prazo; acredita nas escolhas estratégicas, isto é, nas escolhas que fazem a diferença na sua organização e no ambiente”.

Contudo, na contextualização do nosso estudo, uma outra questão se coloca: deverão os professores bibliotecários ser gestores ou líderes? Ou desempenhar os dois papéis simultaneamente? Um professor bibliotecário deverá demonstrar capacidades de planeamento e de organização? Deverá apresentar objectivos resultantes das necessidades elencadas e não de desejos pessoais para que seja um gestor eficiente e eficaz? Que significa ser um gestor eficaz e eficiente? No desenvolvimento do nosso estudo teremos oportunidade de esclarecer melhor estes conceitos e ideias.

No entanto, poderemos desde já afirmar que o professor bibliotecário, para além das competências de gestor, deve estabelecer relações empáticas, devolver novas abordagens para velhos problemas e defender a mudança e inovação. O professor bibliotecário deverá ser um gestor da mudança. A combinação das competências de gestão e de liderança possibilitam verdadeiras transformações, é o que esperamos do professor bibliotecário. Assim, anteciparíamos que a liderança estratégica poderá ser a mais adequada ao desempenho do cargo de professor bibliotecário.

1.2. Pilares da liderança: Missão, Visão e Valores

Liderança é a capacidade de transformar a visão em realidade.

W. G. Bennis

Para onde queres ir? – Perguntou-lhe o gato. Para qualquer lugar. – Retorquiu-lhe a Alice. Mas... para ir a qualquer lugar, qualquer caminho serve, exclamou o gato.

Lewis Carroll

Quando se é responsável pela gestão de uma organização é importante responder às questões: Quem somos? Quem servimos? Porque existimos? Ao responder a estas questões, encontramos a missão da nossa organização. A missão define o propósito central da organização, a sua razão de ser. Constitui a súmula dos valores, objectivos e intenções da organização. Ao representar a identificação da própria organização e a justificação para a sua razão de existir, a missão constitui-se como unificadora e fonte de motivação dos membros da organização.

A missão é um princípio orientador e é neste sentido que Cunha, Rego e Cunha (2007: 340) afirmam que a “missão da organização pode ser entendida como um farol que guia a organização – mesmo, ou especialmente, nos tempos de maior incerteza e ambiguidade”. A missão não se limita a um plano de intenções, pelo contrário, é uma declaração explícita da razão de existir. Teixeira (2005: 35) esclarece que a missão de uma organização consiste na definição dos seus fins estratégicos gerais.

Um líder deve possuir a capacidade de perspectivar o futuro, pois só assim pode traçar um rumo para alcançar os objectivos que se propõe alcançar. A esta capacidade dá-se o nome de visão. É indispensável, uma vez que conduz o líder. A visão é o sonho,

a missão o propósito de realizar uma parte importante desse sonho. A visão é o que a organização ambiciona ser, concretizando aquilo que a missão estipulou. Segundo Maxwell (2009: 64), “a visão verdadeira tem um longo alcance vai para além do que qualquer individuo pode alcançar. E se tiver verdadeiro valor, fará mais do que incluir outros; irá acrescentar-lhes valor”.

Uma boa gestão sem visão conduz a uma organização sem entusiasmo, onde as acções se realizam de forma reactiva e não proactiva. A visão eficaz deve ser concisa, clara e exequível. Rego e Cunha (2007: 146), “Uma visão eficaz apresenta as seguintes características: imaginável em relação ao futuro, desejável e apelativa; ambiciosa; praticável, realizável, credível, enraizada na realidade económica; focalizada e clara; internamente consistente, inculcada no líder, flexível, comunicável e compreensível”. A visão deve ser comunicada e explicável em pouco tempo, deve ser focalizada, evitando expressões ambíguas e abrangentes, caso contrário corre o risco de não ser compreendida pelos diferentes destinatários. A visão deve constituir-se como uma fonte de inspiração para agir. A visão desempenha um papel importante na gestão da mudança. Uma visão forte inspira confiança, colaboração, interdependência, motivação e responsabilidade mútua face à construção do sucesso.

Em qualquer organização, os pilares de liderança assentam na missão, visão e valores. Se a missão guia a organização e clarifica a forma como a organização e os seus elementos (directão, professores, alunos, auxiliares da acção educativa, encarregados de educação, pais, família, entre outros) influenciam a vida que os rodeia, a visão traduz a missão em resultados desejados e plenos de significado. E os valores? Os valores são qualidades potenciais, isto é, as propriedades reais que sustentam o valor e sem as quais este não existiria. Os valores, enquanto princípios intemporais, guiam uma organização e são praticados no dia-a-dia pelos seus membros.

O conceito de valor pode ter várias acepções: pode ter um significado técnico, o valor económico, afectivo ou ético-moral. Os valores de uma organização aproximam-se mais do significado ético-moral, isto é, das convicções e atitudes, uma vez que os valores proclamam aquilo que se espera do comportamento de cada pessoa. Os líderes das organizações devem colocar em prática valores e as suas atitudes devem espelhar esses valores.

O valor de *accountability* deve estar presente nos membros da organização que estão mais directamente relacionados com a gestão. *Accountability* é um valor que segundo Cunha, Rego e Cunha (2007: 344), inclui aspectos como:

(a) a forma como a organização se estrutura; (b) quem deve responsabilidades a quem; (c) quem é consultado, quando e porquê; (d) o modo como os detentores de posições de poder justificam as suas posições e as suas decisões. O valor de *accountability* é mais bem praticado quando as estruturas e as linhas de autoridade e responsabilidade são simples e clara.”

Os valores de uma organização devem ser praticados, caso contrário serão apenas um conjunto de boas intenções.

1.3. Modelos e Estilos de Liderança

Conhece-te a ti próprio.
Oráculo de Delfos

Para compreender adequadamente a liderança é necessário não só fazer uma análise conceptual, como também conhecer os modelos e estilos em que se pode materializar a liderança: este é o objectivo do presente capítulo.

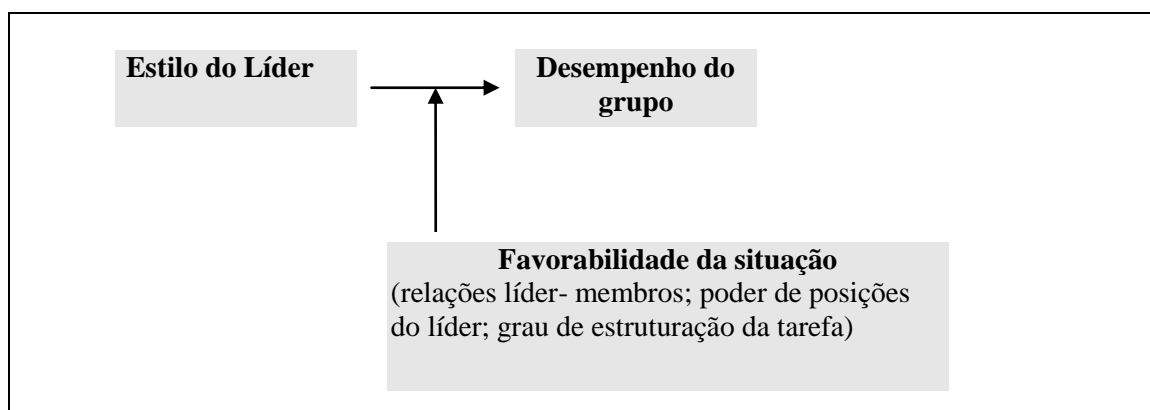
Um dos marcos nos estudos sobre liderança é a teoria dos traços defendida por White e Lippitt. Esta teoria enfatiza as características pessoais do líder. Parte do pressuposto que é possível combinar traços físicos com características de personalidade. Esta teoria entende que o líder é aquele que possui determinadas qualidades que os distingue dos outros. Segundo Cunha *et al* (2007: 341), “vigorava a ideia dos grandes homens, com características inatas que os alcandoravam, naturalmente, a posição de liderança e lhes permitiam exercer eficazmente esse papel.” Esta teoria foi muito questionada e, segundo Cunha *et al* (2007), foram os estudos de Stogdill que mais contribuíram para inferir que a liderança não está directamente relacionada com determinadas combinações entre traços físicos e personalidade dos indivíduos. A teoria dos traços defende uma liderança carismática, a qual se focaliza nas características pessoais do líder, no seu dom.

O líder carismático é aquele que apresenta determinadas características estáveis e distintivas e que se assume como um líder eficaz independentemente da situação vivenciada. House (1977), citado por Pereira (2006) apresenta três grandes factores que explicam os efeitos carismáticos: traços do líder, comportamento do líder e condições facilitadoras. A este propósito, Yulk (1998: 299) sublinha que “charismatic leaders are

likely to have a strong need for power, high self-confidence, and a strong conviction in their own beliefs and ideals. A leader without this pattern of traits is less likely to try to influence people, and when an influence attempt is made, it is less likely to be successful.” Pereira (2006) no seu livro *Liderança nas escolas – Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico* apresenta as ideias de Conger (1989) sobre a liderança carismática, descrevendo-a como um fenómeno atribucional, isto é, os seguidores atribuem certas características carismáticas ao líder porque vêm nele determinados comportamentos.

A liderança carismática tornou-se frágil quando pessoas com determinados traços não eram necessariamente líderes eficazes. Segundo Cunha e Rego (2005: 26) houve uma inflexão na investigação e o “foco deslocou-se dos traços para os comportamentos. A interrogação deixou de ser “como são os líderes eficazes” para passar a ser “o que fazem eles”. Surge uma nova concepção de líder – o líder janusiano, inspirado no deus *Janus*²: este líder seria forte numas dimensões e fraco noutras. Próximo dos líderes eficazes, pretende conciliar as necessidades do trabalho com as aspirações das pessoas envolvidas. Esta liderança pretende ser integradora, correndo o risco de se aproximar da liderança autocrática, o que não é favorável para a organização nem para as relações interpessoais.

As abordagens contingenciais e situacionais aprofundam a questão da eficácia da liderança. O modelo contingencial de Fiedler integra três elementos: o estilo de liderança, o desempenho do grupo e a favorabilidade da situação, tal como podemos observar no seguinte quadro:



Quadro 2 - Modelo Contingencial de Fiedler (adaptado da obra de Cunha et al., 2007:351).

² *Janus* era o deus dos portões e portas. Representado por uma figura com duas faces, olhando em direcções opostas. Está na origem da palavra Janeiro, o mês que "olha" para os dois anos, o que passou e o novo ano, por isso representa o passado e o futuro.

O estilo do líder expressa os seus motivos e necessidades pessoais e não comportamentos. O desempenho do grupo plasma a eficácia do líder. A relação entre o estilo e a eficácia do líder depende da favorabilidade da situação. Segundo Cunha *et al* (2007: 351):

a situação é tanto mais favorável quanto melhores forem as relações líder-membros (é mais provável que os membros adiram às directivas do líder), quanto maior for a posição do poder do líder (é-lhes mais fácil influenciar os colaboradores), e quanto mais estruturada for a tarefa (o líder tem mais facilidade em dirigir os colaboradores e monitorar o seu desempenho).

No modelo de Fiedler, as relações entre o líder e os membros constituem o factor mais importante na influência potencial do líder sobre a situação. A este propósito, Jesuíno (2005: 99) acrescenta: “Se as relações são boas, isto é, se o líder tem o apoio e lealdade dos membros do grupo, a sua tarefa acha-se muito mais facilitada do que no caso em que essa lealdade e apoio lhe são negados”.

Os modelos situacionais defendem que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. Cada situação requer um tipo de liderança. Um dos modelos situacionais mais conhecido é defendido por Paul Hersey e Blanchard. Na perspectiva de Jesuíno (2005: 132), “trata-se dum modelo fundamentalmente virado para a formação dos líderes”. A ideia principal deste modelo desenvolve-se em torno da reciprocidade entre a actuação do líder e a maturidade dos seus colaboradores. Cunha *et al* (2007: 354) esclarecem que “um colaborador maduro é o que sabe e deseja assumir responsabilidades. A maturidade respeita à tarefa em causa e não à personalidade do indivíduo. Presume-se que os indivíduos podem ser maduros em certas tarefas mas imaturos noutras”.

Níveis de maturidade dos Colaboradores	M4 É capaz de assumir responsabilidades e, simultaneamente, tem vontade ou confiança. É empenhado e competente.	M3 É capaz mas não tem vontade de assumir responsabilidades ou é inseguro. Não é empenhado mas é competente.	M2 É incapaz de assumir responsabilidades, mas tem vontade ou confiança. É empenhado mas incompetente.	M1 Não é capaz e não quer assumir responsabilidades ou é inseguro. Não é empenhado nem competente.
Estilos de Liderança apropriados	Estilo E4 Delegar Observar Monitorar (Delega as responsabilidades na tomada de decisões e na sua implementação; “dá a bola e deixa jogar”)	Estilo E3 Participar Encorajar Colaborar Comprometer (Partilha ideias, discute, apoia, facilita, leva à participação na tomada de decisões)	Estilo E 2 “Vender” Explicar Clarificar Persuadir (Explica decisões e proporciona oportunidades para clarificar; dialoga; explica o “porquê”)	Estilo E1 Dar ordens Guiar Dirigir Estabelecer (Proporciona instruções específicas e supervisão rígida; diz o que fazer, quando e como)
Comportamento de tarefa do líder	Baixo	Baixo	Elevado	Elevado
Comportamento de relacionamento do líder	Baixo	Elevado	Elevado	Baixo

Quadro 3 – Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade (in Cunha *et al.*, 2007: 334).

De um modo sucinto, o modelo situacional de Hersey e Blanchard diz-nos que os líderes devem ajustar a sua conduta ao nível de maturidade dos seus colaboradores. Partindo da análise do Quadro 3, verificamos que quanto mais elevada é a maturidade dos colaboradores menor é o comportamento de tarefa do líder, assim como o comportamento de relacionamento do líder e vice-versa.

Um dos modelos de liderança destacado por Cunha *et al* é o modelo de Vroom e Yetton (1974). Este modelo assenta em várias premissas, destacadas da seguinte forma por Cunha *et al* (2007: 355):

a participação das pessoas na tomada de decisão aumenta a probabilidade de aceitarem a decisão e de se empenharem na implementação serão maiores quando mais as pessoas são consultadas ou convidadas a uma decisão conjunta do que em contexto de decisão autocrática (...) a participação resulta de decisões de melhor qualidade se os subordinados detiverem informação/conhecimento relevante para a decisão e, propenderem para cooperar com o líder na senda de uma boa decisão. (...) a participação contribui para o

desenvolvimento dos subordinados, seja em matéria de competências na resolução de problemas, do espírito cooperativo, de partilha de informação ou de melhoria das competências de relacionamento interpessoal.

O modelo normativo procura identificar quais os factores que influenciam o grau de partilha de poder com os subordinados e baseia-se em cinco procedimentos decisórios, os quais devem ser usados em circunstâncias divergentes, tal como é representado no seguinte quadro:

Tipos	Caracterização
AI ³ – Decisão autocrática (pura)	O líder toma a decisão sozinho, utilizando a informação disponível.
AII – O líder procura informação nos subordinados; depois, decide sozinho (Decisão autocrática mitigada)	O líder decide individualmente. Todavia, previamente, procura informação junto dos seus subordinados. Não lhes refere, necessariamente, qual o problema a resolver; apenas busca factos – não o seu conselho.
CI – O líder consulta, individualmente, os subordinados, mas decide sozinho.	O líder consulta os subordinados, descreve o problema a cada um, e solicita-lhe ideias e recomendações. Contudo, a decisão final é dele – podemos ou não reflectir a posição dos subordinados.
CII – O líder consulta o grupo mas decide por si.	O líder consulta os subordinados em grupo. Recebe as respectivas sugestões e recomendações, mas cabe-lhe a tarefa de resolver qualquer diferença de opiniões e de escolher uma ou mais opções. A decisão final é dele e não reflecte necessariamente a posição dos subordinados.
GII – Decisão concordante com a opinião do grupo.	O líder discute a situação com o grupo e procura ajudá-lo a tomar a decisão. Em conjunto, formulam-se e avaliam-se as alternativas, e procura-se chegar a uma solução consensual. O líder coordena o encontro /reunião, facilita o diálogo, protege os pontos de vista minoritários, e assegura-se de que todos os aspectos, são considerados. Não procura influenciar o grupo a adoptar a sua solução – antes está pronto a aceitar e implementar qualquer decisão que tenha o apoio de todo o grupo.

Quadro 4 – Processos decisórios propostos pelo modelo Vroom e Yetton (adaptado de Cunha *et al.*, 2007: 356).

Após a breve exposição de algumas abordagens sobre a liderança eficaz, acrescentamos a perspectiva de Fachada (2010: 460), que sublinha a importância do contexto: “a diferença entre o estilo eficaz e ineficaz não depende unicamente do comportamento do líder mas na adequação desses comportamentos ao ambiente onde

³ As letras são as iniciais das propriedades básicas do processo e a numeração romana corresponde às variantes do processo: A - Autoridade; C- Consultivo e G- Grupal.

ele desempenha as suas funções.” A literatura sobre esta temática defende que o sucesso deste tipo de liderança consiste na priorização, na calendarização e na concentração de poucas tarefas, desbastando a longa lista de tarefas e respondendo sempre à questão “o que há por fazer?” de cada vez que uma das tarefas foi concluída. Ainda a este propósito, Drucker, citado por Peter Paschek (2007: 118), afirma que um líder eficaz deve possuir três características fundamentais:

em primeiro lugar, um gestor eficaz é um trabalhador árduo. O zelo e a disciplina são os requisitos fundamentais (...). Um gestor eficaz entende ser responsável pelo seu trabalho perante a organização para a qual trabalha e perante os respectivos trabalhadores. (...) Um gestor eficaz alcança através do seu trabalho a confiança, caso contrário, ninguém o seguiria por muito tempo.

Os líderes eficazes são aqueles que praticam uma liderança inclusiva, focalizam-se nas necessidades e oportunidades, aspiram a valores e estabelecem relações empáticas e de confiança. O risco é este líder transformar-se num líder servidor da organização, dedicado e competente.

Um outro estilo de liderança é o camaleónico. Este líder responde à vulnerabilidade do líder eficaz ao agir em função das características da situação. O líder camaleónico é definido por Cunha e Rego (2005: 29) como aquele que demonstra “capacidade de camaleão, que ajusta os seus comportamentos às exigências da situação”. O princípio base é a adaptação à situação, usam-se estratégias diferenciadas, mesmo que isso colida com princípios menos éticos em prol de uma produção de resultados. É em resposta a este líder camaleónico que surge a necessidade de o líder ser íntegro, ético e respeitador.

Os tempos modernos geram novos tipos de liderança, o *coaching* é exemplo disso. É uma corrente muito recente no mundo da liderança e, segundo Cunha e Rego (2005: 33), “corresponde a actuações do líder norteadas por um valor supremo: ajudar os outros a trilharem o seu próprio caminho de autodesenvolvimento”. Mais do que liderança o *coaching* é um processo de aprendizagem, de auto-ajuda para identificar os seus pontos fortes e fracos e aprender a capitalizar as forças e compensar as debilidades. A técnica do *coach* aproxima-se da liderança transformacional.

Presentemente, algumas teorias defendem que a liderança está estritamente relacionada com as competências de inteligência emocional e à sua relação causal sobre o ambiente de trabalho e o desempenho dos membros da organização. Neste sentido,

Goldemam, Boyatzis e McKee (2007) categorizam seis estilos de liderança: visionário, conselheiro, relacional, democrático, pressionador e dirigista. Cada estilo de liderança é analisado tendo em conta a ressonância, o efeito sobre o clima de trabalho e em que contexto é que cada estilo é apropriado. Consideramos importante referir que, dos seis estilos apresentados, quatro são ressonantes, enquanto os estilos pressionador e dirigista são dissonantes, isto é, o efeito no ambiente de trabalho não é o mais positivo, não é harmonioso, o que dificulta um bom relacionamento interpessoal.

Segundo Goldemam, Boyatzis e McKee (2007: 80), “os líderes visionários exprimem objectivos que são verdadeiros para eles próprios e que estão sintonizados com valores partilhados pelos subordinados (...) os líderes visionários percebem que o segredo do sucesso está em distribuir conhecimento; por isso, transmitem muita informação e partilham-na abertamente”. Este estilo de liderança canaliza os membros da organização para a visão partilhada e valoriza a transparência de actuação, de valores.

Os líderes conselheiros ajudam os membros da organização a identificar os seus pontos fortes e fracos. Goldemam, Boyatzis e McKee (2007: 83) afirmam que estes líderes “delegam poderes dando aos empregados desafios que “puxam por eles”, em vez de lhes transmitir meras instruções sobre como desempenhar tarefas rotineiras”. É neste sentido que poderemos afirmar que os líderes conselheiros são um bom exemplo da inteligência emocional, uma vez que este líder, conhecendo as características pessoais e profissionais de cada elemento, pretende desenvolver as suas competências.

O estilo relacional centra-se na capacidade de colaboração em acção. Goldemam, Boyatzis e McKee (2007: 87) acrescentam que estes líderes “estão principalmente interessados em promover a harmonia e estimular interacções amigáveis, acarinhando relações pessoais que adensam a malha de ligações que mantêm com as pessoas que dirigem”. Os mesmos autores afirmam que “o estilo democrático assenta em três competências da inteligência emocional: o espírito de equipa e de colaboração, a gestão de conflitos e a influência” (p. 91). Para estes autores, os líderes não recorrem a um só estilo, mas a vários, em função das necessidades.

2. O Professor Bibliotecário e a Liderança

2.1. A escola e a biblioteca escolar

Sabemos que o sucesso da educação e da formação escolar depende da qualidade patrimonial dos edifícios, do nível de formação dos docentes, de acertados planos curriculares, de disciplina e da motivação da vida escolar. Mas depende igualmente – não o esqueçamos! – da existência de bibliotecas escolares bem apetrechadas, da existência de livros nas escolas, da facilidade de acesso à leitura...

Jorge Sampaio
I Congresso dos Editores Portugueses Lisboa
18 de Abril de 2002

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril “As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”. Para que os alunos desenvolvam competências e adquiram conhecimentos, é necessário que as escolas estejam dotadas de recursos educativos privilegiados e que os docentes façam um uso recorrente desses recursos. Neste enquadramento legal, a biblioteca escolar é entendida como um serviço técnico-pedagógico que deverá ser “assegurado por pessoal técnico especializado, sendo a sua organização e funcionamento estabelecida no regulamento interno” (Artigo 46.º, alínea 4 e 5).

Desde a década de noventa que assistimos, no nosso País, a um conjunto de medidas políticas para que as bibliotecas escolares ocupem um papel essencial na escola, nas aprendizagens e sucessos dos alunos. Depois de várias iniciativas que deram origem a alguns projectos desenvolvidos no contexto da biblioteca escolar (por exemplo, o projecto Minerva), a primeira medida oficial de fundo foi tomada em final de 1995, tal como está expressa no documento *Lançar A Rede de Bibliotecas Escolares*, quando “os Senhores Ministros da Educação e da Cultura decidiram adoptar uma

política articulada visando promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, através do “desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública”, acção consubstanciada no Despacho Conjunto nº 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro.

Em 1997, o Ministério da Educação (ME) lança o Programa Rede de Bibliotecas Escolares, em parceria com os serviços centrais e regionais do ME, com outros Programas e entidades, nomeadamente as autarquias, de modo a criarem as condições necessárias ao adequado funcionamento e gestão das bibliotecas escolares. Desde então, cabe ao Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE), responsável pela execução deste programa, promover diversas acções para que os objectivos sejam cumpridos. Em 2009, a Rede conta com 2077⁴ bibliotecas escolares a funcionar. Todas as escolas agrupadas e não agrupadas asseguram o serviço de biblioteca aos seus alunos.

Recordemos os princípios expressos no “Manifesto da Biblioteca Escolar” (1999), da IFLA/UNESCO, que nos apresentam um conceito de biblioteca escolar integrador das aprendizagens: “a biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação”. A explosão tecnológica, a rápida disseminação da informação, as alterações curriculares, nomeadamente o aparecimento de áreas curriculares não disciplinares, o aparecimento de um plano tecnológico e a escola a tempo inteiro obriga ao desempenho de papéis diferentes, quer por parte do aluno, quer por parte dos docentes. A BE deve acompanhar este processo de evolução e proporcionar novos serviços e ambientes de aprendizagem.

As relações entre a escola, a BE e as aprendizagens são cada vez mais próximas, não se limitando a visitas frequentes à biblioteca ou às formações que têm por objectivo ensinar como os recursos estão organizados. O Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), em 2004, nas “guidelines” para as bibliotecas escolares, reforça o papel das bibliotecas escolares nas aprendizagens:

School libraries can provide a flexible place for learning where project work, individual study, group research, reading and the teaching of ICT can all take place. By supporting and giving access to a broad range of information sources,

⁴ Dados recolhidos no sítio RBE em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/44.html> [acedido em 5 de Junho de 2010].

the school library can stimulate learning and motivate pupils by providing the means to freely pursue subjects which engage them.

Este novo papel da biblioteca pressupõe uma alteração nas atitudes e práticas das direcções das escolas, dos docentes e dos professores bibliotecários, caso contrário está-se perante uma pseudo-apropriação da biblioteca escolar, continuando a predominar uma concepção tradicionalista da escola, onde a cultura e as rotinas estão pouco abertas à inovação. A alteração de atitudes pressupõe um trabalho colaborativo com a escola e com os professores, de modo a fomentar uma gestão mais eficaz e eficiente com o objectivo de obter serviços, recursos de informação, equipamentos de qualidade.

Pensar a escola, pensar a BE é pensar no aluno. Neste sentido recordamos o conteúdo da Lei de Bases do Sistema Educativo⁵, reforçando uma concepção de aluno e de aprendizagem que apontam, nomeadamente, para o desenvolvimento da autonomia, aspecto que podemos relacionar com o papel da biblioteca escolar. E qual deverá ser o papel da biblioteca no processo de ensino e de aprendizagem?

Actualmente, a BE deverá ser entendida como um espaço inesgotável de múltiplas aprendizagens, potenciadora de hábitos de leitura e de ambientes propícios ao desenvolvimento de competências literácicas; é, também, um centro de convergência cultural, onde todos os saberes se agregam em função do seu público-alvo. A biblioteca contribui para a aquisição de novas competências, ensinando aos alunos a serem críticos, autónomos, cultos e a adquirem hábitos de pesquisa. As diferentes atitudes e concepções face à BE deixam transparecer se a cultura de escola se rege por princípios tradicionais e estáticos ou inovadores, através dos quais a BE desempenha uma função pedagógica. Estamos conscientes que as mudanças não são instantâneas, pelo contrário, tal como nos alerta Viñao (2002: [5]), “Las culturas escolares cambian, solo que de forma gradual y lenta, en general a largo plazo aunque en fases de intensidad o ritmos diferentes”. Que solução encontrar para alterar esta cultura de escola? É necessário que a BE seja plenamente integrada no projecto educativo de escola/agrupamento, que esta integração seja visível nas planificações dos docentes.

Reflectindo sobre as noções que se podem associar a modelos de biblioteca escolar, Castán Lanaspá (2002), no seu artigo “Concepciones Curriculares y Bibliotecas Escolares. Reflexiones para la elaboración de un modelo”, apresenta quatro modelos curriculares associados a modelos de bibliotecas escolares: o modelo tecnológico, o

⁵ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela lei nº 115/97, de 19 de Setembro.

modelo prático, o modelo crítico e por último o modelo crítico-educativo ou profissional. O primeiro subdivide-se em dois: o modelo tecnológico tradicional e o modelo tecnológico pós-moderno. No tecnológico tradicional, a biblioteca é reduzida à dimensão técnico-instrumental, esquecendo-se a dimensão formativa. Os serviços prestados pela BE reflectem uma visão muito limitada das possibilidades e potencialidades que uma BE poderá oferecer: há uma concepção da biblioteca encerrada “em si”.

Este aspecto remete-nos para a importância da articulação curricular, que continua a ser o maior desafio colocado aos professores. A maioria dos docentes ainda não descobriu quão grande pode ser o contributo das bibliotecas escolares para a sua prática lectiva. O papel do professor bibliotecário é colaborar com o docente de modo a tornar o sucesso dos alunos possível. Na segunda subdivisão, a grande inovação é a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC). O mundo globalizado do século XXI traz-nos uma nova sociedade repleta de novos desafios. O progresso tecnológico é evidente. E, face às condições agora existentes, urge repensar o conceito e o papel da biblioteca escolar, tal como já tinha alertado Ross Todd numa conferência da Internacional Association of School Librarianship (IASL), em 2001: “the information environment of the 21 st century is complex and fluid, connective and interactive, diverse, ambiguous and unpredictable, and one no longer constrained by physical collections, time, place and national boundaries.”

A biblioteca é entendida como um centro de informação, não basta ter acesso à informação é necessário processá-la, armazená-la, recuperá-la, comunicá-la para a transformar em conhecimento, pois só este permite o desenvolvimento de um pensamento autónomo e crítico. O segundo modelo apresentado por Lanaspá, o modelo prático, apresenta uma BE como um centro de recursos que gira em torno do aluno. As suas práticas são centradas numa didáctica propícia ao desenvolvimento da leitura e da escrita, da fantasia e criatividade, do fomento da curiosidade, da socialização e do desenvolvimento afectivo e cognitivo dos jovens. O terceiro modelo apresentado, o modelo crítico, concebe um modelo de biblioteca em que se dá grande importância aos conteúdos, aos conhecimentos e métodos de análise críticos em detrimento de outras actividades mais vinculadas ao ócio e a actividades lúdicas ou informais.

Por último, o modelo crítico-educativo ou profissional procura tornar compatível a crítica e as grandes formulações éticas/utópicas (discurso teórico) sobre a nossa sociedade com um projecto educativo (prática educativa). Assim, este modelo plasma-se

em diversos exemplos de bibliotecas, consoante as questões a que procura responder, necessidades do meio e opções profissionais dos protagonistas.

De todos estes modelos, o mais presente nas escolas é o modelo tecnológico, muito próximo da utilidade da Escola na relação com o sistema produtivo. É necessário que a BE contribua significativamente para a preparação dos alunos enquanto cidadãos competentes e aptos a responderem aos novos desafios da sociedade, nomeadamente no que diz respeito ao acesso à informação e ao seu domínio. As literacias tradicionais, a leitura, a escrita e a numeracia, já não são suficientes! Formar para as novas literacias, nomeadamente as digitais, é também agora objectivo da biblioteca escolar.

O Plano Tecnológico da Educação (PTE), novo paradigma tecnológico vigente nas escolas portuguesas, é a oportunidade de induzir práticas, reposicionando o enfoque das aprendizagens. Este novo enfoque coloca a BE no centro das aprendizagens e na construção do conhecimento. O PB deverá aproveitar esta oportunidade, mostrando aos professores as vantagens deste novo paradigma e proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências que lhes permitam usar a tecnologia de informação como uma ferramenta essencial à aprendizagem. Destacamos o texto da American Association of School Librarians (AASL) “Standards for the 21st Century Learner” (2007), onde se reflecte uma visão de futuro e se apresentam alguns *standards* para a aprendizagem dos alunos no século XXI, é neste contexto que as bibliotecas escolares são essenciais para o desenvolvimento destas competências:

School librarians provide equitable physical and intellectual access to the resources and tools required for learning in a warm, stimulating, and safe environment. School librarians collaborate with others to provide instruction, learning strategies, and practice in using the essential learning skills needed in the 21 st century.

Todos sabemos que a alteração de práticas é um processo lento, mas cabe ao professor bibliotecário induzir a mudança, começando por implementar novas práticas de gestão quer funcional quer pedagógica.

2.1.1. A biblioteca escolar de qualidade

A qualidade é considerada universalmente como algo que afecta a vida das organizações e a vida de cada um de nós de forma positiva. Referimo-nos a um produto como produto de qualidade se este cumpre a sua função da forma que desejámos. Um serviço tem qualidade se vai de encontro ou supera as nossas expectativas.

(Gomes, 2004: 7)

Parece-nos relevante iniciar este capítulo esclarecendo o conceito de qualidade nas organizações. Bernilon e Cérruti (1990: 17) referem que a Associação Francesa dos Círculos da Qualidade entende a qualidade como “um conjunto de princípios de métodos organizados em estratégia global, visando mobilizar toda a empresa para obter uma maior satisfação do cliente ao menor custo”. Falar de qualidade é falar de algo que afecta a vida das organizações e a vida de cada um de nós de forma positiva. Neste sentido, falar de qualidade nas BE é falar do modo como estas afectam qualitativamente as aprendizagens e as vidas dos estudantes. Assim, uma biblioteca de qualidade é aquela que valoriza o trabalho pedagógico. A qualidade abrange vários domínios e áreas específicas, que necessitam de ser validados ou sujeitos a uma avaliação sistemática.

Gerir a qualidade implica medir um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas. Segundo Bernilon e Cérruti (1990: 22), o objectivo da medição “não é só provocar sensibilização face aos resultados obtidos e estimular, mas também, atingir a precisão”. Estes autores ainda acrescentam que, para tal, será necessário “estabelecer indicadores associados à planificação estratégica da qualidade” e criar “meios de avaliação dos níveis de desempenho em qualidade dos quadros e introdução dos resultados dessa avaliação no sistema de reconhecimento de mérito” (*ibidem*).

Será tão importante medir a qualidade? - Sem dúvida. A medição não faz a qualidade, mas este procedimento é necessário para verificar e melhorar a qualidade, é indispensável para nos situarmos em relação aos objectivos que nos propusemos alcançar. A medição da qualidade estimula a acção e implicitamente obriga-nos a agir segundo a qualidade, isto é, a aceitar os procedimentos e a aplicar os métodos da qualidade.

O primeiro contributo a dar para a gestão de qualidade é a implementação de um programa de qualidade, após um diagnóstico da situação da organização, neste caso da biblioteca escolar. Este programa visa uma gestão participada, um elevado grau de envolvimento, existência de um sentimento de co-responsabilidade, uma liderança reconhecida para rumar à melhoria contínua. O empenho dos recursos humanos, desde o professor bibliotecário à sua equipa, assim como de todos os professores e órgãos da direcção são essenciais para a implementação de uma gestão de qualidade. É necessário criar um clima de motivação e expectativas positivas, é fulcral a existência de uma liderança, visível na escolha das equipas e na capacidade de promover a “satisfação, lealdade e envolvimento das pessoas” (Ochôa, 2004: 21), nomeadamente através de uma gestão participada; por isso, é preciso delegar, dividir tarefas, dar poder para as realizar, encorajar os outros elementos da organização a agir. Fomentar uma filosofia de resolução de problemas, sem esperar por ordens superiores, é essencial para uma melhoria conjunta, a equipa vale pelo seu todo, e é neste contexto que surgem os conceitos de partilha e de co-responsabilidade.

Segundo Araújo (2003: 25), “cada componente da equipa [deve] assumir as suas responsabilidades, não só a nível individual, como muito em especial para com a equipa. Num clima de trabalho onde cada um dos membros da equipa assumisse as responsabilidades próprias e não se esquecesse de ajudar os outros. ”Aquele que não partilha é um elemento passivo e com baixo nível de envolvimento, e tal situação poderá ser um obstáculo à qualidade e à constituição de uma equipa de sucesso. A gestão participada procura integrar os diferentes pontos de vista, encorajando a troca e discussão de ideias, de razões, críticas e sugestões, buscando um constante envolvimento mental e emocional de todos os agentes. Gerir para a qualidade é gerir a mudança. É otimizar os processos que produzem resultados e impactos. Gerir para a qualidade é gerir para o sucesso. Só um líder pode operar esta mudança!

Zybert (2003) entende que as escolas de qualidade visam as necessidades dos *clientes*, isto é, dos alunos e professores. É impossível falar em bibliotecas escolares de qualidade sem nos referirmos ao conceito de escola de qualidade pois, segundo Stripling (1996: [1]), “The success of school libraries depends on the quality of education offered in the school”. Uma escola de qualidade não é alheia à sua biblioteca, pelo contrário, o programa da biblioteca é integrado no plano estratégico da escola e a visão da BE serve os objectivos da instituição. A qualidade da biblioteca não reside no simples facto de a escola disponibilizar o acesso à biblioteca, mas na forma como usa e acede à

informação. A BE deve estar centrada nas aprendizagens e facilitá-las, é neste contexto que Stripling (1996: [8]) refere:

Educational reforms will have greater effect if they are based on research-proven principles of learning. In each school, a cadre of teachers, the administrators, and the library media specialist must assume responsibility for integrating the principles of learning into the library-based curriculum of the school.

Zybert (2003: [2]), no seu artigo “Quality School Libraries”, aponta quatro pilares a considerar na qualidade das bibliotecas escolares. O primeiro consiste em “understanding the nature of the relations between suppliers and costumers”: os principais clientes das BE são professores e alunos, estes desempenham simultaneamente o papel de fornecedores e clientes. Um não se deve valorizar perante o outro, deve haver um entendimento mútuo para que a satisfação das suas necessidades seja atingida, para tal é essencial uma boa comunicação entre ambos. As relações cliente – fornecedor são a chave para a melhoria contínua. E qual o papel da biblioteca na relação cliente – fornecedor? Simplesmente cooperar com os clientes e fornecedores!

O segundo pilar consiste em manter uma “constant dedication to continuous improvement”. As bibliotecas de qualidade, tal como as escolas de qualidade, devem entender o processo de aprendizagem como uma espiral, onde a energia dos alunos está direccionada para uma melhoria contínua em busca da excelência. Ao professor bibliotecário cabe o papel de apoiar activamente o currículo, facilitando as aprendizagens e disponibilizando recursos actualizados e formação para os utilizadores, de modo a que estes consigam transformar a informação em conhecimento, e, ainda desenvolver programas de literacia de informação, fomentar hábitos de leitura e integrar as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem. Estes são indicadores de qualidade, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de competências que permitem agir num plano superior e responder aos desafios colocados pela sociedade de informação.

“A system / process orientation” constitui o terceiro pilar e diz-nos que as bibliotecas escolares são instituições educacionais e, como tal, devem ser avaliadas pelo seu desempenho. A BE deve ser entendida como o centro nevrálgico da escola, fulcral ao desenvolvimento de competências e novas experiências de aprendizagem.

Por último, o quarto pilar expressa que “strong and consistent leadership from top management and from the authorities who are committed to total quality”, isto é, ser

proactivo, comunicador efectivo no seio da instituição, gestor de serviços de aprendizagem no seio da escola; saber estabelecer prioridades, exercer influência junto de professores e da Direcção são algumas das características que um professor bibliotecário deve evidenciar. O professor bibliotecário que trabalha para a qualidade é aquele que antecipa as necessidades e expectativas dos utilizadores. As bibliotecas, tal como as organizações de qualidade, devem adoptar uma visão mais centrada no *cliente*, no aluno, as suas decisões devem ser tomadas com base nas necessidades e desejos dos *clientes*. Daí afirmar-se que o professor bibliotecário é a chave do sucesso!

Os bons líderes adoram o que fazem, têm uma visão holística realidade, são excelentes comunicadores, estabelecem laços empáticos e abraçam a mudança. Esta nova forma de liderança deve romper com as práticas de uma gestão rotineira. É o que esperamos do professor bibliotecário. Esperamos, também, que se empenhe num trabalho colaborativo com os outros professores e defenda o papel integrador da biblioteca nas políticas educativas, assim como implemente novas formas de gestão e avaliação e ainda que antecipe a mudança.

Ser professor bibliotecário numa biblioteca de qualidade é promover as suas competências e ser proactivo. É otimizar os processos que produzem resultados e impactos na qualidade da biblioteca. É induzir a mudança e geri-la. É gerir a biblioteca escolar para o sucesso, demonstrando o seu valor.

2.1.2. Liderar para gerir a mudança

*Dizem sempre que o tempo muda as coisas, mas
na realidade somos nós próprios que tem de as mudar.*

Andy Warhol

Tanto a escola como a BE vivem momentos de grande mudança. As mudanças vividas no seio da biblioteca escolar não são lineares, pelo contrário, são complexas e movem-se com rapidez. Perante a mudança, é necessário aprender a geri-la, pois as mudanças são cruciais para o desenvolvimento das organizações.

Segundo Ferreira e Martinez (2008: 225), “a mudança deve ser sempre encarada como uma alavanca de sobrevivência das empresas. É crucial para o desenvolvimento organizacional, já que recorre às tecnologias das ciências do comportamento como facilitadoras, aumentando o desempenho organizacional e individual”. O conceito de

mudança é entendido como um processo de transformação, de alterações nas organizações. Atitudes facilitadoras e um aumento de empenho contribuem significativamente para uma gestão mais eficiente da mudança.

As mudanças podem ser pontuais ou contínuas. Ferreira e Martinez (2008: 229) clarificam que as mudanças pontuais ocorrem “em períodos distintos, sendo precipitados tanto por factores externos, como por factores internos. (...) A mudança surge apenas enquanto prioridade face às adversidades e à objectividade de resultados menos desejados”. Quanto às mudanças contínuas, os mesmos autores afirmam que “são todas aquelas que tendem a ser evolutivas e cumulativas. Nestes casos, a mudança é vista como emergente, verificando-se actualizações permanentes quer nos processos de trabalho quer nas práticas sociais” (p. 231).

Actualmente, a mudança vivida nas escolas, nas bibliotecas é, em parte, provocada pela expansão das tecnologias de informação. Estas mudanças determinam alterações nos objectivos e funções da escola, no processo de ensino e de aprendizagem, assim como no modo como pensamos a BE. Conseguirá a escola de hoje responder às necessidades dos nossos alunos? Conseguirá a BE responder às necessidades dos utilizadores? Centremo-nos nas mudanças vividas no seio da BE.

Os nossos alunos estão horas diante de um ecrã, teclando para se conectar e interagir com o mundo, mas a grande questão que se coloca é: saberão os nossos alunos transformar a informação recebida em conhecimento? Não é suficiente disponibilizar informação, o importante é desenvolver competências que possibilitem os alunos a transformar informação em conhecimento, este é o grande desafio. Ross Todd (2001) sublinha a ideia afirmando: “The school library is about empowerment, connectivity, engagement, interactivity, and its outcome is knowledge construction”. As acções desenvolvidas pelo professor bibliotecário, na BE, devem focalizar-se numa metodologia construtivista do conhecimento e no desenvolvimento de competências conducentes a uma aprendizagem reversível, actualizável e empreendida ao longo da vida.

Os novos desafios da sociedade de informação induzem o professor bibliotecário a assumir-se como agente da mudança, com responsabilidades acrescidas no processo formativo e educacional da escola e nas aprendizagens dos alunos. Todos devemos estar preparados para abraçar a mudança, mas cabe ao professor bibliotecário um papel proactivo neste processo. O professor bibliotecário deixa de ter apenas competências de gestão documental, a sua acção é alargada à actividade pedagógica e ao trabalho

colaborativo, afirmando-se como conhecedor dos currículos, da tecnologia de informação e das ferramentas da Web, para ensinar a seleccionar e avaliar informação, a fazer um uso mais eficiente e eficaz dos novos recursos. O seu papel tornou-se mais exigente. A abordagem mecanicista, baseada na transmissão de conhecimentos, começa a não responder aos desafios e necessidades dos alunos, como tal são dados passos decisivos para a utilização de metodologias activas centradas no aluno. Face a este novo paradigma, a BE necessita de se reorganizar, no sentido de apoiar, de responder às novas necessidades dos alunos, disponibilizando o acesso aos recursos, quer em documentos com existência física, quer em documentos virtuais, apoiando nas práticas lectivas. Scheirer (2000) reforça esta ideia, afirmando:

The teacher-librarian now teaches with teachers and technology coordinators. There has been a change from a teacher requesting a theme and the librarian choosing the books. The teacher and the teacher-librarian now choose themes and resources together. The biggest change has been in the area of instruction where previously the teacher-librarian taught primarily library skills. Today, the teacher-librarian should be teaching information accessing and processing and research skills. Problems solving, creative and critical thinking, speaking, writing, representing, listening, reading, and viewing are other skills they can teach. It has been found that teaching library skills in isolation has not been as successful as when the skills are integrated into the curriculum.

A questão que colocamos é: como podem os professores bibliotecários gerir as mudanças? Os professores bibliotecários devem ser um dos agentes desta mudança e para tal devem contar com o apoio da direcção da escola, dos outros professores e estar predispostos a novas aprendizagens e a desempenhar um novo papel, caso contrário irão ter dificuldades em liderar esta mudança. Numa época de mudança, a liderança do professor bibliotecário é essencial: Scheirer (2000) sublinha esta dimensão e acrescenta:

Teacher-librarians can be leaders by keeping up-to-date with the latest in computer hardware and software applications and by working with the teachers to integrate technology into the school's curriculum. They could seek out and take advantage of every opportunity for training in current and emerging education.

O ambiente de mudança exige professores bibliotecários que se aproximem de uma liderança transformacional, em que a missão e a visão da BE estejam sempre presentes e cujas práticas assentem num trabalho colaborativo e numa co-

responsabilidade nas aprendizagens dos alunos, pois os alunos da escola também são alunos do professor bibliotecário.

Doug Johnson, no seu artigo "The Seven Most Critical Challenges That Face Our Profession" (2002), reflecte sobre um novo conceito de gestão, a qual se espera que o professor bibliotecário operacionalize, deste modo induzindo a mudança, isto é, transformando as práticas ao nível *macro*, através do órgão de gestão que é directamente envolvido; a um nível *meso*, através da equipa responsável pela gestão do espaço e, finalmente, a um nível *micro*, pelos professores e pela comunidade escolar.

O texto em análise centra-se mais ao nível micro, e é neste sentido que o professor bibliotecário dá ênfase ao currículo, às aprendizagens, ao trabalho com as tecnologias e à implementação de projectos de literacia de informação – "technology used to locate, assess, synthesize and communicate information in order to answer questions and solve problems is technology used in its most powerful and meaningful way" (Johnson, 2002: [3]) – e à integração activa da biblioteca escolar no cumprimento dos objectivos formativos e curriculares.

Efectivar um trabalho colaborativo entre professores, impondo-se como especialista em gestão da informação, como parceiro nas acções de promoção da leitura e no desenvolvimento das literacias da informação, são alguns dos desafios colocados ao professor bibliotecário e é neste sentido que Doug Johnson (2002: [2]) afirma:

too many media specialists create lovely programs that have very little to do with what transpires in the rest of the school. While I'm sure their library skills and activities do wonderful things for students, teachers and administrators are too often unaware of them and see little impact on the school's overall learning goals. Classroom instruction is and will remain the primary focus of education, and unless we have an impact on it, we will be seen as superfluous. Our media program goals must be directly aligned to the instructional goals of the district, building, and classroom. Sometimes I sense that we work very, very hard to climb one mountain only to find the rest of the school on a completely different peak.

O professor bibliotecário, enquanto gestor e agente de mudança, deve conduzi-la e envolver-se numa gestão estratégica. Neste tipo de gestão, a capacidade de inovar, liderar, investir na formação e a postura prospectiva devem ser visíveis. É neste sentido que Drucker (1999) escreve que "for being a change leader requires the willingness and ability to change what is *already* being done just as much as the ability to do new and different things. It requires policies and practices that make the present create the

future”. Liderar a mudança implica abandonar práticas existentes, analisar os resultados, focalizar-se em oportunidades ambicionando sempre melhorar sistematicamente, otimizar os processos que produzem resultados e impactos na qualidade da BE. A capacidade de antecipação é essencial no processo de liderança para a mudança.

Como anteriormente referimos, a gestão da mudança é um processo complexo e, apesar de muitos estarem conscientes da mudança, as múltiplas resistências subsistem. É neste contexto que as palavras de Fullan (2003: 13) são relevantes para compreender a mudança: “que para o bem ou para o mal, a mudança desperta sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave”. Face às resistências, há ocorrência de possíveis conflitos, só o líder é capaz de gerir a situação da forma mais favorável. Parece-nos oportuno recordar a posição de Kotter e Rathgeber (2007: 101), expressa no livro *O nosso icebergue está a derreter - mudar e ser bem sucedido em condições adversas* através de uma fábula sobre o sucesso num mundo em constante mudança e como ultrapassar resistências encontradas. O sucesso da mudança consiste em cumprir oito passos, os quais passamos a elencar:

1. se criou uma noção de urgência (...) para lidar com um problema difícil;
2. se definiu o grupo certo para assumir a responsabilidade de orientar a mudança;
3. se encontrou a visão certa de um futuro melhor;
4. se comunicou essa mesma visão de forma que os outros compreendessem e aceitassem;
5. se removeram obstáculos à acção;
6. se criou rapidamente a ideia de sucesso;
7. nunca se abrandou até o novo modo de vida ter sido firmemente estabelecido e,
8. por fim, se garantiu que as alterações não fossem substituídas por tradições persistentes e difíceis de quebrar.

Estes passos poderiam ser seguidos pelo professor bibliotecário, cabendo-lhe a tarefa de alertar os seus pares que as metodologias e as ferramentas com que se trabalha já não respondem às necessidades dos nossos alunos e que o trabalho isolado dos professores não favorece a mudança. É tempo dos professores bibliotecários criarem novas e melhores relações, fomentar o crescimento, minimizar as fragilidades, melhorar a qualidade dos produtos e serviços prestados. É tempo dos professores bibliotecários liderarem o processo de mudança.

3. Os Indicadores de Liderança do Professor Bibliotecário

A liderança significa, acima de tudo, criar um caminho para as pessoas se juntarem e fazerem com que algo extraordinário aconteça.
Alain Keith

A portaria 756/2009 de 14 de Julho cria a figura do professor bibliotecário e atribui-lhe funções, as quais são próprias de um professor especializado com competências acrescidas, que lhe advêm da combinação da sua formação profissional como professor, das suas experiências de sala de aula e da formação específica em gestão de informação e de bibliotecas. Os PB têm todas as características e competências dos professores curriculares mais o conhecimento adicional, as competências técnicas, pessoais, interpessoais e de equipa que caracterizam a sua liderança. A questão que se coloca é: o que caracteriza a liderança do professor bibliotecário? Poderemos afirmar que a liderança do PB se caracteriza por um conjunto de indicadores, tais como: a motivação, a capacidade de gestão, a aprendizagem contínua, a comunicação, as relações interpessoais e a liderança para transformar.

3.1. A motivação

*Mesmo que soubesse que o mundo se desintegraria amanhã,
ainda assim plantaria a minha macieira.*
M. Luther King

O conceito de motivação é um conceito central em qualquer estudo que implique directa ou indirectamente o comportamento organizacional.

Vulgarmente, entende-se por motivação um conjunto de impulsos que orientam o comportamento de uma pessoa em direcção a um objectivo. Segundo Pinder (1998), citado por Cunha *et al* (2007: 154), a motivação é “o conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo, quer for a dele, e que dão origem ao comportamento de trabalho, determinando a sua forma, intensidade e duração”.

No estudo do comportamento organizacional, é essencial destringir motivação intrínseca da extrínseca. A motivação intrínseca reporta-se aos comportamentos motivados pelo entusiasmo que o trabalho em si mesmo suscita ao ser executado, enquanto a motivação extrínseca é desencadeada por uma recompensa material ou social ou ainda para evitar uma punição. Na perspectiva de Cunha *et al* (2007: 155), a “grande vantagem da motivação intrínseca é a de que tende a manter-se ao longo do tempo, ao passo que a extrínseca tende a desaparecer logo que seja retirado o factor motivador externo”.

A literatura sobre comportamento organizacional refere que poderemos distinguir várias teorias da motivação, as quais se podem apresentar agrupadas do seguinte modo: as teorias motivacionais de conteúdo, que procuram responder à questão: o que motiva as pessoas?, e as teorias de processo, que procuram obter resposta à questão: como se desenrola o comportamento motivado?

No contexto do nosso estudo, e seguindo a análise apresentada em Cunha *et al* (2007), parece-nos mais adequado centramo-nos nas teorias de conteúdo, e nestas destacamos a teoria de Maslow e de Herzberg.

Segundo a teoria humanista de Maslow (1908-1970), as motivações humanas organizam-se segundo uma hierarquia de necessidades, esta hierarquia é simbolicamente representada por uma pirâmide em cuja base estariam as necessidades fisiológicas, que asseguram a sobrevivência, e no topo a necessidade de auto-realização. Nos níveis intermédios, encontrar-se-iam as outras motivações como as necessidades de segurança, de afecto e pertença e de estima.

Para o nosso estudo, é relevante debruçarmo-nos sobre os níveis intermédios. A necessidade de segurança é essencial ao desempenho do professor bibliotecário para que aja de forma segura, tranquila e sem grandes receios. A necessidade de afecto e de pertença, de afiliação, manifestam-se no desejo de ser aceite pelos outros. Se o professor bibliotecário não for aceite pelos seus pares, a sua acção, o sucesso das suas propostas estarão muito condicionadas. A afiliação proporciona uma integração social, fomentando a pertença a uma comunidade, uma vez que há atitudes e interesses partilhados. A necessidade de estima deverá ser saciada de modo que o professor bibliotecário sinta reconhecido, respeitado e aceite pelos outros em função da qualidade do seu desempenho.

A teoria bifactorial, apresentada por Herzberg (1923-2000), é uma das abordagens da motivação para o trabalho mais apelativa. Herzberg analisou diferentes discursos

acerca de situações profissionais, que se caracterizavam por extrema satisfação no trabalho e por altos níveis de desempenho alcançados. Deste modo, identificou os factores mais mencionados e organizou-os em dois grupos: os factores motivadores e higiénicos, tal como podemos constatar no seguinte quadro:

Factores motivadores	Factores higiénicos
Sentimento de realização	Relação com o chefe
Reconhecimento	Relação com os colegas
Trabalho variado e desafiante	Supervisão técnica
Desenvolvimento pessoal	Condições de trabalho

Quadro 5 – Teoria Herzber: factores motivadores e higiénicos (adaptado de Cunha *et al.*, 2007: 161).

Os factores motivadores são de natureza intrínseca, obedecem a uma dinâmica de crescimento e desenvolvimento pessoal e conduzem à satisfação de longo prazo. Enquanto as necessidades higiénicas, de natureza extrínseca ao trabalho, evitam as atitudes negativas, mas não geram atitudes positivas.

De um modo muito geral, poderemos inferir que, para Herzberg, a motivação depende do trabalho em si e não dos incentivos, enquanto para Maslow, todas as necessidades motivam e provocam satisfação, para Herzberg não são todas as necessidades que motivam, pois algumas apenas evitam a não-satisfação. No entanto, cada indivíduo desenvolve impulsos motivacionais distintos, os quais se manifestam de formas distintas, afectando directamente a vida quotidiana e o desempenho profissional. A motivação permite-nos aprender a conquistar a aceitação e a evitar a rejeição e o alheamento. A motivação permitirá uma acção integradora, melhores relações interpessoais e uma comunicação mais eficaz. É neste sentido que é importante que o professor bibliotecário esteja motivado para o desempenho do cargo.

3.2. A capacidade de gestão

Eficiência é fazer as coisas bem feitas. Eficácia é fazer as coisas certas.

Peter Drucker

A American Library Association (ALA), num artigo intitulado “Position Statement on the Role of the Library Media Specialist in Outcomes-Based Education”(2006), apresenta as grandes funções do professor bibliotecário: como especialista da informação, como professor e como gestor. Enquanto gestor, cabe-lhe:

facilitates development of teachers understanding and implementation of outcomes-based education; plans for learning environments supportive of curriculum integration; previews and selects resources and technology to accommodate the learning styles and multiple intelligences of students; designs and implements a variety of instructional strategies and experiences that engage each student in successful learning.

O PB é um gestor porque lhe cabe a tarefa de diagnosticar forças e fraquezas, encontrar o foco estratégico para em seguida traçar o caminho a percorrer. O trabalho de gestão de uma BE gira assim em torno de dois elementos essenciais: “strategic thinking and strategic planning” (Eisenberg, 2002). Pensar estratégico é uma forma de aproximar os problemas das oportunidades, é neste sentido que o professor bibliotecário deve saber usar algumas ferramentas da gestão que lhe permita uma análise mais aprofundada dos problemas. Para tal é necessário planear. O planeamento é vital para a qualidade dos serviços prestados pela biblioteca. Infelizmente, a maior parte das nossas bibliotecas gerem o dia-a-dia e o planeamento reduz-se a uma mera gestão casuística, impossibilitando encontrar respostas às questões: como sabemos o que fazemos? Como é que nós sabemos que fazemos? E o que propomos para o futuro? É necessário diagnosticar problemas, traçar um plano estratégico para se saber para onde se quer ir, avaliar e apontar acções de melhoria.

Das diversas ferramentas de gestão que nos podem auxiliar no diagnóstico e planeamento, Ochôa e Pinto (2004) destacam as seguintes como mais significativas no campo das bibliotecas: a análise PEST para identificar os problemas políticos, económicos, sociais e tecnológicos; a análise SWOT para identificar e analisar os

pontos fortes e fracos, as oportunidades e as ameaças; e a análise TOWS, que nos auxilia na elaboração de uma lista de possíveis acções combinadas entre oportunidades e ameaças, pontos fortes e fracos, e segundo Ochôa e Pinto (2004: 30) “aplica-se em momentos de (re)definição das estratégias organizacionais em que é necessário ser-se criativo sem perder uma postura lógica”.

O planeamento eficaz permite envolver outros professores, conduzindo-nos ao trabalho colaborativo. Neste contexto, é desejável que o professor bibliotecário desempenhe a dupla qualidade de pedagogo, gestor e especialista da informação, tal como o documento da ALA refere, uma vez que o PB constitui-se como o elemento charneira num processo colaborativo em várias frentes, essencial para o sucesso do projecto educativo no qual a biblioteca deverá participar. Colocar a BE no centro da vida escolar e pedagógica da escola pressupõe trabalho com a própria escola, conjugando diferentes níveis de gestão com vista à obtenção da qualidade dos recursos de informação e equipamentos que disponibilizamos; da qualidade da formação que desenvolvemos junto dos utilizadores; da qualidade do trabalho pedagógico e de integração que desenvolvemos nas parcerias que estabelecemos; da qualidade da produção de instrumentos que nos levem a efectivar o cumprimento destes objectivos e a aferir a sua validade e a qualidade da BE.

Este tipo de gestão pressupõe um trabalho de equipa e uma co-gestão, com a finalidade de obter uma plena integração da BE, colocando-a ao serviço da escola e das aprendizagens dos alunos. Gerir é, no fundo, a arte da adaptação ao real, às ecologias nas quais a BE se insere. O seu planeamento deve ser eficiente e eficaz, para ascender a um trabalho de qualidade, o qual é evidenciado no relacionamento forte com a direcção, com os órgãos pedagógicos e com os docentes.

Segundo Fachada (2010: 422), “a eficiência preocupa-se com a melhor maneira de realizar o desempenho, preocupa-se com os meios, com os métodos através dos quais as coisas devem ser feitas”. A eficiência visa a relação entre os recursos e o produto final. Ser eficiente é fazer correctamente, é resolver problemas, salvaguardar os recursos, é cumprir tarefas e obrigações, é formar ou proporcionar formação aos colaboradores. A eficiência nem sempre implica a eficácia. A eficácia mede-se pelos resultados obtidos. Para Fachada (2010: 422), “o alcance dos objectivos visados entra na esfera da eficácia porque esta se preocupa com o sucesso dos seus objectivos e, por isso mesmo, está mais preocupada com os aspectos externos da organização.” Por isso, no seu planeamento o

PB deverá otimizar a utilização dos recursos humanos e materiais na realização das suas actividades.

A gestão do PB deverá transparecer o seu *empowerment*, o qual corresponde a um determinado estilo de gestão. Deve ser entendido como um factor promotor de bem-estar da organização. O *empowerment* do PB, enquanto líder de uma equipa, pretende edificar a mudança planeada.

3.3. Aprendizagem Contínua

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*
Paulo Freire

Um professor, e em particular o professor bibliotecário, para além de ser um conhecedor do sistema educativo português e dos currículos nacionais, deve estar actualizado quanto às diversas teorias de aprendizagem, pois só deste modo poderá seleccionar metodologias adequadas, deve conhecer e dominar métodos e práticas de promoção de leitura em diversos suportes, assim como deve estar atento ao mundo editorial para melhor gerir a colecção, para melhor aconselhar e promover obras de ficção e informativas adequadas a diferentes perfis de utilizadores. Deverá encarar a aprendizagem ao longo da vida como uma filosofia a adoptar, como um desafio ao profissionalismo, apostando na auto-formação, participando activamente em encontros, conferências, formações formais e informais de modo a actualizar-se e contribuir para a sua construção contínua enquanto pessoa humana, desenvolvendo o espírito crítico e analítico para agir de forma mais adequada aos novos desafios colocados.

As palavras de Marzal (2003), no seu artigo “La formación del profesorado en relación a la biblioteca escolar”, reforçam a nossa ideia quando afirma: “la profesión docente la exigência incuestionable de la necesidad del autoaprendizaje y la formación continua. A este propósito, Morizio e James (2003), no Congresso Mundial de Bibliotecas e Informação: 69ª Conferência da IFLA, em Berlim, reforçaram a importância da formação contínua: “Le responsable des médias et de la bibliothèque scolaire participe à la formation continue des personnels pour remettre à niveau ses compétences et ses connaissances -particulièrement quand elles sont en lien avec la formation à la recherche d’information et avec les technologies”.

O professor bibliotecário deverá manter-se informado e actualizado face às tecnologias, à World Wide Web (WWW) e às ferramentas Web 2.0, de modo a responder adequadamente aos desafios da sociedade de informação, a desafios pedagógicos, assim como para aceder a diferentes fontes de informação e/ou organizar informação. Não podemos olvidar que o acesso e o domínio da informação constituem desafios fundamentais na sociedade actual, cabendo à escola a promoção desse acesso e domínio.

A formação contínua possibilitará não só a actualização de conhecimentos, mas também a capacidade de melhoria do desempenho profissional na realização de tarefas. Se muitos PB sentem esta necessidade e tomam a iniciativa de frequentar acções de formação contínua ou de um investimento maior em cursos académicos, outros limitam-se a gerir as acções de rotina. Contudo, pela primeira vez, a portaria 756/2009, artigo 15º, é bem explícita quanto à obrigatoriedade de frequência de formação contínua de modo a que se possa responder adequadamente às múltiplas solicitações que um professor bibliotecário enfrenta.

Enquanto líder, o professor bibliotecário deverá estar predisposto a uma aprendizagem contínua, mas também deverá ser um conhecedor dos documentos orientadores e /ou dos *standards*, isto é, o conjunto de normas, de padrões, de directrizes, de recomendações e afins de carácter técnico. Em Portugal, não está estabelecido qualquer tipo de *standards*, contudo, os documentos abaixo elencados são considerados como documentos essenciais à acção do PB:

- a nível internacional:
 - a) Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (1993);
 - b) Manifesto da UNESCO/IFLA (1999);
 - c) Directrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares (2002).
- a nível nacional:
 - a) Relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares (1996);
 - b) Portaria 756/2009 de 14 de Julho, que de certa forma define o perfil funcional para o PB;
 - c) Modelo de auto-avaliação para as Bibliotecas Escolares (2009).

Também passada mais de uma década, o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* mantém-se actual no que diz respeito à definição dos objectivos e funções da BE. Os documentos em análise convergem para uma aprendizagem centralizada no aluno e no desenvolvimento de competências em diferentes domínios. O relatório reitera o enunciado do primeiro documento acima referenciado, afirmando que só conseguiremos “cidadãos mais conscientes, informados e participantes” se a escola cumprir a “função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação” (1996: 16), é neste sentido que o papel desempenhado pelas BE é vital.

3.3.1. Tecnologia, Aprendizagem e Biblioteca Escolar

Todo o conhecimento genuíno tem origem na experiência directa.
Máxima chinesa

No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – *Educação, um tesouro a descobrir* (1996) – coordenado por Jacques Delors, reflecte-se sobre o impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação, alertando-nos para a criação de novos ambientes educacionais, comunicacionais e de acesso à informação. A introdução da tecnologia no ensino provoca alterações nos processos cognitivos, pois tal como é expresso no relatório (1996: 166), “já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender; têm também de os ensinar a buscar e a relacionar entre si diversas informações, relevando espírito crítico”. O papel do professor altera-se, não é o único detentor do saber, não lhe basta apenas transmitir conteúdos, pelo contrário, desempenha um papel decisivo no acesso e organização da informação, possibilitando que a informação recolhida se transforme em conhecimento. Os alunos tornam-se mais activos e construtores do seu conhecimento.

Em 2002, a IFLA reconheceu a importância da revolução digital e nesta sequência apresentou um Manifesto sobre a Internet no qual são enumerados vários princípios, como por exemplo:

A liberdade de acesso à informação, independentemente de suporte e fronteiras, é uma responsabilidade primordial da biblioteca e dos profissionais da informação.

O livre acesso à Internet, oferecido pelas bibliotecas e serviços de informação, contribui para que as comunidades e os indivíduos atinjam a liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento.

A escola, os professores, mas o professor bibliotecário em particular, não podem ignorar as alterações introduzidas pelas tecnologias, assim como os princípios do Manifesto sobre a Internet.

A BE desempenha um papel preponderante na mudança das actividades pedagógicas, do acesso à informação e na produção de conteúdos. Face a estas alterações, as competências do professor bibliotecário exigem a definição de políticas e a criação de novas ferramentas, de novos ambientes de disponibilização da informação e de contacto com os utilizadores. O professor bibliotecário deve reflectir sobre algumas questões: como vão os docentes e os alunos usar a informação? Como vão fazer uso das tecnologias? O que mudou nos nossos utilizadores? Estaremos a prestar o melhor serviço? Um serviço de qualidade? Estaremos a desenvolver actividades que desenvolvam as competências literácicas dos alunos?

A ausência de respostas, a estas e muitas outras questões, poderá fazer com que os agentes educacionais corram o risco de conviver num ambiente luxuoso de tecnologia, sem fazer um uso adequado destes recursos. Correremos o risco de as aprendizagens não serem adequadas aos desafios colocados pelo século XXI.

Para que estes riscos sejam minimizados, é necessário que o professor bibliotecário seja activo e proactivo no seu papel de formador, ensinando professores e alunos a serem utilizadores competentes da internet, das ferramentas da Web 2.0, proporcionando ambientes de formação, organizando *workshops* e produzindo materiais de apoio ao uso das novas tecnologias; no seu papel de gestor de informação, deverá disponibilizar repositórios de informação com ligações à leitura, ao entretenimento ou aos vários domínios curriculares e, ainda, proporcionar aos seus utilizadores novos ambientes de aprendizagem, onde se desenvolvem, de forma sustentada, as literacias. Literacias de natureza operacional, mas também e acima de tudo de natureza crítica.

Os desafios são enormes porque se alicerçam num conjunto de mudanças e numa inovação sem precedentes. Estão aqui implicadas problemáticas de diferente natureza acerca das quais é necessário reflectir:

- As infra-estruturas;
- Os recursos humanos qualificados;
- A complexificação do acto de gestão;
- As competências do professor bibliotecário;
- O alargamento da colecção a novos formatos e a transformação da BE num ponto de acesso a documentos *fora de portas*.

No que diz respeito às infra-estruturas, a existência de um PTE tem vindo a introduzir, de forma massiva, computadores, videoprojectores e quadros interactivos, respondendo plenamente às necessidades materiais neste novo contexto de mudança. A existência de infra-estrutura exige recursos humanos qualificados. A publicação da portaria de 756/2009, de 14 de Julho, criando o cargo de professor bibliotecário, responde também a esta exigência.

As competências do professor bibliotecário implicam um domínio das TIC, pois proporciona ferramentas para comunicar com os seus utilizadores, para ir ao encontro das suas necessidades e responder-lhes de forma rápida e eficaz. Não faz sentido o PB marginalizar a tecnologia, cada vez mais ela é essencial na vida da biblioteca escolar. Catuxa Garcia (2009: 399), a propósito da importância da integração das tecnologias na vida quotidiana das bibliotecas, afirma o seguinte:

Hoy más que nunca es latente la necesidad de establecer un nuevo modelo de biblioteca en donde los servicios bibliotecarios profundicen y fortalezcan la participación de los usuarios, teniendo en cuenta la tecnología disponible (herramientas sociales, software libre, licencias no comerciales, etc.) y la ideología de la Web 2.0 (arquitectura de la partición y apuesta por el saber colectivo) y caminar así hacia el establecimiento y funcionamiento de centros de información por y para usuarios: bibliotecas 2.0.

As informações de Catuxa Garcia⁶ não se aplicam só às bibliotecas públicas, o mesmo é adaptável às BE. A escola é um centro de aprendizagem, a BE o centro nevrálgico da aprendizagem, como tal não pode ignorar as funcionalidades da Web. A Web não se limita a fornecer-nos informação, mas serve também para trocarmos informação. A Web contribui para a que a biblioteca deixe de ser um espaço expositivo, para se transformar num espaço interactivo.

⁶ Catuxa Seoane Garcia – coordinadora de servicios de Información 2.0 bibliotecas Municipales de A Coruña.

As TIC alteram as relações espaciais, informacionais e pessoais. Já não necessitamos de nos deslocar ao espaço físico - a biblioteca – para requisitarmos um documento, a colecção ultrapassou a tangibilidade. Actualmente, colecção é entendida como um conjunto de documentos e recursos em diversos suportes. Os professores bibliotecários não podem marginalizar estas novas ferramentas.

A Web 2.0 irrompe na biblioteca com um conjunto de ferramentas e produtos que são colocadas ao serviço do ensino. O PB deve dominar as ferramentas da Web 2.0 para trabalhar apresentações⁷ ou de partilha de fotos e vídeos⁸, de publicação e partilha de documentos⁹, deve dominar bem as ferramentas que facilitam o trabalho colaborativo¹⁰, na gestão da colecção e/ou no trabalho com os currículos deve dominar os *Socialbookmarking*¹¹. No livro *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores* (2008: 35), é referido que o uso dos *socialbookmarking* possibilitam “armazenar e compartilhar bookmarks na Web, em vez de o fazer no browser, trata-se de uma ferramenta para arquivar e catalogar os sites preferidos do utilizador para que este os possa aceder noutra qualquer lugar e adicionar favoritos em qualquer lugar, também”.

As bibliotecas escolares começam a ser desafiadas a envolver os seus alunos em actividades cujo produto final é apresentado em suportes digitais e o PB terá de estar apto a trabalhar com estas ferramentas, assim como a colaborar na sua construção ou, ainda, ensinar quando professores e alunos não dominem estas ferramentas. Caso contrário, limitará a acção da BE, impossibilitando a sua participação em iniciativas como “Conta-nos uma história”¹² - Podcast na Educação, que só poderão ser efectuadas se docentes e professor bibliotecário, em conjunto, trabalharem com os seus alunos usando a tecnologia.

O uso de *emails*, de *newsletter*, do *blog* ou de redes sociais começa a ser essencial na eficácia da difusão da informação. O PB enquanto inovador, proactivo e líder deve assumir-se como um conhecedor e utilizador, mas deve ser essencialmente

⁷ Como por exemplo *slideshare*, *voicethread*.

⁸ Como por exemplo as ferramentas *picas*, *flickr*, *youtube*, *vimeo* ou outros.

⁹ Como por exemplo *scribd*, *issuu* ou outros.

¹⁰ Ferramentas como *googledocs*, *wikispaces*, *PBWorks*.

¹¹ Como por exemplo *Diigo* e *Delicious*.

¹² A iniciativa "Conta-nos uma história" - Podcast na Educação, consiste num concurso promovido no âmbito do PTE, através da DGIDC, do GRBE e do PNL. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/690.html> (acedido em 25 de Janeiro de 2010).

um consumidor crítico da *web*, pois só assim poderá alertar para os perigos de um uso excessivo e descontrolado destas novas ferramentas.

3.4. Comunicação

(...) o mais importante na comunicação é ouvir o que não foi dito.
Peter Drucker

Segundo Canavarro e Oliveira (2004:137), “a comunicação é o processo através do qual a informação é transmitida na organização e a partir do qual se estabelecem as relações entre os indivíduos que dela fazem parte”. Compreender o processo comunicacional numa organização é compreender as relações interpessoais, e no caso específico do nosso estudo, interessa-nos esclarecer qual o papel da comunicação no desempenho do PB.

A comunicação é uma estratégia de gestão relevante quer a nível da equipa, quer a nível da direcção e da própria escola. Gerir a BE implica saber comunicar com os parceiros dentro e fora da escola, isto é com a direcção, com as estruturas pedagógicas e com os órgãos pedagógicos. Comunicar informações, ideias, conhecimentos é essencial ao processo de envolvimento e motivação dos parceiros.

Grande parte do sucesso dos gestores deve-se à sua capacidade para comunicar com as pessoas, dando-lhes a conhecer as acções que se pretendem desenvolver, o porquê de desenvolver essas acções e qual o nível de participação e envolvimento que se espera de cada elemento da comunidade. Segundo Drucker (2007: 17), os “líderes assumem a responsabilidade da comunicação, assegurando-se de que tanto o seu plano de acção como a sua necessidade de conhecimento são compreendidos por todos”. A mensagem deve ser clara e objectiva, consistente, incisiva, concretizando experiências e evitando abstracções, ou seja deve ser eficaz.

O sucesso da comunicação passa pelo planeamento, como afirma Johnson (2003: [3]), “Good communications are never accidental”. Planear implica testar e conhecer o nosso auditório. A testagem da mensagem é um procedimento essencial, pois permite-nos melhorar aspectos mais fragilizados. O conhecimento do auditório ajuda na definição de metas e objectivos para melhor persuadirmos. O PB deve conseguir a adesão do seu “auditório” particular. Como sabemos se há ou não adesão? Não é

possível quantificar a adesão, não é possível mecanizar as técnicas que a produzem, no entanto é possível constata-la pela acção. A adesão do auditório será visível nas práticas e no envolvimento dos parceiros com a biblioteca. A mudança de práticas é sinónimo que a comunicação foi eficaz.

Os processos comunicacionais numa organização podem ser formais ou informais. A comunicação formal poderá ainda ser ascendente e descendente. Segundo Teixeira (2005: 185), os gestores de nível intermédio, nos quais situamos o PB na organização escola, “gastam mais tempo a comunicar com os seus subordinados (comunicação vertical descendente), menos com os seus superiores (comunicação vertical ascendente), situando-se o tempo gasto com os outros departamentos (comunicação horizontal) numa zona intermédia”.

A comunicação formal descendente caracteriza-se por utilizar como instrumentos: comunicados, jornal, panfletos, relatórios anuais e/ou trimestrais e ainda, e-mails, *sms*, newsletters, listas de distribuição, plataformas moodle, entre outros. Katz e Kahn (1978) citado por Canavaro e Oliveira (2007: 138) :

“identificam cinco objectivos gerais da comunicação descendente nas organizações:

- Fornecer instruções específicas acerca das tarefas;
- Fornecer informações sobre práticas e procedimentos organizacionais;
- Fornecer informações sobre objectivos;
- Fornecer feedback sobre o desempenho dos subordinados;
- Fornecer informações sobre a cultura organizacional para facilitar a adesão à organização.”

Consideramos que a comunicação formal descendente, efectuada pelo professor bibliotecário, se centra essencialmente nos três primeiros objectivos.

A comunicação formal ascendente está presente nas reuniões com a direcção, as quais são destinadas a discutir problemas específicos, traçar objectivos comuns e obter *feedback*. Estas reuniões são oportunidades para mostrar à direcção o que a biblioteca está a fazer e o que ainda irá realizar. A propósito da comunicação com a direcção, Johnson (2003) recorda ao professor bibliotecário que:

Your principal does not like to be surprised by either good or bad news about your library delivered by someone else. As a true administrator, I like knowing of bad things in advance so I can figure out someone else to blame. I like knowing about good things in advance so I can figure out how to take the credit.

Your principal should never learn about something happening in your library from a teacher, a student or, especially, a parent.

Ainda a propósito da comunicação com os directores e com a escola, Eisenberg (2002) relembra:

“In your memo, describe the library program's major accomplishments for the year. Use an introductory sentence or two and then bullet or highlight the library's programs in terms of:

- Learning and teaching.
- Information access and delivery.
- Program administration.
- Then emphasize the following outputs (teaching and other services):
- Information and technology literacy efforts.
- Information literacy standards.
- How they were integrated with classroom learning.
- Their quantitative impact on learning (i.e., number of classes and students taught).
- Reading advocacy efforts.
- Role of technology, including the Internet, networks, and other tools”.

A comunicação informal assenta nas relações pessoais, independentemente da hierarquia da organização. Teixeira (2005: 190) afirma que a “comunicação informal tanto pode ser lateral, por exemplo, dois gestores comunicando ao mesmo nível, como diagonal – comunicação entre duas pessoas de níveis hierárquicos diferentes - e, quando usada eficazmente, pode ser uma importante fonte de informação para os gestores.” No caso específico do PB, a comunicação lateral está bem presente na troca de informações, ocorre essencialmente entre departamentos e PB com o objectivo de planear e coordenar actividades.

A Canadian Association for School Libraries (CASL), no texto “Students Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians” (1997), apresenta-nos as competências profissionais e pessoais do professor bibliotecário e a comunicação é indicada como uma das competências pessoais que deverá ser visível na prática do PB. É neste sentido que Howlet (1983: [2]) também afirma:

The teacher-librarian must also be proficient in organizing written communication, preparing briefs, articles and reports. Providing inservice programs is another important aspect of a teacher-librarian's communicativeness. Workshops and inservice sessions are essential in "getting the message across." As well, informed

conversations over coffee provide a valuable means of communicating with teachers.

Na 65th conferência da IFLA, em Bangkok, Tilke (1999: [1]), na sua apresentação intitulada “The role of the school librarian in providing conditions for discovery and personal growth in the school library. How will the school library fulfil this purpose in the next century?”, reforça a ideia da comunicação como uma competência que caracteriza o professor bibliotecário e sublinha:

The school librarian utilizes skills and competencies to enable her/him to be: a) an effective communicator within the institution; b) proactive with colleagues in the organisation; c) politically skilful in order to develop and maintain relationships with individuals and take account of differing power bases that exist within each institution.

Na efectiva comunicação e assumindo uma atitude proactiva, o professor bibliotecário dá conhecimento dos objectivos e da missão da biblioteca, a qual constitui, por si só, um momento promocional da BE, mas é necessário divulgá-la à comunidade, aos utilizadores. Contudo, a comunicação dos resultados é um momento crucial no desempenho do PB.

A comunicação possibilita a união entre pessoas e a partilha de interesses comuns, favorecendo a motivação e o envolvimento. Barbara Howlet (1983) realça que “it is evident that teacher-librarians must improve their image and the perception of their role within the school community. One way to accomplish this is to study different models of successful communication and to apply basic principles to develop better intraschool relations”, por isso consideramos que o PB deverá assumir o papel de mediador dentro da comunidade escolar, de um comunicador que estabelece laços empáticos, que sabe ouvir, que desenvolve a capacidade de observar e que é capaz de comunicar pela acção.

O nosso contacto directo com o terreno permite-nos constatar que nem sempre a comunicação entre o PB e a comunidade escolar são fáceis, por múltiplas razões. A este respeito devemos acrescentar que um ambiente de culpabilização não nos conduz a uma organização saudável. Ao professor bibliotecário, cabe o papel de gerir os canais de comunicação, de modo a ultrapassar os possíveis ruídos ou desencontros comunicacionais e delinear um plano de comunicação de modo a melhorar não só a gestão da informação como facilitar a comunicação entre direcção, professores, pais e encarregados de educação e PB, de modo a desenvolver relações mais favoráveis a um

ambiente de cooperação e de colaboração. Maximizar a cooperação, a colaboração e o envolvimento de todos deve ser tarefa do PB. Uma comunicação eficaz reforça a visibilidade da BE e do trabalho do professor bibliotecário. Esta ideia é reforçada por Ford (2004: [1]) – “communicate with the outside world” –, pois só assim será possível dar a conhecer o que fazemos: “Let folks know what you are doing in the library, what new acquisitions you have, and maybe invite parents to visit”. Ainda neste contexto, Barbara Howlet, (1983: 282) afirma que esta é uma área em que o PB deve investir:

The teacher-librarian would do well to study sales techniques and incorporate them into efforts to "sell" a program of cooperative program planning and teaching to the classroom teacher. These include having a thorough knowledge of the product or service to be sold, using the tools of effective communication, being persuasive and knowing how to cope with resistance and objections.

A comunicação informal deve ser uma aposta do PB, exemplo disso são os convites à direcção da escola, aos professores e pais para participarem nas actividades da biblioteca. Howlet (1983: 285) ainda nos indica outras sugestões:

Other miscellaneous methods of communication include having a coffee pot in the library to encourage informal visits and chats, installing a suggestion box in the library or staff room, getting involved with other programs in the school, planning wine and cheese or "coffee and goodie" meetings, displaying new resources, and holding orientations for new staff and students.

Comunicar de forma planificada contribuirá para estabelecer melhores relações interpessoais no seio da escola, criando-se as condições essenciais para uma efectiva apropriação da BE, por parte da escola e dos docentes, em particular. As capacidades sócio-afectivas do PB serão mais-valias, no sentido de reunir consensos, de facilitar a interacção entre professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação e a direcção da escola.

Em muitos países, esta competência de comunicação e de gestão é denominada por *advocacy*. Moore (2006: 29) define *advocacy* do seguinte modo: “*Advocacy* is organized influence. When we advocate, we seek to influence the attitudes of others in planned and organized ways. Ultimately, we hope to motivate others to action”. Ken Haycock (1999), citado por Moore, define *advocacy* como “an ongoing plan to develop support and understanding through specific and sustained efforts over time incrementally”.

Entende-se assim por *advocacy* um conjunto de estratégias para promover a BE; é um processo de construção de parcerias que está para além do simples apoio, implica acção. O pilar central desta acção é a comunicação, na sua função de persuasão e de motivação, uma vez que se pretende que os outros pensem e ajam de determinada forma. Contudo, *advocacy* é mais do que comunicar informações, segundo Johnson (2003), no seu artigo “No Principal Left Behind”, implica “persuade others, guide the directions of our organization, and improve our effectiveness”.

Dever-se-ão estabelecer estratégias de *advocacy*, bem como uma política de gestão baseada em evidências – *evidence based practice* –, fundada numa cultura de avaliação. A importância da avaliação e a criação de instrumentos (relatórios, divulgação de trabalhos em revistas, cartazes, jornais, a própria avaliação do projecto) são essenciais para que se ratifiquem a actuação do PB e o valor da biblioteca escolar na escola. Como já foi referido, a BE de hoje não se restringe a um espaço que disponibiliza recursos e oferece serviços de referência. A biblioteca sai do espaço que a delimita e materializa-se em diferentes ecrãs através das páginas *web* e das bibliotecas digitais; precisa ultrapassar os muros que a delimitam porque viu as suas funções redefinidas.

3.5. Relações Interpessoais

Tem cabeça, mãos, pés e coração.
Paul Klee

Todos desejamos ser amados e estimados pelos outros. A afiliação manifesta-se na necessidade de as pessoas procurarem desenvolver actividades com os outros, de fazer amigos, partilhar interesses, entre outros. A integração social é uma das necessidades que propiciam ao indivíduo sentir que pertence a uma comunidade. As qualidades relacionais são um contributo significativo para criar ambientes propícios ao trabalho, à partilha de recursos intelectuais e à planificação de actividades. Uma equipa ou uma organização com relações interpessoais fragilizadas produz um fraco desempenho. Espera-se, tal como já foi referido anteriormente, que o PB proporcione ambientes sociais e interpessoais saudáveis. Tradicionalmente, os docentes trabalham

num espaço limitado, a sala de aula. É um trabalho solitário, no sentido em que a interacção com os seus pares é reduzida contrariamente ao trabalho realizado pelo PB, que é um trabalho de “porta aberta” e que implica a colaboração activa dos seus pares. A biblioteca é um espaço aberto, um espaço de todos e para todos. A gestão deste espaço implica, segundo Ford (2004), “developing strong relationships with their colleagues is vitally important” e uma atitude positiva por parte do professor bibliotecário.

Nas relações interpessoais, há valores que devem ser fomentados, tais como o optimismo, a confiança, a cooperação, a transparência e a atitude positiva, entre outras. O optimismo contribui para que a informação, a partilha e as interacções sejam entendidas como aspectos positivos para a organização. Segundo Kenneth Arrow, citado por Cunha, Rego e Cunha (2007: 225), “a confiança é um importante lubrificante dos sistemas sociais. É extremamente eficiente. Ter confiança na palavra das outras pessoas poupa um ror de problemas”. A confiança é um requisito essencial para que um grupo funcione bem. Confiar na equipa é acreditar que cada elemento da equipa irá dar o melhor de si para o bom funcionamento. A este propósito, Howlet (1983: sp) afirma:

Trust is such an essential ingredient in interpersonal relationships because in its absence very little communication will occur; no one is willing to take the risks involved. Clearly, if a teacher-librarian can communicate such empathy, acceptance, warmth and finally trust to another teacher, he or she is well on the way to achieving that elusive cooperative relationship.”

A confiança constrói-se. Cunha, Rego e Cunha (2007: 228) apontam que a “a criação da confiança no seio de uma equipa é um processo gradual, cujo sucesso depende fortemente do comportamento do líder”. Se entre os colaboradores e no modo de actuar do PB não se promover a confiança, as pessoas sentem-se vulneráveis e começamos a desenvolver atitudes calculistas e a demonstrar pouco envolvimento. Cunha, Rego e Cunha (2007: 229) afirmam que os líderes, num ambiente de confiança, adoptam alguns dos seguintes procedimentos:

- Convidam os seus colaboradores, detentores de conhecimento relevante, a participar na tomada de decisões;
- Mantenham consistência entre os actos e as palavras – ou seja, actuem de modo consistente com o discurso;

-
- Clarifiquem a lógica subjacente às decisões – isto é, expliquem as respectivas razões;
 - Tratem as pessoas com dignidade e respeito e actuem com justiça;
 - Mantenham em segredo o que é confidencial;
 - Procurem soluções – em vez de identificar culpados ou, pior ainda, procurar bodes expiatórios;
 - Confiem nos outros, dando-lhes oportunidades de participarem, de exercerem autonomia e de expressarem os seus pontos de vista.

Indicamos alguns constrangimentos ao desenvolvimento de relações interpessoais positivas, tais como: a falta ou o excesso de confiança. A falta de confiança pode gerar atrasos na decisão e diminuir a persistência, enquanto o excesso de confiança pode conduzir a decisões sem qualidade. Qual o papel do PB nestas situações? O PB, enquanto líder, deve encontrar o equilíbrio, evitando tanto o excesso de confiança como a ausência desta, deve fomentar o espírito analítico e crítico.

Para além da confiança, a cooperação é outro requisito para que as relações interpessoais sejam positivas. A cooperação, a ajuda mútua entre as pessoas, é essencial para que os objectivos e metas das equipas sejam alcançados.

A transparência fortalece as relações interpessoais. Nos nossos dias, a transparência é uma questão central no seio das organizações. Goleman, Bennis e O’Toole (2009: 7), no livro que tem exactamente essa palavra no título – *Transparência: como os líderes podem criar uma cultura de sinceridade* –, esclarecem o conceito de transparência do seguinte modo: “palavra abrangente e chamativa, “transparência” abarca sinceridade, integridade, honestidade, ética, clareza, revelação completa, conformidade legal e uma quantidade de outras coisas que nos permitem lidar correctamente uns com os outros”.

Assim sendo, no seio da organização, as regras devem ser claras e objectivas e todos devem ter acesso a elas, uma vez que as organizações com regras opacas tendem a gerar interpretações dúbias e conflitos. No contexto do nosso estudo, poderíamos afirmar que o PB deve elaborar, de forma clara e objectiva, regimentos, regulamentos e outros documentos que plasmem as actividades da biblioteca, os quais devem ser partilhados com a comunidade educativa.

Retomando o papel das TIC no desempenho do PB, poderíamos considerar que o conceito de transparência tomou novo significado com a tecnologia, nomeadamente com as ferramentas da Web 2.0. Agora, mais do que nunca, a transparência é a chave de uma boa relação e na visibilidade da acção do PB. O mundo da blogosfera permitirá ao PB mostrar o seu trabalho, interagir com os professores da escola, dar continuidade aos trabalhos iniciados com os alunos na biblioteca, divulgar as actividades desenvolvidas, informar dos últimos títulos adquiridos, lançar desafios ou simplesmente convidar a estar presente na BE, e tudo isto aberto ao mundo!

Na psicologia social, a atitude é entendida como uma tendência, uma predisposição, para responder a um objecto, pessoa ou situação, de uma forma positiva ou negativa. A atitude é constituída por três componentes essenciais: a componente cognitiva, comportamental e afectiva. A componente cognitiva da atitude expressa-se, por exemplo, nas ideias e juízos que o PB constrói face ao modelo de auto-avaliação para as BE e à sua operacionalização. A componente afectiva da atitude é expressa na sua energia positiva perante o desafio e no entusiasmo que transmite aos seus colaboradores. As emoções positivas aumentam a eficácia, o empenho, a responsabilidade, a motivação, o optimismo, a capacidade de lidar com os desafios e ultrapassar os obstáculos. Por último, a componente comportamental da atitude expressa-se na sua conduta ética.

Um líder consegue ter atitudes onde convergem as três componentes. Eisenberg (2002) fortalece a atitude, afirmando que “Sucess starts with attitude”, a qual permite que o sujeito organize e classifique os objectos do meio, bem como os conhecimentos e as necessidades. São, por isso, facilitadoras da adaptação à realidade.

Durante algum tempo, no seio das organizações, as atitudes, na sua componente afectiva, foram irrelevantes para o bom funcionamento da organização. Contudo, Cunha, Rego e Cunha (2007: 69) mencionam que “o objectivo da psicologia organizacional positiva é o de identificar as qualidades dos indivíduos, ajudá-los a encontrar formas de organização e trabalho que lhes permitam tirar máximo proveito das suas capacidades e criar ambientes organizacionais facilitadores do crescimento psicológico”. Quando os membros da organização assumem atitudes positivas, a organização tende a seguir o mesmo padrão.

Em qualquer organização, o modo de ser, de estar e de actuar muda de pessoa para pessoa ou altera-se consoante o contexto, por isso nem sempre nos relacionamos com os outros da mesma forma. No entanto, independentemente das especificidades de cada

um, na organização, deve-se actuar com motivação, empenho, satisfação, empatia e confiança.

O tríptico “comunicação, respeito e integridade” é revelador de uma atitude positiva e a este respeito Eisenberg (2002: [2]) acrescenta:

A positive attitude breeds positive results, a negative one breeds failure. If you think you can't make something happen, chances are you won't. If you think you can, at least you have a fighting chance. Attributes of a positive attitude include passion, enthusiasm, optimism, and energy. Successful school librarians are often characterized by their positive can-do attitudes.”

Poderemos encerrar este subcapítulo afirmando que o PB deve estar atento ao estilo que adopta nas suas relações. Atitudes agressivas, passivas ou manipuladoras devem ser rejeitadas, dando lugar a atitudes assertivas, activas e proactivas. Ser proactivo na busca de soluções e não persistir nos insucessos.

3.5.1. O Professor Bibliotecário e a Direcção

A estrutura hierárquica em que toda a gente tem um superior hierárquico e em que também toda a gente tem alguém que lhe seja inferior – por melhores serviços que nos tenha prestado durante a era industrial – corrompe o espírito humano.

Naisbitt & Aburdente

Quando falamos em liderança no contexto escolar pensamos de imediato na direcção da escola, no modo como o director, enquanto líder, pode influenciar a acção dos docentes e discentes. As *Directrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares* (2002: 16) recordam-nos da importância de uma relação próxima entre o director e a BE, afirmando que, “enquanto líder educativo da escola e elemento chave na construção de enquadramento e ambiente para o desenvolvimento do curriculum, o(a) director(a) deve estar ciente da importância de um serviço eficaz de BE, e encorajar a sua utilização”. Estamos perante uma concepção moderna, onde as organizações se caracterizam por uma cultura de cooperação e colaboração, cabendo ao director o papel crucial de promover este tipo de cultura e proporcionar um ambiente de trabalho de qualidade.

Nas organizações, poderemos identificar três níveis de liderança: a de topo, a intermédia e a de base. A primeira liderança é desempenhada pelo director, sendo a posição do PB um exemplo de uma liderança intermédia. O PB, enquanto líder intermédio da organização, deverá ser visto como um parceiro estratégico, como agente principal da mudança, como facilitador do processo de melhoria da escola. Belisle (2004: 74), no seu artigo, significativamente intitulado “The Teacher as Leader: Transformational Leadership and the Professional Teacher or Teacher-Librarian”, recorda-nos que “teacher-librarians have been at the forefront of change and innovation”, uma vez que disponibiliza recursos adequados, fomenta o uso das tecnologias ao serviço das aprendizagens, opera transformações e deverá assumir-se como verdadeiro impulsionador da inovação, da competitividade e da mudança. Contudo, a acção do PB nem sempre é visível. Qual a razão dessa invisibilidade? Alguns estudos apontam como razão fundamental as relações entre o PB e a direcção.

As relações entre director e professor bibliotecário são complexas, algumas relações são muito fortes, possibilitando a plena integração da BE no seio da escola, outras muito débeis, conduzindo à existência de uma BE à margem da escola, e algumas relações são inexistentes. Na nossa prática diária de acompanhamento de escolas e de trabalho conjunto com os PB, no terreno, poderemos constatar tais situações, daí a importância de compreender estas relações, sabendo que o desejável é, tal como é mencionado nas *Directrizes do da IFLA para as Bibliotecas Escolares* (2002: 16), que “O(a) director(a) deve trabalhar de perto com a biblioteca na elaboração dos planos de desenvolvimento da escola, especialmente nas áreas da literacia da informação e dos programas de promoção da leitura.”

Ainda a este propósito, Hay & Henri, no artigo “Leadership for collaboration: making vision work” (1995: 1), reforçam a relevância desta relação: “the quality of that relationship (...) has serious import to the entire instructional program of the school”. Estes autores sublinham a importância de reuniões frequentes, uma participação activa e uma comunicação bem-sucedida, a qual é caracterizada por “openness, honesty, high visibility, and the ability and capacity to listen” (p.2).

Uma liderança intermédia eficaz permite concretizar as conexões necessárias, tanto com o topo como com a base da organização, assim como um apelo à participação activa dos membros da organização, ao incremento de mudanças visíveis e à difusão da informação – mais informação e com mais frequência. A relação entre PB e direcção da

escola deve ser próxima, partilhando dos mesmos objectivos para, em conjunto, atingirem os mesmos fins.

3.5.2. O Professor e a Equipa

Desenvolver equipas altamente eficazes, tal como desenvolver uma grande organização, começa com uma imagem daquilo para que estamos a apontar – um alvo.

Ken Blanchard

Empiricamente, quando falamos em equipa referimo-nos a um número de pessoas que se associam num determinado trabalho ou actividade. Contudo, para que estas pessoas sejam consideradas uma equipa terá de existir um espírito e uma vontade de ser o melhor em termos de competência. Segundo Fachada (2010: 390), a constituição da equipa implica que se constate “uma noção clara dos objectivos que se pretendem atingir, uma definição clara das funções de cada elemento da equipa; um clima de abertura que proporcione a troca de ideias e um processo decisório consensual”. A equipa caracteriza-se pela coesão; quando esta característica não se verifica não podemos falar de equipa, mas sim de um agrupamento de pessoas. O que diferencia uma equipa de um grupo de pessoas é o facto de que “as equipas têm a mesma necessidade central; querem saber que estão a fazer a diferença, que de algum modo são de facto importantes. Isso não é possível sem se ter uma missão específica, uma razão de ser” (Hughes & Terrel, 2009: 25).

Para que uma equipa seja uma verdadeira equipa e não um mero agrupamento de pessoas, é necessários alguns requisitos, nomeadamente, e segundo Cunha, Rego e Cunha (2007: 277), “(1) deve ser definida uma tarefa para a equipa; (2) as fronteiras da equipa devem ser claras; (3) a equipa deve ter autoridade para gerir os processos de trabalho; (4) a sua composição deve ser estável ao longo do tempo”.

A definição de tarefas é um factor essencial de sucesso da equipa. Contudo, as tarefas atribuídas à equipa devem ser desenhadas tendo em conta o colectivo e não cada elemento da equipa. A definição de tarefas está directamente relacionada com a definição de fronteiras, isto é a equipa deve saber exactamente que a integra, quem a lidera e com quem se relaciona, aliás esta é uma ideia reforçada nas *Directrizes da IFLA*

para as Bibliotecas Escolares, afirmando que os membros da equipa devem ter os “deveres e responsabilidades bem definidos” (2002: 11).

A identidade da equipa é outro aspecto essencial, pois só assim a equipa conseguirá uma forte aliança que resultará num excelente trabalho colaborativo. É necessário que todos sintam que pertencem a algo, que a sua contribuição é valiosa e que juntos caminham para o mesmo fim.

Aceitação mútua, compromisso e atitude positiva são componentes que formam uma forte identidade da equipa. A aceitação mútua dos elementos da equipa induz à eficácia dos seus membros. O compromisso permite a durabilidade da equipa e a sua resistência às fragilidades.

A ausência de clareza impede o envolvimento dos membros da equipa, o que por sua vez conduz a uma fragilidade da equipa. Neste sentido, reforçamos a importância da definição clara das regras e da responsabilidade. Goleman, Boyatzis e McKee (2007: 207) consideram que “é o líder quem tem poder para estabelecer as normas, maximizando a harmonia e a colaboração a fim de que o grupo beneficie das melhores qualidades de cada membro”. Esta é uma das componentes mais significativas para o nosso estudo. Segundo Ken Blanchard (2007: 155), “uma equipa, quando trabalha eficazmente, pode tomar melhores decisões, resolver problemas mais complexos e fazer mais para realçar a criatividade e desenvolver competências do que indivíduos que trabalham sozinhos.”

Todavia, consideramos relevante para o nosso estudo a perspectiva de Thurler (1996), a qual utiliza uma tipologia proposta por Katzenbach & Smith como explicação científica para hierarquizar a eficácia das equipas. Assim, distingue:

- grupos de trabalho – onde não existem causas comuns nem objectivos que se ajustem ao grupo de pessoas, que é apenas um somatório de posições individuais;
- pseudo-equipa – que revela uma eficácia muito modesta, pois não procura um desempenho colectivo, apenas aproveitando as capacidades individuais, sendo normalmente os resultados finais menores que a eficácia de cada um dos elementos;
- a equipa potencial – já demonstra um aumento de eficácia no seu funcionamento mas ainda não existem um plano de trabalho que origine uma responsabilidade comum, as capacidades de cada elemento ainda não são totalmente exploradas;

- a verdadeira equipa - composta por elementos cujas capacidades se complementam, envolvem-se para resolver causas comuns e onde cada elemento se sente responsável por tudo o que a equipa desenvolve;
- a equipa ao nível elevado de eficácia – onde se encontram as mesmas características da verdadeira equipa, mas em que cada elemento está atento ao desenvolvimento pessoal e ao sucesso dos seus colegas, praticando uma “liderança cooperativa”. Nesta última situação, o desenvolvimento individual e as aprendizagens são encaradas como uma unidade.

Ainda a respeito da importância das equipas, analisámos o relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996: 35), no qual é declarado que a “responsabilidade pela coordenação dos serviços da biblioteca deve estar a cargo de uma equipa que assegure as tarefas necessárias ao seu funcionamento. Esta equipa deve ser constituída por professores interessados no projecto pedagógico das bibliotecas escolares e por técnicos a quem é fornecida uma formação especializada neste domínio”.

Passados treze anos da publicação desse relatório, é publicada a portaria 756/2009 de 14 de Julho, cujo artigo 4º é específico para a equipa da biblioteca escolar e onde no ponto 1 desse artigo, é mencionado que é “criada uma equipa que coadjuva os professores bibliotecários”, enquanto o ponto 2 afirma que os membros da equipa são “designados pelo director (...) entre os que disponham de competências nos domínios pedagógicos, de gestão de projectos de gestão da informação, das ciências documentais e das tecnologias de informação e comunicação”.

Verificámos que, passados treze anos, a liderança da biblioteca escolar deixou de ser da responsabilidade de uma equipa e passou a ser de um PB, coadjuvado por uma equipa, uma perspectiva mais actual dos modelos de gestão, assim como a equipa passa a ser constituída por professores e o técnico deixou de fazer parte desta equipa (pensamos que nunca chegou a fazer parte efectiva). Mas está sempre presente a formação pedagógica desta equipa e é introduzida a necessidade de formação nas tecnologias de informação e comunicação, de modo a responder às necessidades dos utilizadores e da escola.

3.5.3. O Professor Bibliotecário e os Docentes da Escola

A Biblioteca Escolar é parte integrante do processo educativo.
IFLA

A relação entre BE e aprendizagem assume-se, hoje, como um dos factores críticos de sucesso da BE, apresentando-se como uma oportunidade para validar o seu papel no contexto da escola, através do impacto nas aprendizagens dos alunos. A este respeito, Haycock (1997) relembra que “teacher-librarians affect student achievement, this information is unknown outside the school library community”. Perante a profusão de informação que nos rodeia e a facilidade com que os conteúdos são produzidos e disponibilizados, sem quaisquer critérios editoriais ou outros que validem a informação disponibilizada, o papel do PB torna-se mais necessário. O professor bibliotecário, enquanto gestor de informação e professor, colaborará com os alunos para que sejam competentes na selecção, uso e comunicação da informação. No entanto, não é suficiente trabalhar com os alunos, é essencial efectivar um trabalho colaborativo e cooperativo com os docentes de modo a potenciar a introdução de novas estratégias de aprendizagem. Continua actual a ideia defendida por Mónica Gather-Thurler (1996), no seu artigo “Innovation et coopération: liens et limites”, que é necessário ultrapassar o “culto do individualismo”, apelando à profissionalização interactiva, através do trabalho de cooperação eficaz em equipas pedagógicas, para a aquisição de atitudes e competências próprias entre pares.

É, também, necessária uma mudança na prática docente, assim como nas metodologias. É neste sentido que a *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares* (1993: [3]) reforça a necessidade de mudar práticas e que “todos os sistemas de educação devem ser estimulados a alargar os contextos de aprendizagem à BE não os reduzindo ao professor e ao manual”. Ainda a este propósito, Francisco Soto (2006: 28) afirma que muitos professores ainda persistem no livro de texto, o manual, como um das únicas fontes informacionais, ignorando que vivemos em plena sociedade de informação e que é necessário “no solo obtener información, sino saber seleccionar entre la ingente masa de la misma que nos bombardea diariamente, saber ordenarla, utilizarla o saber asimilar la que le interese y no otra”. Soto, no seu artigo “El libro y

la biblioteca escolar. La escuela del pasado y del futuro”, ainda recorda o papel primordial das bibliotecas escolares e defende que

la biblioteca escolar está integrada en el proyecto educativo y en el proyecto curricular de los centros, y debe fomentar métodos activos de enseñanza y aprendizaje, y especialmente la autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje. (2006: 36).

Quando existe esta consciencialização da função da BE, é mais fácil existir um trabalho colaborativo e colaborador, mas para tal é necessário minimizar algumas resistências. Só haverá mudança efectiva quando nas escolas o ambiente de trabalho for de contínua interacção de uns com os outros. Quando as limitações individuais de cada um convidarem à cooperação, de forma a atingir objectivos que uma acção isolada não conseguirá alcançar, tal implica haver bons canais de comunicação e harmonia nas vontades para todos, em conjunto, cumprirem objectivos comuns. A disposição de contribuir na acção conjunta significa, sobretudo, disposição em sacrificar o controlo da própria conduta em benefício da coordenação, da participação e da cooperação. É necessário que as relações entre professores e PB sejam relações duradouras e interdependentes, partilhando objectivos, definindo papéis no processo e um planeamento baseado no resultado de evidências, nos conhecimentos, nas habilidades e aprendizagens dos alunos, assim como na monitorização e avaliação dos progressos.

Após uma análise dos resultados escolares dos alunos, passamos a uma outra estratégia inerente ao sucesso da BE: a sua visibilidade. É neste contexto que consideramos indispensável, para o nosso estudo, recordar o artigo de Hartzell (1997) “The invisible School Librarian: Why Other Educators Are Blind to Your Value”, no qual é afirmado que de um modo geral os “librarians are not presented as partners in curriculum development”, por isso o autor reforça a ideia que é imprescindível que o PB construa a visibilidade da importância do seu trabalho. É favorável estabelecer as melhores relações interpessoais com a direcção e com os docentes, mostrando-lhes que o professor bibliotecário é “people who help others make students successful”.

No contexto escolar português, as alterações curriculares e as reformas educativas que introduziram as áreas curriculares não disciplinares, tais como disciplinas como o Estudo Acompanhado ou a Área de Projecto, surgem como oportunidades para que o PB construa e demonstre a sua visibilidade e seja reconhecido o seu contributo para as aprendizagens dos alunos.

É no trabalho com os alunos, com os seus pares, com toda a escola, que a liderança do PB é crucial. A liderança do PB deverá caracterizar-se por uma natureza aproximativa e securizante, incisiva, transversal e transformativa. Aproximativa e securizante, através do diálogo e do trabalho articulado com a direcção, com os professores e através da representatividade participada nos órgãos de gestão pedagógica. Transversal e incisiva, porque deve identificar os diferentes domínios com os quais as ligações curriculares interagem e ser incisivo na planificação e no desenvolvimento de acções que ultrapassem os constrangimentos ao sucesso. Transformativa, porque tem subjacente acção eficaz, porque pretende que a escola valorize a BE e que os professores numa atitude colaborativa contribuam para essa valorização. Transformativa, ainda, porque implementa novos modos de pensar, recorre a novas estratégias e faz apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar a BE à escala da organização no seu todo e agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação.

3.6. Liderar para transformar

[Os líderes transformacionais] ajudaram-me a remover barreiras. Despenderam tempo para me orientarem. Acreditaram em mim. A soma total de tudo isto é que eles me serviram. A verdadeira natureza da liderança é ajudar as outras pessoas a encontrar poder, colocá-las em liberdade, ajudá-las a tornarem-se verdadeira mente no que são. Ajudá-las a aprender, a crescer, a desenvolver-se.

J. Harris, 2001

Parece-nos relevante, para o presente trabalho, o esclarecimento do conceito de liderança transformacional, uma vez que é uma referência não só no estudo de organizações, como também em estudos de liderança. Segundo Rego e Cunha (2007: 236), a liderança transformacional valoriza os efeitos sobre os seguidores, e os líderes transformacionais:

suscitam a confiança (...) influenciam os seus ideais (...) comunica uma visão apelativa (...) estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas (...) presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades”.

A liderança transformacional fomenta o empenho de todos em prol da organização. Ainda a propósito da liderança transformacional, Hackman e Johnson (2000), citados por Lankford (2006: 22), caracterizam os líderes transformacionais como:

Creative (innovative, foresighted); interactive (skilled communicators who use power images, metaphors, and models); vision headed; empowering (encourage participation and involvement); and passionate (care deeply for their work)”.

Leithwood, citado por Lontos no artigo “Transformational Leadership” (1992: 3), considera que os líderes transformacionais devem alcançar três objectivos fundamentais:

- “Helping staff develop and maintain a collaborative, professional school culture.”
- “Fostering teacher development”. “
- “Helping teachers solve problems more”.

No que diz respeito ao primeiro objectivo, poderemos afirmar que se relaciona directamente com uma responsabilidade colectiva, com um trabalho colaborativo e um convite ao abandono do trabalho individual dos docentes. O PB, enquanto líder transformacional, inspira a sua equipa a assumir uma responsabilidade colectiva e perspectivar os insucessos como aspectos a melhorar.

No segundo objectivo, aborda-se a questão motivacional do processo. A liderança transformacional contribui para o crescimento profissional dos colaboradores da organização, do seu empenho e envolvimento nas actividades. Este crescimento e empenhamento serão facilitados, se a missão da organização se apresentar de forma clara e concisa. Leithwood, esclarece que a liderança transformacional “is facilitated when they are strongly committed to a school mission. When leaders give staff a role in solving nonroutine school improvement problems, they should make sure are explicit and ambitious but not unrealistic”. (p.3)

E por último, o terceiro objectivo esclarece-nos que o líder transformacional é aquele que pretende resolver os problemas. Assim, o PB será aquele que colabora com

os professores, de forma empenhada, a resolver os problemas, que estimula professores a desenvolver actividades novas.

Lynn Lontos aborda ainda a questão das estratégias utilizadas pelos líderes transformacionais na sua acção. Entre as várias estratégias elencadas, enunciamos as que consideramos mais relevantes para o nosso estudo, uma vez que pensamos que se poderão aplicar ao PB, são elas: “Involve the whole staff in deliberating on school goals, beliefs, and visions at the beginning of the year”; “(...) Give everyone responsibilities and involve staff in governance functions. For those not participating, ask them to be in charge of a committee”, e ainda, “Let teachers experiment with new ideas. Share and discuss research with them. Propose questions for people to think about” (1992: 4). A liderança transformacional age no seio da organização, onde a colaboração, o empenho, o fomento dos valores éticos convergem para o mesmo foco.

4. A Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares e a problemática da liderança

O aspecto mais importante da ferramenta de auto-avaliação é a questão que coloca. As respostas são importantes, precisa de respostas porque precisa de acção, mas o mais importante é colocar estas questões.

Peter Drucker

A verdadeira auto-avaliação nunca está terminada

Peter Drucker

A auto-avaliação é um método para avaliar o que estamos a fazer, porque o estamos a fazer e o que devemos fazer para melhorar o desempenho da organização, neste caso a BE. Não se tratar de uma prática nova, tal como nos recorda Scott (2002: [2]): “any librarian who has written an annual report has been self-evaluating, and it is something we all do constantly without thinking about it, analysing why one thing is so successful while something else doesn’t seem to be working at all”. No entanto, a prática existente não tem sido totalmente coincidente com a posição de Scott, uma vez que usualmente o processo de auto-avaliação é sobretudo descritivo e muitas vezes de teor impressionista, respondendo apenas à questão “o que estamos a fazer”.

É neste âmbito que poderemos afirmar que o modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares (MAABE), apresentado pela RBE, rompe com uma prática existente nas bibliotecas escolares que valorizava os *inputs* (instalações, equipamentos, financiamento, staff, colecções), os processos (actividades e serviços) e os *outputs* mais imediatos (visitas à biblioteca, empréstimos, consultas do catálogo, pesquisas, materiais produzidos, entre outros) e não os impactos que a biblioteca escolar tem na escola e nas aprendizagens dos alunos. Este modelo de auto-avaliação segue uma filosofia baseada na análise de processos e de impactos, de natureza qualitativa e plasmando a tendência geral das políticas educativas, de gestão e de avaliação das escolas baseadas nos resultados. O propósito do MAABE é apoiar o desenvolvimento das bibliotecas escolares e demonstrar a sua contribuição e impacto no ensino e na aprendizagem, de modo a que a biblioteca escolar responda cada vez mais às necessidades da escola, ao

cumprimento da sua missão e objectivos. O MAABE “permite determinar até que ponto a missão e objectivos estabelecidos para a BE estão ou não a ser alcançados, permite identificar as práticas que têm sucesso e que deverão continuar e permite identificar pontos fracos que importa melhorar” (p. 1), e podemos ainda acrescentar que o MAABE surge como um quadro conceptual de referência, indutor de acções de melhoria contínua e facilitador da inclusão das práticas da biblioteca escolar nas rotinas da escola.

O propósito da auto-avaliação, segundo Drucker (2007: 10), é responder à questão “O que se deve fazer fazer?” e não algo do género: “o que gostaria de fazer?”. Responder à questão “O que há por fazer?” implica que o PB se envolva num processo de avaliação que esteja para além do relatório anual de actividades, usualmente apresentado no último conselho pedagógico. Segundo McNicol (2003: 17), “evaluation enables libraries or other organizations to determine the quality or value of their policies, strategies, programs, projects, services, processes, or performances”. É neste sentido que podemos afirmar que a avaliação permite conhecer melhor as razões dos sucessos e das fragilidades, construindo progressivamente serviços de qualidade. A ausência de um processo de avaliação sistemático, que tenha em conta os impactos, não nos permitirá exigir investimentos futuros, seja a nível de recursos humanos ou materiais. Não nos permitirá mostrar a diferença de existir uma BE e a necessidade de um trabalho sustentado. Não nos permitirá demonstrar que as bibliotecas escolares podem fazer a diferença nas aprendizagens dos alunos.

Uma análise cuidada do conceito de avaliação implica destringir avaliação interna e externa. A importância dos avaliadores internos e externos é igualmente importante. As duas avaliações têm funções distintas, mas complementares. Devem ser entendidas não como um fim, mas como início do processo de melhoria. MacBeath *et al.* (2000) citado por McNicol (2003: 18) esclarece que “self-evaluation has a different rationale from external evaluation, as its primary impulse is development rather than accountability. Self-evaluation is a mechanism through which organizations can be empowered and can monitor their own progress”. Peter Drucker (2008: 97) sublinha que “O aspecto mais importante da ferramenta de auto-avaliação é a questão que coloca. As respostas são importantes, precisa de respostas porque precisa de acção, mas o mais importante é colocar (...) questões.” Peter Drucker sublinha cinco questões essenciais: Qual é a nossa missão?, Quem é o nosso cliente?, O que valoriza o nosso cliente?, Quais são os nossos resultados? E, por último Qual o nosso plano?

Ainda neste contexto, Sarah McNicol (2004) sublinha a importância da auto-avaliação em geral, distinguindo o contributo dos avaliadores externos, que conferem especialidade e objectividade, enquanto os avaliadores internos oferecem familiaridade e compreensão.

4.1. A Auto-Avaliação no Contexto Escolar

Nas escolas portuguesas, a avaliação externa é realizada pelo Inspeção-Geral da Educação (IGE) e compete-lhe “acompanhar, controlar, auditar e avaliar, [os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas] nas vertentes técnico-pedagógico e administrativo-financeira, as actividades da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar, dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, (...)” compete-lhe ainda “propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo; apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino” A avaliação interna é da responsabilidade de cada escola.

Bastos e Martins, no artigo “Portuguese School Libraries – The design and implementation of a Self-Evaluation Model” (2009: 2) consideram que: “The construction of a School Library Self-Evaluation Model is the necessary answer to provide school libraries with a tool that will help them move forward by continuously seeking improvement”, mas como a biblioteca não está à margem da escola, pelo contrário, existe no modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares (p.73) a recomendação de que os “resultados da auto-avaliação têm de ser comunicados e integrados nos restantes processos de avaliação da escola, de modo a garantir a sua validação interna e externa”.

Consideramos que se justifica neste ponto uma reflexão preliminar sobre o modelo de auto-avaliação para as BE presentemente em aplicação plena em todas as escolas com bibliotecas integradas na RBE:

- a) porque o MAABE se constitui como um instrumento pedagógico e de melhoria, possibilitando a consecução de planos de acção para as bibliotecas escolares a curto e/ou médio prazo permitindo dar resposta aos Projectos Educativos delineados pelas escolas;

- b) porque os resultados da avaliação interna e externa da escola devem integrar os resultados da auto-avaliação da biblioteca, de modo a entendermos se a BE se integra plenamente na escola, no processo de ensino-aprendizagem e se cumpre a sua verdadeira missão;
- c) porque, se pretendemos compreender como se concretiza a liderança do professor bibliotecário na escola, deveremos compreender as potencialidades deste MAABE e que uso é que o professor bibliotecário faz dele.
- d) porque queremos compreender se o MAABE contribui para os professores bibliotecários tomarem consciência da sua liderança.

4.2. Arquitectura do Modelo de Auto-Avaliação

Are libraries making a difference? We are challenged to prove it.

Roswitha Poll

Vários países reflectiram sobre a importância da auto-avaliação nas bibliotecas escolares e desenvolveram modelos para a sua auto-avaliação: os Estados Unidos da América foram pioneiros, a Escócia e o Reino Unido são outros exemplos. Cada país, ao desenvolver ferramentas, modelos de auto-avaliação das bibliotecas escolares, deve respeitar os enquadramentos legais, a organização curricular, a especificidade de cada estabelecimento de ensino.

Em 2008, o GRBE apresenta um modelo de auto-avaliação, o qual resulta de um estudo profundo de vários modelos existentes, embora a grande fonte de inspiração seja o modelo inglês¹³. A construção deste modelo de auto-avaliação integra um conjunto de princípios definidos em documentos de referência das bibliotecas escolares, difundidos pela UNESCO, IFLA e a IASL, que têm como objectivo principal preparar-nos para a reconceptualização da biblioteca escolar.

A adaptação à realidade portuguesa contou com a colaboração de vários especialistas nacionais e internacionais na área da avaliação, assim como foram ouvidos alguns bibliotecários, directores e coordenadores interconcelhios para as bibliotecas

¹³Self-evaluation process for secondary school libraries and LRCs: <http://www.teachernet.gov.uk/doc/6616/Self-evaluation%20process%20for%20Secondary%20school%20libraries%20and%20LRCs.pdf> [acedido 20/fev/09].

escolares. Houve um período experimental de dois anos, e ao longo deste tempo, *feedbacks*, sugestões, observações e constrangimentos foram comunicados ao GRBE com o intuito de ajustar o modelo à realidade das escolas. No ano lectivo 2009-2010, surge a versão final do MAABE, o qual está organizado em quatro domínios, cada domínio apresenta subdomínios (excepto o domínio B) que se distribuem da seguinte forma:

Domínio A – Apoio ao Desenvolvimento Curricular
A.1 – Articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes
A.2 – Desenvolvimento da literacia da informação.
Domínio B - Leitura e Literacias
Domínio C – Projectos, Parcerias e Actividades Livres e de Abertura à Comunidade
C.1 – Apoio a actividades livres, extra-curriculares e de enriquecimento curricular
C.2 – Projectos e parcerias
Domínio D – Gestão da Biblioteca Escolar
D.1 – Articulação da BE com a Escola/Agrupamento. Acesso e serviços prestados pela BE.
D.2 – Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços.
D.3 – Gestão da Colecção.

Quadro 6 – Domínios e subdomínios do Modelo de Auto-Avaliação

Os domínios A e B focalizam-se nas literacias da informação e na promoção da leitura, principais zonas de actuação da BE, com o objectivo de avaliar os níveis de colaboração entre professor bibliotecário e os restantes docentes no desenvolvimento de actividades planificadas conjuntamente e orientadas para o sucesso do aluno. A relação entre a BE e a aprendizagem é um dos factores críticos de sucesso que valida a importância da biblioteca na escola. É no domínio A que as áreas curriculares não disciplinares se apresentam como verdadeiras oportunidades para o trabalho colaborativo e para possibilidade de desenvolver competências de leitura e de informação. O domínio C centra-se em programas formativos desenvolvidos pela biblioteca escolar, enquanto o domínio D se focaliza na acessibilidade dos serviços prestados pela BE, na colecção e nos recursos humanos e materiais.

Cada domínio e subdomínio apresenta um conjunto de indicadores quantitativos e qualitativos que se concretizam em diversos factores de sucesso. Os indicadores são

elementos de mediação que irão possibilitar uma apreciação sobre a qualidade da BE. Medir continuamente o desempenho da organização através de indicadores permite-nos obter uma base comparativa da melhoria da qualidade. Para cada indicador, é apresentado um conjunto de factores críticos de sucesso que pretendem ser exemplos de acções, ocorrências que operacionalizam o respectivo indicador. Bastos e Martins (2009: 7) esclarecem que os:

The critical success factors are presented as statements which illustrate what is expected both from the school library and from the school community as many of the situations need the involvement and commitment of the whole school to be accomplished. In this sense, critical success factors are also important since they are a significant support for planning.

Os factores críticos de sucesso identificam as áreas de actividade que requerem uma análise cuidada, apresentando um valor formativo e orientador para a recolha de evidências. As evidências possibilitam assegurar os dados que comprovem o impacto da BE, permitem abandonar o plano das “sensações” e das “impressões”.

No final de cada subdomínio, há um conjunto de perfis de desempenho. Estes perfis ou cenários indicam quatro níveis de “performance” e o seu objectivo último é identificar qual o nível que melhor caracteriza a situação em que a BE se encontra. Assim, de acordo com o nível atingido, poder-se-á priorizar necessidades para poder ascender ao nível seguinte.

O resultado da auto-avaliação de cada domínio deverá ser registado na tabela respectiva do relatório final, que identifica as evidências recolhidas em cada subdomínio, assim como os respectivos pontos fortes e fracos. A arquitectura do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares fica concluída com algumas sugestões de acções para a melhoria.

A aplicação do modelo tem uma duração de quatro anos, um ano para cada domínio, sem com isto querer espartilhar o trabalho da biblioteca. Avaliar um domínio não significa abandonar as outras vertentes da biblioteca, é aqui que reside a arte de gerir.

O modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares implica a clarificação de alguns conceitos que consubstanciam a aplicação deste modelo, é o que analisaremos no subcapítulo seguinte.

4.2.1. Conceitos implicados na construção do Modelo de Auto-Avaliação.

4.2.1.1. Envolvimento

(...) trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola.

Manifesto das Bibliotecas Escolares

*Diz-me e eu esquecerei.
Mostra-me e eu lembrarei.
Envolve-me e eu compreenderei.*

Confúcio

As relações estabelecidas entre a escola e a biblioteca são determinantes para o sucesso da implementação do MAABE. Estas relações podem ser entendidas como oportunidades ou ameaças, consoante são sólidas ou frágeis e coincidentes na cultura de escola, na integração de práticas e no trabalho comum. Numa cultura de avaliação, o envolvimento de todos é essencial para o sucesso. É necessário que a BE esteja integrada nos planos estratégicos e operacionais da escola, na visão e objectivos educativos da escola. É necessário que o esforço seja conjunto, que haja uma cooperação, que todos estejam envolvidos em dar cumprimentos aos objectivos essenciais. Para tal, contribui a plena integração da BE nas práticas curriculares, pois só assim se poderá responder às carências dos alunos e fomentar a definição de objectivos, planificar estratégias, em conjunto com os docentes das diferentes disciplinas.

Todos os envolvidos devem entender a avaliação como um instrumento de melhoria e simultaneamente como um instrumento pedagógico, formativo e orientador nas práticas desenvolvidas. Consideramos pertinente esclarecer quem são os envolvidos neste processo. Toda a escola está envolvida. Cada estrutura da escola apresenta graus de envolvimento diferentes. Bastos e Martins (2009) elucidam-nos que:

there is the executive board, which must be included in the assessment development at a very early stage, acting as a process facilitator; but there are also teachers, students, families, tutors and other agents whose participation will be requested.

O PB, enquanto líder deste processo, deverá ser capaz de envolver todas as estruturas da escola, todos os elementos da comunidade escolar neste processo avaliativo, deverá ainda ser capaz de apresentar soluções de trabalho colaborativo, pois só assim contribuirá significativamente para o sucesso da auto-avaliação da biblioteca escolar e da sua plena integração na escola.

Acções de sensibilização e esclarecimentos conceptuais, visando uma aprendizagem interactiva do processo de auto-avaliação de modo a elevar o grau de envolvimento de todos é indispensável, assim como uma forte e continuada comunicação, para que todos saibam o que se está a acontecer.

4.2.1.2. O valor

Uma boa empresa é aquela que tem um bom produto e uma boa cultura e que é reconhecida pelo público como tendo boas pessoas, corteses e humildes. De outra forma, a nossa existência não têm valor.

Hirotao Higuchi

Para uns, o valor da BE reside no espaço, na sua organização e nos recursos que disponibiliza, para outros, o seu valor reside na sua ligação próxima aos currículos e à construção do conhecimento. No modelo de auto-avaliação apresentado pela RBE (p.2), o conceito de valor é definido como:

O valor não é algo intrínseco às coisas mas sobretudo a ver com a experiência e benefícios que se retira delas: se é importante a existência de uma BE agradável e bem apetrechada a esse facto deve estar associada uma utilização consequente nos vários domínios que caracterizam a missão da BE, capaz de produzir resultados que contribuam de forma efectiva para os objectivos da escola em que se insere.

Segundo Cram (1999: 2), no seu artigo “Six Impossible Things Before Breakfast: A multidimensional approach to measuring the value of libraries”, o valor é um “psychological construct. It may be intrinsic or extrinsic, but it is always subjective”, acrescenta ainda que “each value judgement needs to be guided by explicit hypotheses.” O mesmo autor ainda acrescenta que o valor da biblioteca está no seu impacto junto dos

utilizadores. Da mesma forma, Tood (2008) aponta para a importância de se “medir” o valor: “the value of a school library can be measured. Learning outcomes, as well as personal, social, and cultural growth, can be documented”. O valor reside nas práticas das BE associadas aos currículos e às aprendizagens.

Tal como Cram (1999) afirmou, definir o valor da biblioteca é um processo complexo, contudo o impacto dos serviços e das actividades desenvolvidas são elementos essenciais para compreender o valor que lhes é dado. Atribuir valor à BE implica saber transmitir a informação e o conhecimento necessários aos nossos utilizadores, promover serviços de qualidade nunca perdendo de vista a missão e a visão da biblioteca. A satisfação do utilizador é indicada ainda por Cram como uma medida de valor. É necessário recolher informação, a um nível macro, para compreender melhor a satisfação do utilizador e assim avaliar a eficácia e valor que é dado à biblioteca, para posteriormente tomar decisões, a um nível micro, que poderão contribuir para elevação da satisfação do utilizador e do valor atribuído à biblioteca.

Muitas vezes, o impacto surge como sinónimo de valor. Cram (1999: 3) questiona-se sobre esta questão, inferindo que há uma ligeira diferença: “The impact of an event or activity is the effect it has on other activities, or on the providers, recipients or beneficiaries of those activities. Outcomes, on the other hand, are the realised benefits or detriments that flow from those impacts”. Afinal, medir o valor é medir os resultados, os benefícios. Medir o valor implica uma estrutura conceptual explícita. “Value is clearly a judgement”, na perspectiva de Cram (1999) e o acto de julgar obriga-nos a uma definição do que é bom e menos bom, do que é desejável e indesejável. É neste contexto que o PB deverá demonstrar a sua necessidade. Ele será a pessoa mais habilitada para medir o valor da biblioteca, para gerir a informação, para colocar os recursos da biblioteca ao serviço das aprendizagens e provar à comunidade escolar o impacto da biblioteca na escola, nas aprendizagens.

A concluir a breve explanação em torno do conceito de valor, consideramos relevante acrescentar a reflexão apresentada por Bastos e Martins (2009: 3) acerca deste conceito: “The concept of value is present in most contemporary studies about quality and evaluation, and is moreover inherent to good management practices and to continuous improvement cycles: based on the identification of strong and weak points, a new development plan must be forged.”

4.2.1.3. A Prática Baseada em Evidências (*Evidence-Based-Practice*)

O conceito de prática baseada em evidências foi explorado por vários especialistas e abordado em vários contextos. No caso específico das BE, tem sido Ross Todd quem mais valoriza este conceito, considerando que a recolha sistemática de evidências relacionadas com a prática diária da biblioteca poderá demonstrar a diferença deste serviço. Segundo Todd (2008), o conceito de prática baseada em evidências é entendido da seguinte forma: “combines professional wisdom, reflective experience, and understanding of students’ needs with the judicious use of research-derived evidence to make decisions about how the school library can best meet the instructional goals of the school”.

Este conceito permite uma visão integradora da biblioteca no seio escolar, envolvendo estas três dimensões, expressas na *evidence for practice*, *evidence in practice*, and *evidence of practice* (Todd, 2008). As “evidence in practice” são as evidências de processo, que nos descrevem a forma como o serviço da biblioteca se desenvolve; a “evidence of practice” são as evidências de impacto, que nos mostram o resultado das práticas desenvolvidas e, finalmente, “evidence for practice” são as que correspondem à forma como a pesquisa vai ser usada para desenhar a prática desenvolvida na biblioteca. Estas dimensões devem ser entendidas como dinâmicas e geradoras de novas práticas. Poder-se-á concluir que a prática baseada em evidências é a *razão de ser* da biblioteca escolar na escola.

Agora, o “dizer” é insuficiente e ambíguo, necessitamos de substituir o verbo. Em vez de “dizer”, é preciso “demonstrar”, possibilitando a evidência de se tornar essencial, testemunhando o papel transformativo das bibliotecas no desenvolvimento das competências literácicas e na construção do conhecimento. McNicol (2004) reforça esta ideia, sublinhando a importância de sistematizar de evidências, de modo a permitir uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem; uma melhoria das práticas de trabalho; na elaboração de relatórios; aperfeiçoando a planificação, na justificação de recursos humanos, na valorização dos serviços e na defesa da importância das BE.

A quantidade e a qualidade das evidências recolhidas fornecem-nos informações que nos permitirão avaliar a actividade, podendo melhorá-la ou reestruturá-la. É neste sentido que o modelo de auto-avaliação não pode ser indiferente ao conceito de prática baseada em evidência, o qual se traduz no desenvolvimento de práticas sistemáticas de recolha de evidências, associadas ao trabalho realizado. Analisar o impacto da BE nas

aprendizagens a partir do conceito implica explorar múltiplas informações, vários tipos de evidências e saber como interpretá-las para posteriormente comunicar os resultados.

4.3. Análise dos instrumentos, relacionados com a Liderança, no Modelo de Auto-Avaliação para as Bibliotecas Escolares

O modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares disponibiliza um conjunto de materiais a utilizar em cada um dos domínios. O objectivo é estabelecer alguma uniformização na recolha de informação, sem com isso se colocar em causa uma possível adequação à realidade de cada BE ou a criação de novos instrumentos. A flexibilidade é possível sempre que se justifique, tal como podemos constatar na introdução ao MAABE: “ este documento aponta para uma utilização flexível, com adaptação à realidade de cada escola e de cada BE” (p. 2).

A existência destes instrumentos é considerada uma mais-valia deste modelo. O conjunto de instrumentos que são disponibilizados é constituído por: questionários destinados a alunos, professores e encarregados de educação; grelha de observação, grelhas de análise de trabalhos escolares dos alunos e “checklist”, isto é, listas de verificação. Dos vários instrumentos disponibilizados centremo-nos nas listas de verificação. A lista de verificação é um método de auto-avaliação que funciona como uma espécie de lembrete, é um apelo à consciencialização, à interiorização, visando a satisfação intrínseca do indivíduo para atingir os objectivos organizacionais. Trata-se de um instrumento de avaliação que apela a uma avaliação participativa, simplificada e flexível.

No modelo existem três listas de verificação distintas, uma direccionada ao director da escola/agrupamento, outra ao desenvolvimento da colecção e uma ao professor bibliotecário. No âmbito do nosso estudo, seleccionamos apenas a lista de verificação destinada ao PB para uma análise aprofundada, apesar de também considerarmos que a lista de verificação dedicada ao desenvolvimento da colecção permite igualmente observar o papel fundamental do PB na gestão dos recursos. De facto, a sua liderança implica uma boa gestão dos recursos, pois enquanto no passado gerir os recursos de uma biblioteca era gerir os recursos tangíveis integrados ou a integrar na sua colecção, hoje é muito mais do que isso. A necessidade de actualização constante de modo a gerir os recursos intangíveis, localizados num espaço virtual, e o

trabalho colaborativo com outras bibliotecas, quer públicas quer escolares, no sentido de providenciar o acesso aos recursos sempre que os utilizadores deles necessitem. O que importa hoje não é se o recurso em falta está na BE ou na biblioteca pública ou no espaço virtual, o importante é responder às necessidades dos utilizadores e enquanto líder o PB deverá estar apto a dar esta resposta.

Centremo-nos então na lista de verificação da auto-avaliação do professor bibliotecário (ver anexo I), disponibilizada no MAABE, a qual é constituída por nove itens. No primeiro item da lista de verificação de auto-avaliação do professor bibliotecário, o enfoque está na formação do professor bibliotecário. O ambiente de mudança que se vive nas escolas, e em particular nas bibliotecas, a necessidade de adaptação à inovação exige que todos os profissionais, nomeadamente o PB, apostem na sua formação. Amante e Ochôa (2004: [2]) reforçam o papel da formação: “A aprendizagem tem de ser contínua de forma a permitir a actualização e o aperfeiçoamento de conhecimentos, o desenvolvimento de competências exigidas pelas mudanças técnico-organizativas do trabalho”.

É no segundo item que aparece o termo “liderança”, associado ao adjetivo “forte”. Talvez a ideia de estratégia esteja implícita no conceito de “liderança forte”, mas será este conceito claro para todos? O que se entende por “Liderança forte”? Será sinónimo de uma liderança estratégica? Talvez a resposta seja afirmativa, uma vez que a planificação estratégica associada à liderança surge nos factores críticos de sucesso, mais concretamente no indicador D.2.1.

Congratulamo-nos com o seu aparecimento, uma vez que estes são os pontos-chave que contribuem para a definição do sucesso ou do insucesso da organização. É importante saber se os problemas estão identificados e se a estratégia está traçada. O sucesso da BE depende dessa acção. Como membro activo da comunidade educativa, o PB deve promover a “mobilização das comunidades educativa e escolar para o valor e para o trabalho da/com a BE; o trabalho articulado com os docentes” (MAABE, p. 44). Este é um factor crítico de sucesso relevante para avaliarmos se o PB é ou não um elemento proactivo, um elemento integrador e se consegue trabalhar com os colegas dos vários departamentos.

Os itens três e quatro estão intimamente relacionados com a gestão dos recursos humanos. O PB gere uma equipa, colabora com os docentes, trabalha directamente com os alunos e ainda com os assistentes operacionais, pais e encarregados de educação. Neste sentido, para além de estabelecer boas relações interpessoais, cabe ao professor

bibliotecário planificar o conteúdo funcional da sua equipa, distribuindo tarefas pelos vários membros da equipa de acordo com as suas competências quer pessoais quer profissionais. A sua definição deve ser clara e objectiva, uma vez que a distribuição de tarefas arbitrária, não planificada, poderá conduzir a uma ineficácia da equipa, a uma desmotivação e conseqüentemente a uma ausência de partilha, de confiança e de coesão.

Na distribuição das tarefas, deverão ser contemplados: a ajuda aos alunos, a gestão do fundo documental, a difusão de informação, a gestão da verba atribuída assim como actuações que possibilitem angariação de fundos, o apoio ao desenvolvimento de acções promotoras do uso das TIC e da Internet quer como ferramenta de acesso à informação, quer como instrumento de produção e comunicação da informação trabalhada, a planificação de actividades de articulação curricular e de promoção da leitura entre outras.

Cada vez que há mudança na equipa, há necessidade de reajustes nas diferentes funções, pois cada indivíduo tem uma especificidade própria e traz um contributo diferente à equipa pois, como diz Dante (1999: 46), “El trabajo en equipo puede asegurar que se potencien las capacidades de todos los miembros del colectivo”. A delegação de tarefas é uma das características da liderança eficaz e participativa. Cunha *et al.* (2007:609) afirmam que “à delegação é normalmente conferida uma tónica positiva, a qual resulta do facto de permitir o aumento do espírito e das práticas participativas”.

Também segundo Cunha e Rego (2005:132), a delegação “ não consiste em consultar as pessoas, ouvi-las, ou decidir de acordo com o que elas propõem - mas em entregar-lhes a responsabilidade pela tomada de decisão propriamente dita”. O processo de delegação exige que o líder transmita eficazmente as orientações e que acompanhe o processo, evitando a comunicação vaga e ambígua de orientações.

Os itens cinco e nove colocam o enfoque no trabalho colaborativo. Ford (2004: 1) recorda-nos que este tipo de trabalho demonstra que a biblioteca pode fazer a diferença na escola: “Thus, developing strong relationships with their colleagues is vitally important. The media specialist must view herself as a teacher first and a supporting resource second. Otherwise, the librarian is viewed as an inventory clerk in a room full of books”. Reforçando o papel da liderança do PB neste processo, Ford (2004) partilha a sua experiência de trabalho com uma professora bibliotecária e a este propósito diz-nos: “a curricular leader, information provider, and staff developer. She believes it is her job to help everyone grow in their roles. The faculty views her as one of our most

important resources, and thus her library is filled with students and teachers each day” (pág. 2).

Peter Drucker (2008) é esclarecedor, quando afirma que a auto-avaliação “é o primeiro requisito do trabalho de liderança: o contínuo afinar, o contínuo reforçar, nunca estando realmente satisfeitos e o momento para fazer isto é quando somos bem sucedidos, se esperáramos até começarem a surgir as dificuldades, as coisas já serão muito mais difíceis” (p.7). É neste âmbito que devemos entender o item nove da lista de verificação em análise.

4.4. Competências para a Liderança do Professor Bibliotecário

O líder do futuro não se senta na vedação à espera de ver para onde vai soprar o vento, o líder articula claramente as posições nas diversas áreas que afectam a organização e é a encarnação da empresa, dos seus valores e princípios. O líder modela comportamentos desejados, nunca quebra uma promessa feita e sabe que a liderança é uma maneira de estar e não uma maneira de fazer.

Frances Hesselbein

Segundo a Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC), as competências do professor bibliotecário estão agrupadas em dois grupos: as competências profissionais e as pessoais. As competências profissionais englobam competências nas seguintes áreas: tecnologias de informação, educação e gestão.

No que diz respeito à gestão, a ATLC destaca ainda o papel da liderança, referindo que esta “places a priority on staff relationships and leadership in the implementation of change”. Perspectiva-se a liderança como uma capacidade essencial a um gestor, de tal forma importante que por vezes se confunde com a própria gestão. A questão da liderança versus gestão, já anteriormente abordada, conduz-nos à afirmação de que a liderança é um processo mais emocional do que a gestão. Os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem liderar com a mudança, são visionários, enquanto os gestores são mais próximos da eficiência, do planeamento, do procedimento, do controlo e regulamentos. Parece-nos que o PB necessita de desempenhar simultaneamente os dois papéis. Por um lado, é um gestor porque produz ordem e previsibilidade, gerando resultados a curto ou médio prazo; por outro, só a sua liderança poderá suscitar a mudança. O ideal seria termos professores

bibliotecários que desempenhassem verdadeiramente uma liderança estratégica, aquele que concilia as qualidades de gestor com as do líder.

Os líderes são artífices, transformam as coisas, tal como se espera que o PB transforme a biblioteca num verdadeiro centro de conhecimento ao serviço das aprendizagens. O PB é um professor muito qualificado, com acréscimo de competências, uma vez que tem todas as características e competências dos professores curriculares, mais o conhecimento adicional expresso nas competências técnicas, pessoais e interpessoais. Desempenha um papel fundamental no saber usar a informação e na consequente formação para o seu uso. A formação para a utilização da biblioteca e para o uso da informação ganha aqui um valor estratégico, assumindo-se também como um instrumento de gestão e permitindo aos alunos desenvolverem competências no âmbito das literacias da informação e na utilização da BE. As capacidades de gestão e liderança do PB são relevantes na organização da BE para que esta responda às necessidades dos seus utilizadores.

Gerir é implementar uma avaliação sistemática, é otimizar os recursos e os investimentos realizados. Gerir para elevar a qualidade da biblioteca é melhorar a forma como se usa e acede à informação, é prestar serviços de excelência. Nem todos os professores são capazes de usufruir dos recursos disponibilizados pela BE, limitando-se à leccionação das suas aulas, pobres em recursos e estratégias. A ausência das competências de gestão leva-os a solicitar colaboração ao PB. A visão estratégica e de planeamento do PB permite usufruir de recursos de informação devidamente organizados, de responder aos novos desafios colocados pela sociedade de informação e às recentes transformações que a escola tem vindo a sofrer.

Nas competências pessoais, destacamos a comunicação, já anteriormente abordada. Agora, centremo-nos na comunicação dos resultados do modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares. A comunicação é essencial ao processo de envolvimento, de motivação dos parceiros e da efectiva cultura de avaliação, a qual é essencial para o sucesso do processo. A quem se comunicam os resultados? Em primeiro lugar, aos órgãos de gestão e administrativos (conselho geral e director) e pedagógicos, a todas as estruturas pedagógicas, a todos os envolvidos no processo.

A comunicação deve ser contemplada em vários momentos, uma comunicação inicial, uma intermédia e a final. A comunicação realizada no início do processo pretende encontrar resposta a algumas questões: “O que é que está a acontecer? Porque estamos a fazer isto? Como é que a auto-avaliação vai ser feita? e Quais os seus efeitos?”

O objectivo da comunicação vai mudando à medida que o processo vai avançando. Ochôa (2004: 27) recorda que “a comunicação entre os membros que encoraja o relacionamento e a coesão”, tão essencial ao sucesso da equipa e a um trabalho de qualidade.

A comunicação intermédia, para além de actualizar os agentes envolvidos permite acompanhar o processo de perto e fomentar um maior envolvimento. A comunicação final, a comunicação dos resultados, proporciona a reflexão partilhada, seguida de uma apresentação de acções de melhoria, a ser integradas no novo plano de acção. No modelo de auto-avaliação em análise, a comunicação dos resultados é considerada “uma etapa essencial, pois esses resultados dizem respeito a toda a escola e toda a escola deve ser envolvida. (...) A comunicação é um factor crucial para o sucesso das acções de melhoria que forem concebidas na sequência do processo de auto-avaliação” (MAABE, p. 72). A comunicação de resultados dá visibilidade à biblioteca, torna o seu trabalho visível e contribui para medir o seu valor.

Os “Standards of professional excellence for teacher librarians”, da Australian School Library Association (ASLA), indicam padrões de excelência, e descrevem-nos a três níveis: “Professional Knowledge”, “Professional Practice” e “Professional Commitment”. É nesta última dimensão que encontramos referências à liderança do professor bibliotecário, sublinhando o papel da liderança eficaz e transformacional, uma vez que cabe ao PB “provide effective and transformational leadership to school library and information services staff”.

A liderança é uma responsabilidade partilhada por todos os membros da organização, e isto significa que ser líder é saber distribuir tarefas pela equipa, é encorajar à acção, ao envolvimento, para que todos contribuam significativamente para a melhoria. Os líderes estão conscientes de que a mudança é difícil e que é necessário avaliar o desempenho da organização para posteriormente celebrar a transformação, por isso o MAABE é essencial para o progresso, para a melhoria, para a qualidade.

O tema da liderança é uma presença transversal na arquitectura do modelo, ora de forma mais explícita, ora mais implícita. No entanto, é no subdomínio D.2 que surge um indicador (D.2.1. - Liderança do/a professor/a coordenador/a.) dedicado exclusivamente à liderança. E é neste contexto que propomos o seguinte exercício partindo do indicador e respectivos factores críticos de sucesso:

Indicador	Factores críticos de sucesso	Instrumentos de recolha de evidência	Evidência de liderança
D.2.1 Liderança do/a professor/a coordenador/a.	<p>O/a professor/a coordenador/a:</p> <p>É um membro activo da comunidade educativa, mobilizando a equipa e a escola/agrupamento para o cumprimento dos objectivos da BE e para a sua integração na escola.</p> <p>Define e distribui funções e cria boas relações interpessoais com a equipa e um ambiente de trabalho propício ao bom funcionamento da BE.</p> <p>Participa nos órgãos de decisão pedagógica e nos momentos de planificação de actividades, sugerindo recursos e inventariando possibilidades de trabalho com a BE.</p>		

Quadro 7 – Parte I do indicador do D.2.1 do MAABE

Face a estes três factores críticos de sucesso e após a recolha de evidências, deveremos ser capazes de inferir se o líder envolve ou não a sua equipa no cumprimento dos objectivos da BE, se é capaz de estabelecer boas relações interpessoais e qual o nível de participação em actividades de planificação e nas decisões pedagógicas.

Indicador	Factores críticos de sucesso	Instrumentos de recolha de evidência	Evidência de liderança
D.2.1 Liderança do/a professor/a coordenador/a.	<p>O/a professor/a coordenador/a:</p> <p>Recorre à planificação estratégica e operacional, de acordo com os objectivos definidos e as problemáticas identificadas.</p> <p>Operacionaliza um programa de formação para as literacias e articula com os docentes contribuindo para as aprendizagens dos alunos e para o sucesso escolar.</p> <p>Inclui as bibliotecas das escolas do Agrupamento no seu plano, trabalhando articuladamente e direccionando actividades a estas escolas/bibliotecas.</p> <p>Promove a(s) bibliotecas escolar(es) que gere e introduz um processo de melhoria contínua, desenvolvendo uma estratégia de marketing para a BE e a sua avaliação sistemática.</p>		

Quadro 8 - Parte II do indicador do D.2.1 do MAABE

Os instrumentos (por exemplo: a *checklist* de auto-avaliação do PB disponibilizado pelo MAABE, as presenças no Conselho Pedagógico e excertos de actas para avaliar a sua proactividade, o diagnóstico sobre pontos fortes e fracos, plano de acção, plano de

atividades, registo de reuniões/ contactos/acções conjuntas, entre outros.) permitem a recolha de evidências sobre a capacidade de planeamento e estratégica, mas não é fácil inferir acerca da sua capacidade para gerir a mudança, de operar transformações significativas e de avaliar o nível de eficácia. Estes conceitos exigem a alteração de práticas na BE, de uma maior visibilidade do trabalho realizado.

Já anteriormente reflectimos sobre o conceito de gestão estratégica, mas reforçamos a ideia que o PB terá de ser gestor da estratégia, saber gerir estrategicamente essa informação, delineando acções e medidas a implementar, transformando essa informação em conhecimento, com impacto na melhoria da BE. Na sequência de outros comentários que já efectuámos, gostaríamos de reforçar o papel da mudança para a aplicação do modelo de auto-avaliação, pois a ausência de liderança aumenta a capacidade de resistência à mudança. Se as pessoas considerarem que o líder, neste caso o PB, é capaz de mudar o rumo dos acontecimentos, é plausível que lhe concedam uma maior margem de manobra para agir. É muito provável que o oiçam e considerem as suas decisões de modo empenhado, contribuindo deste modo para caminhar no sentido traçado.

À questão “será o PB um líder eficaz?”, poderemos afirmar que a resposta está dependente de três grandes competências: as técnicas, as interpessoais e as conceptuais. Ter competências técnicas significa ter conhecimentos acerca do modo de realizar as tarefas especializadas; as competências interpessoais permitem compreender as condutas humanas, as dinâmicas de grupo, identificar as necessidades, objectivos e exigências dos vários *stakeholders* e, assim, tomar decisões integradoras e implementáveis; ter competências conceptuais significa ter capacidade analítica, pensamento lógico, capacidade de conceptualizar relações complexas e ambíguas, pensamento divergente, intuição, raciocínio indutivo e dedutivo. Esta competência é essencial para identificar factores críticos de sucesso.

A eficácia do planeamento estratégico passa pela capacidade de comunicação do gestor, não se pode correr o risco do gestor fazer uma comunicação aos seus colaboradores e/ou professores da escola e não ser verdadeiramente entendido. Os líderes eficazes assumem a responsabilidade da comunicação, assegurando-se que as suas estratégias e os resultados são do conhecimento de todos. A empatia, o saber ouvir, a capacidade de observação, a competência leitora e o recurso às tecnologias reflectem a capacidade de comunicação do PB, embora não seja fácil inferir sobre a capacidade de comunicação do PB, a partir destes factores críticos de sucesso. É neste contexto que

retomamos o conceito de *advocacy*, o qual deve constar no perfil do professor bibliotecário: “*Advocacy is a powerful tool for school libraries. It helps us gain*”.

Nas competências pessoais referenciadas em ATLC, o compromisso com a excelência passa pelo poder da comunicação e pela aprendizagem ao longo da vida, uma vez que continuar a actualizar-se e a pesquisar é um imperativo na vida do PB. A flexibilidade, a adaptabilidade e a capacidade de antecipação são também competências que devem reconhecer-se no perfil do PB; assim como manter boas relações interpessoais, uma vez que ser cordial, conversar com alunos e professores, ser entusiasta, participar em reuniões e eventos sociais da escola são actos importantes para a visibilidade do PB, essa visibilidade ajuda a construir laços empáticos e de confiança essenciais ao trabalho colaborativo e a parcerias.

A operacionalização do modelo requer que o PB tenha algumas competências quer pessoais, quer profissionais, bem evidenciadas, tal como foi anteriormente referido. Contudo, é essencial que o PB entenda este modelo como uma oportunidade de operar a mudança e a melhoria contínua. Já referimos que o PB deve ser líder, proactivo, estratégico, ter uma abordagem construtiva face aos problemas, ser um comunicador, conseguir estabelecer estratégias de *advocacy*, bem como uma política de gestão baseada em evidências, fundada numa cultura de avaliação. No entanto, o PB também deve ser observador, investigador e nunca perder a capacidade de auto-análise e de auto-formação para melhorar a sua *performance*. Deve ter a capacidade de ver o todo, a “big picture”, só assim a BE é entendida como centro nevrálgico da escola.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

5. Introdução ao Estudo Empírico

5.1. Aspectos Metodológicos

Faz parte do conteúdo funcional dos coordenadores interconcelhios promover reuniões de acompanhamento, junto dos PB e respectivas equipas. E em muitas destas reuniões constatámos que havia algumas fraquezas em liderar as equipas, em gerir e em advogar a BE no seio da escola. Também constatámos algumas dificuldades em gerir a mudança existente nas escolas e em particular nas BE. É neste contexto que surge a necessidade de verificar o grau de convergência entre a teoria e as diversas práticas do quotidiano dos PB. Assim, o objectivo do estudo empírico é a descrição e análise de como os PB concretizam a sua liderança na escola e na gestão da BE, como perspectivam o seu papel enquanto gestores e líderes, assim como verificar se é possível estabelecer alguma relação entre a liderança do PB com a operacionalização do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares.

Traçámos os seguintes objectivos para este estudo empírico:

- Compreender o papel da liderança na gestão da biblioteca escolar;
- Identificar tipos de liderança na gestão da biblioteca escolar;
- Identificar indicadores de liderança;
- Relacionar a liderança do professor bibliotecário com a aplicação do modelo de auto-avaliação da BE;

Após o enquadramento teórico, realizado a partir de uma revisão da literatura e leituras sobre metodologia do trabalho científico, este estudo de caso foi realizado em três momentos distintos, a que corresponderam objectivos específicos.

O primeiro momento da investigação foi dedicado à preparação e execução do trabalho de campo. Recordamos que Bogdan & Biklen (1994:113) explicitam que o “termo de trabalho de campo lembra algo ligado à terra”, uma vez que o investigador é um conhecedor dos “locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais”, o que possibilita ao investigador um conhecimento pleno da realidade que constitui o objecto de estudo da investigação. O trabalho de campo que realizámos seguiu as seguintes etapas: elaborámos o guião de inquérito por entrevista, testámo-lo e preparámos, calendarizámos e realizámos as entrevistas aos

professores bibliotecários que colaboraram neste estudo, todas as entrevistadas foram registadas digitalmente.

O segundo momento da investigação correspondeu à recolha da *checklist*, disponível no MAABE, preenchida pelos professores bibliotecários que foram entrevistados por nós.

No terceiro momento do estudo, e último, procedemos à análise e interpretação dos resultados e redigimos as conclusões.

5.1.1. Caracterização do Estudo

O nosso estudo tem a forma de um estudo de caso, incidindo numa análise, com alguma profundidade, cruzando vários aspectos da questão da liderança do PB a partir de um conjunto de indivíduos que constituem a nossa amostra. A opção por esta metodologia vai ao encontro das definições de um estudo de caso. Segundo Bell (2002: 22), o estudo de caso é o método que “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Yin (1988), citado por Carmo e Ferreira (2008: 234), define estudo de caso da seguinte maneira: “estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como» ou «porquê» (...) focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto”. Inferimos que um estudo de caso é um estudo em profundidade, procurando a compreensão e explicação de determinados fenómenos, sempre integrados no seu contexto.

Uma investigação quantitativa valoriza de forma sistemática dados estatísticos para testar hipóteses, estabelecer relações causais e inferir com o objectivo de descrever situações da forma mais rigorosa possível, enquanto a investigação qualitativa necessita de recorrer a observações, submeter os sujeitos envolvidos a entrevistas, registar e analisar os respectivos conteúdos. Segundo Fernandes (1991: 3), “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções. Ambas as investigações apresentam vantagens e limitações. E neste sentido, optámos por uma investigação mista – quantitativa e qualitativa – uma vez que se pretende compreender processos algo complexos que dificilmente poderiam ser alvo de uma abordagem puramente quantitativa ou puramente qualitativa,

Reichardt e Cook (1986), citados por Carmo e Ferreira (2008: 194), afirmam “que um investigador, para melhor resolver um problema de pesquisa, não tem que aderir

rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”. Os dois métodos, qualitativos e quantitativo, são complementares, pois como refere Bell (2002: 20), “não há abordagem que prescreva ou rejeite liminarmente qualquer método, em particular”. Se, por um lado, os métodos quantitativos permitem uma maior objectividade e rigor (proporcionados, em regra, pela análise estatística e pelo controlo das variáveis), sendo possível, pela selecção de uma amostra, fazer generalização dos resultados obtidos; por outro, não é menos exacto que uma investigação qualitativa possibilita analisar a informação disponível ainda que de uma forma indutiva, desenvolvendo conceitos para melhor compreensão dos fenómenos.

A compreensão mais profunda de pensamentos e atitudes que não podem ser alvo de uma quantificação rigorosa, por não se tratar de realidades objectivas e facilmente observáveis, requer com frequência o cruzamento de diferentes metodologias. Foi neste sentido que decidimos pela análise de dois elementos diferentes, mas complementares, no contexto do nosso estudo empírico, com o propósito de possibilitar um quadro o mais completo possível da problemática analisada. Todavia, admitimos que a interpretação aqui apresentada sobre a realidade estudada não é a única provável, podendo outro investigador obter outros resultados e efectuar outra análise noutros contextos.

5.1.2. Caracterização da Amostra

No ano de 2008/09 encontravam-se trezentos e dois¹⁴ professores bibliotecários do 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário em situação experimental de coordenarem a BE a tempo inteiro, com opção de leccionar uma turma. Inicialmente estava previsto entrevistar dez PB, mas o nosso campo de análise foi circunscrito a oito PB. A impossibilidade de as entrevistas se realizarem a dez PB justifica-se pela incompatibilidade de agenda com um professor e pela recusa de outro. Todos os oito PB tinham horário exclusivamente dedicado à coordenação da BE, num regime de excepção neste ano lectivo, e testavam a aplicação do modelo de auto-avaliação. Decorria o ano lectivo de 2008/2009.

Segundo Fernandes (1991: 3), na investigação qualitativa “não há qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados.”

¹⁴ Dados fornecidos pela RBE.

Contudo, optámos por uma amostra por conveniência que Carmo e Ferreira (2008: 215) definem como “um grupo de indivíduos que esteja disponível ou um grupo voluntário. (...) um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas”. A amostra por conveniência é justificada, no sentido do fácil acesso a um conjunto de informantes.

Assim, seguimos os seguintes critérios na selecção efectuada: os nossos informantes seriam PB a tempo inteiro e a testar o MAABE. Procurámos que houvesse diversidade em termos de percurso e de tempo de exercício do cargo dos oito PB a serem entrevistados. Também nos preocupámos em diversificar as zonas de trabalho dos PB envolvidos neste estudo. Deste modo, os oito PB envolvidos correspondem a seis concelhos distintos da grande Lisboa.

O facto de ser uma amostra relativamente pequena pode ser justificado pela ideia de Patton (1990), citado por Carmo e Ferreira (2008: 209), segundo o qual a investigação qualitativa se focaliza “tipicamente em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, seleccionados intencionalmente”. A decisão de cingir o âmbito do estudo aos PB que testaram o MAABE prende-se com o facto de estarmos perante um novo instrumento de gestão que está a ser testado, para em breve ser generalizado. Consideramos que este novo instrumento de gestão irá induzir uma mudança na acção dos PB e esta alteração de práticas que pretendemos aprofundar.

6. Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Pacheco (2006:20), “o modelo de recolha de dados não é senão a identificação das diversas etapas de recolha de informação que, de uma forma coerente e sistemática, nos indicam uma determinada perspectiva”. A recolha de dados para este estudo empírico decorreu em três fases distintas.

Para a primeira fase, optou-se pela construção de uma entrevista que possibilitasse obter os dados necessários ao nosso estudo. A opção pelo recurso à entrevista deve-se ao facto de se considerar que a recolha de informação em presença permite ser mais esclarecedora, uma vez que os informantes envolvidos eram pessoas qualificadas e experientes no cargo, contribuindo deste modo com informação pertinente para este estudo, a qual não se encontra na documentação disponível

Numa segunda fase, optou-se pela recolha da *checklist* disponibilizada pelo modelo de auto-avaliação para as BE, dos PB envolvidos no nosso estudo. Considerámos pertinente cruzar as informações registadas na *checklist* com os dados obtidos nas entrevistas, a fim de testar a fiabilidade das informações recolhidas.

Na terceira e última fase, procedeu-se à análise e cruzamento do conteúdo dos instrumentos utilizados: o inquérito por entrevista e a *checklist*.

6.1. O Inquérito por Entrevista

A entrevista, segundo Ghiglione e Matalon (2001: 64), “é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados”. A entrevista aplicada neste estudo poderá ser designada por “entrevista de estudo”, a qual, segundo os mesmos autores, “visa uma generalização”.

Em investigação qualitativa, e tal como é referido por Bogdan & Biklen (1994: 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”; as entrevistas podem constituir-se como uma “estratégia dominante para a recolha de dados”, e é neste âmbito que justificamos a estratégia seguida, baseada num inquérito por entrevista aos professores bibliotecários que testaram o MAABE no ano lectivo de 2008/2009. Pareceu-nos o método mais adequado à recolha de informação necessária que nos ajudará a compreender o papel da liderança do professor bibliotecário na escola e se esta é determinante na gestão da biblioteca.

A entrevista é um instrumento valioso no sentido em que nos possibilita seleccionar temáticas para aprofundamento, recolher múltiplos dados, e é indutora de orientações, hipóteses para o aprofundamento da investigação e (re)definição de estratégias. Ciente de que a entrevista varia quanto ao grau de estruturação: a não directiva (ou livre), a semi-directiva e a directiva ou estandardizada, optámos pela entrevista semi-estruturada, na qual o entrevistador elabora um guião prévio. De acordo com Ghiglione e Matalon (2001: 84), “existe um esquema de entrevista. Porém, a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre”. Este tipo de entrevista é uma forma de garantir que todos os entrevistados respondem às mesmas questões, e Bogdan & Biklen (1994: 135) reforçam esta ideia afirmando que “fica-se com a certeza de se

obter dados comparáveis entre vários sujeitos” sem, no entanto, ser obrigatório seguir o guião de forma rígida.

Optámos por uma entrevista semi-dirigida, uma vez que esta possibilita ao entrevistado, como refere Quivy (2005: 192), exprimir “as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”. Foi neste sentido que proporcionámos aos nossos interlocutores liberdade de expressão, assim como um momento em que pudessem introduzir novos itens que considerassem relevantes e que não tinham sido abordados.

O objectivo da entrevista foi compreender melhor a liderança do professor bibliotecário na escola e, em particular, na BE e, como se tem vindo a sublinhar, considerou-se que este instrumento seria aquele que oferecia mais condições para que os PB explicitassem livremente as várias facetas do seu trabalho relacionadas com a temática do nosso estudo.

As entrevistas, aos PB da amostra, foram agendadas com cada entrevistado individualmente, tendo em conta as suas disponibilidades, e realizaram-se entre os meses de Julho de 2009 e Janeiro de 2010, nas datas e horas previamente combinadas com os PB. Era nosso desejo que as entrevistas se tivessem realizado num período de tempo mais curto, contudo, as actividades pós-lectivas, as férias dos docentes e as actividades agendadas obrigaram-nos a prolongar as entrevistas por um período mais espaçado no tempo.

Antes da realização da entrevista, efectuámos um pré-teste com dois PB não pertencentes à nossa amostra e de seguida procedemos aos ajustes necessários no guião da entrevista, o qual resultou no guião definitivo (ver anexo I)

Foi proporcionado um clima amigável no decorrer da entrevista. Depois de obtida a autorização de registo digital áudio, começámos sempre cada entrevista por relembrar a razão da nossa presença, explicando brevemente o trabalho que estávamos a realizar, assegurando ao entrevistado a confidencialidade e o registo de forma anónima das respostas dada e agradecendo-lhe uma vez mais a colaboração que se dispunha a dar-nos.

O tempo médio de cada entrevista rondou entre os 40 e 55 minutos, tendo sido registadas em suporte digital áudio.

Começámos por atribuir códigos às oito entrevistas realizadas no âmbito deste estudo. A cada entrevista atribuímos um código: PB1, PB2, PB3 e assim sucessivamente até ao PB8. Seguidamente, atribuímos códigos a cada uma das perguntas colocadas aos professores coordenadores durante as entrevistas. Passámos

depois à parte mais trabalhosa: a transcrição escrita do teor das respostas que tínhamos gravado digitalmente. Bogdan e Biklen (1994: 172) lembram que a utilização corrente de gravadores nas entrevistas pode “criar a ilusão de que a pesquisa se faz sem esforço”, mas o que na realidade acontece é que “uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados”, o que “corresponde a centenas de horas de (...) trabalho”.

6.2. A Checklist

A *checklist* é uma lista de verificação constituída por um conjunto de itens a serem observados e/ou tarefas a serem cumpridas. A lista de verificação fomenta uma maior segurança, uma vez que permite evitar esquecimentos, detectar se houve falhas ou simplesmente constatar se uma tarefa está a ser operacionalizada, induzindo uma maior gestão do tempo e eficácia na execução das tarefas e no melhoramento dos procedimentos.

Na opinião de Gawande (2010: 161), a listagem de verificação “não diz o que fazer (...) assegurando que tem as informações fundamentais de que precisa, quando precisa, que é metódico na tomada de decisões; é neste sentido que Gawande (2010: 176) afirma as listagens de verificação “exige revisões frequentes e melhoramentos permanentes”. Uma outra vantagem da utilização deste instrumento é a concentração no que realmente é significativo, é a focalização num determinado sentido. A lista de verificação permite-nos prevenir e antecipar algumas situações.

Tendo em conta as características enunciadas das *Checklist*, isto é, das listas de verificação, e uma vez que estas são um dos instrumentos disponibilizados pelo MAABE, considerámos pertinente analisar as *checklist* dos professores bibliotecários entrevistados por nós, e posteriormente cruzá-las com o conteúdo das entrevistas. Das *checklist* disponíveis, debruçámo-nos apenas sobre a *checklist 1 – A liderança do PB* (ver anexo I), uma vez que aponta para aspectos que se prendem directamente com a temática do nosso estudo. Gostaríamos de registar que esses documentos foram entregues apenas passadas algumas semanas após a entrevista, e que nem sempre foi fácil recolhê-las.

7. Apresentação e Análise dos Dados

7.1. Processo de análise dos dados das entrevistas

Elaborámos uma matriz de categorização do inquérito por entrevistas (ver apêndice II), de modo a sintetizar a análise categorial efectuada e apresentar algumas conclusões das entrevistas realizadas.

Formação

A totalidade dos entrevistados reconhece que a formação é essencial para o desempenho do cargo, nomeadamente a formação específica, a qual poderá contribuir para um desempenho mais adequado, eficiente e eficaz, isto é com maior qualidade. No nosso enquadramento teórico considerámos alguns documentos orientadores da acção do PB, retomámos esses documentos e constatámos que os termos “habilitado” e “qualificado” são denominador comum no Manifesto da UNESCO/ IFLA, nas Directrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares e na Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares com ligeiras diferenças. Nos dois primeiros documentos, é acrescentado o “planeamento e gestão da biblioteca escolar”, enquanto no terceiro documento, são acrescentados “cursos profissionais de biblioteconomia”. O relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* é mais específico no que diz respeito as áreas em que o PB deve adquirir competências e menciona as seguintes: “ 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, sociologia do livro e da leitura” (1996: 41)

Os PB reforçam a ideia de que a formação nunca é suficiente, sendo necessária uma actualização constante.

Alguns entrevistados consideram prioritárias, neste momento, as seguintes áreas de formação: promoção da leitura, gestão da informação e ainda Web 2.0 Como poderá o professor bibliotecário gerir a sua colecção, promover actividades de promoção de leitura, promover actividades de articulação curricular se não se mantiver devidamente informado e actualizado? A aprendizagem contínua e a actualização permanente

contribuirão significativamente para um desempenho profissional e de qualidade do cargo, e só assim os professores bibliotecários poderão responder de modo adequado às necessidades dos utilizadores.

Formação na Web 2.0 é uma prioridade real, face ao novo perfil dos utilizadores das BE, cada vez mais interactivos e produtores de conteúdos. Cabe ao PB não só gerir as infra-estruturas, trabalhar as literacias, nas suas diferentes vertentes, mas essencialmente gerir a múltipla informação disponibilizada com um simples clique. Constatamos que a gestão da informação e a Web 2.0 não são consideradas nos documentos orientadores, por serem áreas recentes, mas que os PB reconhecem como uma área prioritária da formação.

Todos os entrevistados confirmam a pertinência, a utilidade e a necessidade de formação na área da gestão, tal como é referenciado nos documentos orientadores:

“Acho que é cada vez mais importante a formação na área da gestão, cada vez mais o coordenador é um gestor” (PB1)

“Eu acho que sim, sem dúvida. Esta necessidade de nós sermos capazes de observar a organização que é uma biblioteca e sermos capazes de definir quais são os pontos fortes, os fracos, quais são as áreas de intervenção prioritárias, tudo isto tem a ver com a gestão, acho que é imprescindível” (PB2)

“... cada vez mais aquilo que se exige a uma biblioteca escolar tem muito a ver com a questão da gestão, da organização e pronto, e há determinadas funções e nós não temos...” (PB 5)

“Gestão... sim...sim... Sem dúvida! Sem dúvida porque necessitamos de competências que são específicas e que não temos na nossa formação de base. Portanto, é um saber, é um *know how*, específico e dentro do universo das bibliotecas e mesmo específico para as bibliotecas escolares portanto sem dúvida que precisamos dessa formação...” (PB6)

Tal como já referimos na parte teórica e é mencionado no Manifesto da UNESCO/IFLA e nas Directrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares, o PB deve ser responsável pela gestão da BE, por isso congratulámo-nos com o reconhecimento, por parte dos professores, da necessidade de formação nesta área. Ainda a este propósito, refira-se a Association for Teacher-Librarianship, recordando-se que, nas competências profissionais, estão englobadas as competências em gestão. Adquirir competências na área da gestão é ser capaz de planear eficiente e eficazmente, de responder às

necessidades dos utilizadores, tal como a perspectiva defendida por Eisenberg (2002) gerir é pensar e planear estrategicamente.

Conceito de equipa

As situações vividas pelos entrevistados são heterogéneas, induzindo a posições distintas quando interrogados acerca da equipa, nomeadamente na constituição da equipa da BE, das dinâmicas da equipa e do próprio conceito de equipa. Dois dos PB inquiridos destacam o papel importante dos colaboradores¹⁵ e do seu papel mais activo do que da própria equipa.

Há apenas um PB que afirma categoricamente que não tem equipa:

“Eu não tenho equipa...A equipa neste momento, se é que o tal conceito de equipa com os funcionários... funciono eu e os funcionário” (PB 4)

Outros confessam que as dinâmicas internas da equipa são oscilantes.

“Isso tem dias. Há dias que acho que tenho uma equipa e há dias em que acho que tenho um conjunto de pessoas (...) às vezes têm tendência para desenvolver só as suas actividades, as actividades que lhe foram atribuídas, não é, e não interagir com os outros membros da equipa de forma a formar a tal verdadeira equipa. (...) às vezes a coesão da equipa fica um pouquinho em causa(...)” (PB1)

Tendo como referência o estudo teórico realizado, as oscilações nas equipas fragilizam a coesão, característica essencial numa equipa. A debilidade da equipa induz a perda do sentimento de pertença, de envolvimento e de compromisso. O PB1 aborda uma outra questão essencial, a interacção entre os membros da equipa como factor constitutivo para uma verdadeira equipa. A interacção entre os membros da equipa deve visar o colectivo e não se delimitar à particularidade de cada elemento da equipa.

Cinco PB afirmaram que tiveram intervenção directa na constituição da equipa, no entanto consideramos que o contributo do PB2 é reveladora do princípio de uma gestão participada, a existência de uma co-responsabilização.

“Tive. Só tenho na equipa pessoas que eu, de facto, quis ter e falei com o conselho executivo na altura, não é? Isso foi feita de comum acordo.” (PB2)

¹⁵ Os colaboradores são docentes que não fazem parte da equipa formalmente e que, de um modo geral, tem apenas 45 ou 90 minutos para executar uma tarefa na biblioteca escolar.

Os restantes PB apresentam critérios diversificados tanto na selecção dos membros da equipa, como na responsabilidade da respectiva selecção.

“ Os colegas que compõem a minha equipa foram integrados na equipa com o único critério de serem professores que não têm componente lectiva. Portanto, por razões de saúde...” (PB 3)

Por último, seis professores bibliotecários afirmam categoricamente que têm equipa, no sentido em que as estratégias são delineadas em conjunto, que reúnem sistematicamente e reforçam a coesão entre os membros da equipa, o que nos parece bastante significativo e revelador de alguma consciência da importância do conceito de uma verdadeira equipa. Exemplo disso é a declaração do PB8:

“ E funciona mesmo como equipa, reunimos sempre no início de cada período e temos no horário uma hora comum, todas as semanas, não reunimos todas as semanas mas estamos sempre juntos uma hora por semana. E depois trimestralmente há reuniões mesmo com acta, formais, informalmente, estamos sempre em contacto.”

Registámos seis opiniões positivas sobre a equipa e considerámos que a equipa é muito valorizada pelos PB no desempenho deste cargo. No entanto, os entrevistados não mencionam a importância do conteúdo funcional, dentro do seio da equipa: como já referimos em 3.5.2, a definição de tarefas é um factor essencial de sucesso da equipa. A identidade da equipa também não é referenciada, o que poderá ser justificado com a insuficiente formação na área da gestão.

Relações com o Órgão de Gestão

As relações com o órgão de gestão são complexas, mas importantes para compreender a integração da BE na escola. É neste sentido que consideramos importante integrar esta problemática na nossa entrevista. As boas relações entre o PB e o órgão de gestão não ignoraram uma boa comunicação entre ambos: Johnson (2003) recorda que um Director não gosta de ser surpreendido, por outros, acerca da BE, deve ser o PB a comunicá-lo. Drucker (2007) reforça esta ideia e afirma que a comunicação possibilita um maior conhecimento, visibilidade do trabalho que se está a fazer. Anthony Tilke (1999), na 65th conferência da IFLA em Bangkok, reforça a ideia de que as competências comunicacionais do PB devem permitir não só a visibilidade do papel

da biblioteca no seio da escola como promover o PB como o interlocutor – chave com as várias estruturas da escola.

Também Barbara Howlet (1983) reforça a importância das competências comunicacionais do PB e que estas poderão constituir-se como uma oportunidade no relacionamento entre o PB e a direcção, mostrando o que se faz e convidando a participar, assistir na vida da biblioteca escolar.

No que diz respeito às relações com o órgão de gestão, a maioria dos entrevistados - registamos seis ocorrências nesta subcategoria - considera que estas são positivas. Afirmam ter reuniões formais e/ou informais com o órgão de gestão, com alguma periodicidade, dependendo do calendário escolar e dos problemas que vão surgindo. Neste contexto, gostaríamos de recordar Teixeira (2005) que afirma que os gestores de nível intermédio, “gastam mais tempo a comunicar com os seus subordinados (comunicação vertical descendente), menos com os seus superiores (comunicação vertical ascendente)” “ não conseguimos apurar esta situação, mas ao longo das entrevistas deixou-se transparecer que as reuniões não eram sistemáticas, a tónica era colocada na flexibilidade e “sempre que é necessário”, o que nos pode induzir a considerar a afirmação de Teixeira não muito longe da verdade.

A ordem de trabalho destas reuniões é caracterizada como sendo bastante flexível, se para uns PB o tema mais analisado em conjunto são os recursos humanos, para outros são questões organizativas e de melhoria da biblioteca.

“Periodicamente...Marco reuniões periódicas mas normalmente não tem uma regularidade mensal ou semanal ou quinzenal.” (PB 7)

“Eu reúno, reúno. Não sou capaz e dizer ao certo a periodicidade, há alturas que reúno muitas vezes e há outras que reúno menos, mas seguramente, no mínimo dos mínimos, uma vez por período ...”(PB2)

É de realçar a iniciativa dos professores bibliotecários ao solicitarem as reuniões com os seus directores e a proporem a ordem de trabalhos quando se trata de reuniões formais.

“ Sim, sou eu que estipulo os pontos ...” (PB7)

“ Normalmente sou eu que proponho a ordem de trabalho e depois acrescentamos outras se na altura acharmos que é necessário.” (PB2)

Apesar, das relações positivas, somente um PB refere conceitos de confiança e delegação:

“ Confiança em mim e delegam-me certas funções que eventualmente em primeira instância seriam feitas por um director ou, nos anos anteriores, por um presidente do Conselho Executivo mas, como depositam muita confiança em mim, transferem essas competências.” (PB6)

Consideramos que o conceito de confiança é capital no seio da organização e da equipa. A confiança fomenta o bom funcionamento da equipa, o respeito mútuo, o exercício da autonomia, da liberdade de expressão e a procura de soluções. Todos estes procedimentos são benéficos às relações entre o PB e órgão de gestão. Registamos duas ocorrências menos positivas nas relações com o órgão de gestão. Nestes dois casos, as reuniões formais são inexistentes e as informais “caracterizam por serem breves e com várias interrupções” (PB3).

A análise da subcategoria – a perspectiva positiva e menos positiva sobre a BE – não foi fácil de analisar, pois a perspectiva positiva ou não da BE é conjecturada a partir de um conjunto de factores e não apenas de um.

Um dos aspectos que tivemos em consideração é o facto de o PB participar no Conselho Pedagógico. Constatámos que a esmagadora maioria dos professores bibliotecários tem assento no Conselho Pedagógico, excepto um, que tem assento apenas na qualidade de coordenadora de projectos. Ter assento no Conselho Pedagógico não é suficiente para se considerar que haja uma perspectiva positiva da BE, apesar de todos os entrevistados reforçarem a importância de participar neste Conselho e considerá-lo como espaço adequado à discussão e reflexão dos documentos que institucionalizam a BE na escola, assim como da ligação da BE aos departamentos.

“Porque se a biblioteca quer provocar mudanças na escola ao nível pedagógico não pode estar afastada do órgão principal que é o Conselho Pedagógico que toma as principais decisões.” (PB7)

Nas quatro ocorrências que perspectivam positivamente a BE, considerámos relevante o facto de os assuntos que dizem respeito à BE constarem de um ponto específico da ordem de trabalho do Conselho Pedagógico. Nestas ocorrências, a

biblioteca tem direito a um ponto específico na ordem de trabalhos sempre que se justifique. O PB6 vive uma realidade diferente, mas que consideramos muito positiva:

“ É o ponto das informações e a seguir vem actividades, aquilo que eles chamam, actividades dos departamentos e das bibliotecas escolares. Portanto, estamos ao nível ... dos outros departamentos.” (PB 6)

Ainda foi objecto de análise se a direcção solicita ou não a colaboração do PB para documentos que institucionalizam a BE na escola, tal como Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Projectos Curriculares de Turma, Plano Anual de Actividades do Agrupamento/Escola, Regulamento Interno de Agrupamento/Escola, entre outros, e pudemos apurar que quatro professores bibliotecários afirmam serem solicitados frequentemente e respondem activamente ao pedido.

Quanto à discussão dos documentos que institucionalizam a BE na escola, apurámos que, salvo raras excepções, há discussão e quando tal acontece é provocada ou induzida pela proactividade do PB.

“... há uma certa acomodação, há muito aquele síndrome que é: são sempre os mesmos a falar, está o grosso da coluna à espera que aqueles três ou quatro digam aquilo que costumam dizer ou que têm para dizer para depois os outros dizerem se concordam ou não concordam e portanto há sempre uma certa necessidade de espicaçar um bocadinho a discussão, e eu tento fazer isso e muitas vezes consigo, outras menos.” (PB 2)

Nos vários depoimentos, constatamos que as competências comunicacionais do PB são essenciais para a visibilidade da BE, para a sua plena integração no seio da escola e para um trabalho articulado com as várias estruturas da escola, mas deverá ser mais do que isso, deverá ser estratégica, motivadora e persuasiva, isto é, o PB deverá fazer uso da *advocacy*, tal como defendido em Moore (2006) e Haycock (1999). Só assim será possível influenciar atitudes, motivar as acções dos outros.

Finalmente, consideramos que a atribuição de uma verba à BE, por parte do órgão de gestão, seria uma evidência de que a BE é valorizada e perspectivada positivamente. As ocorrências analisadas permitem-nos afirmar que as bibliotecas são contempladas por uma verba. Raramente se trata de uma verba fixa e estipulada no início de cada ano lectivo, mas existe uma verba que permite satisfazer muitas das necessidades existentes.

“Assim uma verba concreta, estipulada no início do ano, não, não. Só que funcionamos por requisições... Portanto, tudo, o que eu necessito eu faço uma requisição oficial que depois depende de ser diferida ou não. Eu não tenho memória que tenha sido diferida. (...) mas todos os anos tenho, para materiais de consumo, para documentos livro, não livro... Sempre... Portanto é uma verba que oscila de ano para ano mas que a biblioteca normalmente é sempre contemplada.” (PB8)

“ (...) o director está muito receptivo e está a comprar, a adquirir, praticamente tudo o que é proposto...” (PB6)

Registámos duas ocorrências, menos positivas, no que diz respeito às relações com o órgão de gestão, embora os PB considerem que estas relações sejam profissionais. Nesses casos, as reuniões formais entre PB e órgão de gestão são inexistentes, existem algumas reuniões informais devido à perseverança dos PB, mas mesmo estas não ocorrem no ambiente mais favorável.

Quando questionámos se o órgão de gestão solicita ou não a colaboração para a elaboração de documentos que institucionalizam a BE na escola, constatámos que a solicitação é inexistente, mas que este vazio é preenchido pela iniciativa do PB ao apresentar propostas.

A presença em Conselho Pedagógico, nestes dois casos, não é pacífica. Um dos PB tem assento enquanto coordenador de projectos de escola, o outro PB só no ano em que se realizou o estudo teve assento enquanto professor bibliotecário. Nas duas ocorrências, não é prática a ordem de trabalhos do Conselho Pedagógico ter um ponto específico para a biblioteca escolar. É de realçar a iniciativa dos PB neste contexto, pois, face às adversidades, solicitam, manifestam interesse em participar neste conselho e introduzem os assuntos respeitantes à BE, como apuramos no seguinte excerto de uma das entrevistas:

“ (...) a questão da biblioteca ou as questões, problemas, que surgem sempre a propósito da discussão ou debate de departamentos, por exemplo, recursos, em que a coordenadora faz intervenções no sentido de dar achegas...” (PB4)

Este ambiente inibe a discussão de documentos que definem as políticas de desenvolvimento das BE. Quando inquiridos acerca do porquê desta situação, os PB justificam que os outros elementos do conselho não sentem necessidade em discutir nem reflectir as questões inerentes à BE, vejamos:

“ (...) eu acho que delegam muito algumas competências no bibliotecário (...) pensam que ...pronto, são documentos que têm que ser feitos pela equipa da biblioteca e que à partida não têm que ser discutidos a nível de escola nem nos órgãos pedagógicos que existem para esse fim... Não sei, não faço ideia...” (PB3)

Das duas ocorrências menos positivas no que diz respeito às relações com o órgão de gestão, só um falante afirma que a BE não beneficia de uma verba, o outro falante afirma que existe uma verba que vai variando de ano lectivo para ano lectivo. Consideramos que as relações positivas com o órgão de gestão resultam de um conjunto de factores inter-relacionados e não só de um único factor. Sublinhamos, no entanto, em consonância com o exposto que as relações com as lideranças de topo devem ser próximas, pois só assim poderá haver uma acção conjunta para operacionalizar os pilares da liderança: a missão, a visão e os valores da organização.

Integração da BE na escola

A integração da BE na escola é hoje um factor assumido pelas organizações e associações internacionais que a definem como o “coração” da escola e atestam que a ligação da BE às aprendizagens conduz ao sucesso educativo dos alunos e se assume como um dos factores críticos de sucesso da BE, tal como tivemos oportunidade de sublinhar no enquadramento teórico que realizámos. Neste nosso estudo, pretendemos analisar se a BE está ou não integrada na escola, se a BE é parte integrante dos planos de desenvolvimento da escola, para tal consideramos que para além das relações com o órgão de gestão, as relações que o PB estabelecia com os departamentos curriculares, as áreas não curriculares, os projectos existentes na escola e a capacidade de iniciativa do PB eram decisivos para uma integração positiva da BE na escola.

Registamos quatro ocorrências positivas no que diz respeito à integração da BE na escola. Averiguámos que ainda não há uma prática sólida e fluida de um trabalho articulado entre departamentos e a BE, a cooperação entre os docentes e o professor bibliotecário, ainda não permite o afastamento dos métodos de ensino mais tradicionais, que não estimulam alunos activos no processo de aprendizagem. Contudo, na perspectiva de alguns entrevistados, há um caminho que se está a começar a fazer.

“ Ainda não é uma prática frequente... Ainda... “ (PB 6)

“ Estão a habituar-se a fazer.” (PB 7)

As relações entre a BE e os departamentos curriculares assentam essencialmente na articulação de actividades que constam no Plano Anual de Actividades de Agrupamento / Escola que obedeceram a um trabalho de planeamento prévio, como tal não foram consideradas actividades cujo papel desempenhado pelo PB fosse meramente logístico:

“...Por exemplo, o clube de inglês já me fez uma proposta este ano, no terceiro período, para fazermos uma programação conjunta para o próximo ano. Também o grupo de História, também o Grupo de EVT e de Inglês... Portanto, vêm ter comigo e depois marcamos uma reunião mais formal para fazermos a planificação.” (PB 8)

“Na área da leitura, muito o departamento de língua portuguesa. É que normalmente planeamos várias coisas em conjunto, já nem sei bem dizer quem é que começa, quer dizer, eles muitas vezes esperam pelas ideias que a biblioteca pode trazer mas é mais para o começo da discussão e depois eles próprios colaboram com muita coisa. Em relação aos restantes departamentos eu por vezes também dou sugestões, dou sugestões que me parecem viáveis e eles depois também pegam nisso. Por exemplo Matemática, por exemplo, Ciências, História, muitas vezes colaboram.” (PB2)

Os Departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas são apontados como os mais envolvidos nas actividades da BE, no entanto consideramos relevante que o Departamento de Ciências também seja referido. Contudo, para que haja um trabalho efectivo de colaboração e de articulação, é necessário que o professor bibliotecário efective um trabalho colaborativo e cooperativo com os seus pares e que conheça os currículos, para que a sua actuação seja mais eficaz e eficiente e apenas um PB faz referência a este aspecto tão importante:

“Acho que o professor bibliotecário tem que conhecer cada vez melhor, por um lado, os currículos das disciplinas, colaborar com os coordenadores de departamento em fazer aquilo que se chama o mapeamento, não é, dos currículos para verificar em que áreas se podem colaborar...” (PB 2)

A experiência do PB 6 é diferente da dos restantes entrevistados, vai mais além da planificação e do trabalho em conjunto, passa por uma mudança metodológica, tal como Francisco Soto preconizava, pois só assim poderemos integrar plenamente a BE na escola, isto é no projecto educativo curricular e fomentar métodos activos que possibilitem a operacionalização de uma aprendizagem em contexto:

“ Amanhã vou fazer essas aulas com ela... Que a colega pediu aos alunos que fizessem apresentações de diapositivos, neste caso recorrendo ao powerpoint, e no final apercebeu-se que os miúdos tem muitas lacunas, não é, na utilização do software, pediu-me se eu podia fazer alguma coisa neste sentido. Então o que aconteceu? Eu produzi uma apresentação em que lhes explico quais os erros mais frequentes, quais é que devem evitar, analisámos em conjunto os trabalhos dos meninos e amanhã eu vou passar o dia a dar aulas com ela...”

A capacidade de antecipação é essencial para liderar a mudança, geri-la, de modo a prever as implicações e consequências das situações e para que se tomem medidas apropriadas, abandonando práticas existentes, alertando para novas metodologias e como Kotter (2007) refere, para “remover obstáculos à acção”, colocando o enfoque nas oportunidades. No entanto, apenas um PB enuncia ainda de modo implícito a gestão de mudança, revelando que alterou de estratégia:

“ Desde o ano passado tentamos antecipar a nossa planificação anual para as pessoas fazer e enriquecer, isso não acontece, o que acontece é que eles depois pensam noutras coisas e depois querem a nossa ajuda.” (PB 7)

Ainda a este propósito, gostaríamos de valorizar a atitude do PB7, pois tal como Eisenberg (2002) refere “sucess starts with attitude”

No entanto, é nas áreas disciplinares não curriculares que o trabalho da BE é mais visível, nomeadamente na Área Projecto, tal como podemos constatar:

“Existe, sobretudo com a Área de Projecto. Mais do que propriamente, ainda, Estudo Acompanhado. Estudo Acompanhado foi muito direccionado para o Plano de acção da matemática e não tem sido muita a colaboração connosco mas a Área de Projecto, sim, sem dúvida.” (PB2)

“ (...) como tive turmas criei algumas práticas de trabalho com as colegas porque tinha estas áreas, nomeadamente Área de Projecto” (PB 7)

“ Sim, sobretudo com Área Projecto. Sobretudo com Área Projecto. Que interliga com a *eco escola* em que a biblioteca tem também sempre um papel activo.” (PB8)

Em alguns casos, os PB conseguem que a envolvimento da BE avance mais além, isto é, que envolva outros projectos da escola e programas recomendados pelo Ministério da Educação, como é o caso do Plano Nacional de Leitura e do Plano da

Acção da Matemática. Quanto aos projectos que articulam com a BE, são mencionados a Eco-Escola, as Escolas Promotoras de Saúde e o projecto Aler+.

Consideramos que quatro dos entrevistados (PB1, PB4, PB5 e PB3) projectaram uma visão menos positiva da integração da BE na escola, uma vez que a articulação entre a BE e os departamentos curriculares fica muito aquém do desejável. Trata-se de uma relação oca, uma vez que carece de planeamento conjunto, ausência de objectivos partilhados, resumindo-se à cedência e organização de espaço, à disponibilização de serviços e ao apoio logístico. Os PB que não conseguem implementar este tipo de articulação com as diferentes estruturas da escola, nomeadamente com os departamentos curriculares, afastam – se de uma liderança transformacional, uma vez que não conseguem remover barreiras, não fomentam o empenho de todos em prol da qualidade da organização. Não contribuem, na perspectiva de Leithwood (1992) para o crescimento profissional dos colaboradores, para um maior envolvimento destes nas actividades e para a operacionalização da missão da organização.

“ Eles solicitam muito é o apoio em termos de... apoio logístico que é: vêm ter muito com a coordenadora para criar espaços de exposição, isso é muito vulgar e habitual. Muito habitual mesmo.” (PB 4)

A inexistência de um trabalho articulado com os Departamentos deve-se a resistências à mudança de práticas:

“ Acho que tem havido um grande alheamento realmente dos docentes em relação à biblioteca. Os professores ainda estão muito fechadinhos na sua sala de aula e têm... continuam a recorrer pouco à biblioteca para desenvolver o seu trabalho.” (PB1)

“ Eu vou tentar porque... o ditado diz: “Água mole em pedra dura, tanto dá até que fura. Não é? E... A curto prazo é que eu não acredito... Que eu vou continuar e a minha equipa vai continuar a tentar produzir efeitos junto das pessoas, principalmente a partir da acção porque eu penso que as pessoas quando começam a ver coisas começam a perceber que realmente: “Olha, afinal há ali qualquer coisa que mexe e que a gente até pode aproveitar” e portanto a atitude começa a ser diferente e a abertura é maior... Mas a curto prazo e não podemos ser... sei lá... demasiado idealistas... A curto prazo as coisas... Elas vão caminhando... Vão caminhando...” (PB5)

Estes PB crêem que ainda há um longo caminho a percorrer, contudo os primeiros passos estão a ser dados, começa a existir uma maior consciencialização da importância do trabalho articulado. No entanto, estamos convictos que tal situação só é possível se o PB conseguir demonstrar à escola, aos professores, o verdadeiro valor da BE que,

segundo Cram (1999), está intimamente associado aos currículos e às aprendizagens. Um trabalho articulado possibilita que professores e alunos usufruam de recursos organizados e actualizados, que a múltipla informação se transforme em conhecimento, facilitando, deste modo, as aprendizagens dos alunos. É necessário recolher sistematicamente as “evidence of practice”, como nos alerta Todd (2008), para mostrar os impactos e ganhar a confiança dos nossos parceiros educativos e, deste modo, dar visibilidade ao trabalho do PB, tal como recomenda Hartzell, de modo a que a escola compreenda o benefício do uso da BE no aproveitamento escolar dos alunos.

No testemunho de alguns PB, são enfatizadas, explícita e/ou implícitamente, dificuldades no trabalho de articulação curricular, nomeadamente com as áreas disciplinares não curriculares, as quais são consideradas como excelentes oportunidades, tal como já referimos no enquadramento teórico, de se efectuar este tipo de trabalho. Contudo, algumas escolas não aproveitaram esta oportunidade, pois atribuíram às áreas disciplinares não curriculares o prolongamento de determinadas disciplinas curriculares nas quais não há práticas inovadoras que envolvam a biblioteca escolar. Este é um dos obstáculos encontrados, pelos PB entrevistados:

“ Até porque na minha escola, aos poucos, as áreas disciplinares não curriculares estão destinadas à disciplina de matemática e às disciplinas onde existe maior insucesso, que regra geral é o inglês...” (PB5)

Outra razão enunciada que poderá dificultar o trabalho articulado é o facto de alguns docentes entenderem as funções do PB como meras funções logísticas:

“ (...) a única coisa que às vezes acontece, mas é de forma muito esporádica, é o professor que lecciona a área de projecto perguntar previamente ao coordenador da biblioteca que recursos existem na biblioteca para poder ir com as suas turmas desenvolver determinado trabalho.” (PB1)

Contudo, este depoimento poderá ser entendido como revelador de ausência de proactividade e /ou iniciativa do PB, quiçá de alguma desmotivação. Quem deverá ter a iniciativa? Deverá ser o docente a tomar a iniciativa de trabalhar com o PB ou o contrário? Não será necessário tomar medidas que induzam alguma mudança? A gestão da mudança é uma tarefa árdua, porque as resistências subsistem e dificilmente são minimizadas, mas, como mencionamos no estudo teórico, cabe ao PB ser um verdadeiro agente de mudança, o que, segundo Todd (2001), se efectiva no “empowerment, connectivity, engagement, interactivity”, fomentando-se o trabalho colaborativo com os

outros docentes, de modo a possibilitar uma aprendizagem construtiva aos utentes da BE. É neste contexto que se exerce a sua liderança na mudança. Liderar para a mudança é optar por atitudes de resolução e antecipação dos problemas, tal como defende Doug Johnson (2002), afirmando que a apropriação de um novo conceito de gestão constitui um sinal forte para conduzir à mudança.

Nesta sequência, considerámos que a integração da BE na escola também se concretiza pelo grau de iniciativa do PB. Identificar o que precisa ser feito e agir antes que a situação exija acção é uma característica essencial ao perfil de liderança do PB.

Apesar de alguns professores bibliotecários viverem, nas suas escolas, situações adversas ao trabalho planificado em conjunto e articulado, mesmo assim procurámos saber se os PB procuravam fazer mais do que lhes era exigido, se agiam de forma adequada para atingir os resultados previstos, se inovavam, se tinham perspectivas a longo prazo, se questionavam sobre o porquê ou se estimulavam e apoiavam o comportamento empreendedor dos outros docentes. Em última análise, tentámos identificar se a iniciativa era uma competência dos PB entrevistados. Entendendo por iniciativa o sinónimo de “desembaraço nas resoluções” ou de ser “o primeiro a fazer ou a lembrar alguma coisa”.

Identificámos seis PB que demonstravam iniciativa em diferentes situações e em diferentes graus de iniciativa:

“Normalmente sou eu que tomo a iniciativa de apresentar algumas actividades.” (PB 4)

“Tomo! Tomo! Por exemplo, os colegas que estão mais distantes, por exemplo, são os de matemática porque também têm o plano da matemática e é muito umas aulas de apoio mas eu vou chamá-los, por exemplo, para as actividades de leitura com o PNL é um modo que eu tenho de os trazer, aos vários grupos, e de integrá-los.” (PB8)

Na sequência da análise do trabalho em articulação com os departamentos, considerámos pertinente analisar a iniciativa dos PB no que diz respeito à produção de materiais que potenciassesem esse trabalho articulado. Testemunhámos que os PB produzem materiais de informação para os departamentos, como por exemplo dossiers temáticos, maletas, tutoriais e listas bibliográficas.

“Sim. Nós temos listas bibliográficas tendo em conta algumas áreas.” (PB 4)

“Trabalhei com eles e construímos um conjunto de materiais, uma espécie de umas maletas e portanto já estão à disposição do resto da escola” (PB7)

“Sim... Sim, por exemplo, os dossiers temáticos também, estas listas bibliográficas...” (PB 8)

Finalmente, considerámos relevante retomar o Quadro I, apresentado no nosso estudo teórico, e verificar se estes PB se aproximam da área de acção de um gestor ou de um líder. Assim, poderemos afirmar que os PB, por nós entrevistados, aproximam-se da acção de um gestor, uma vez que têm uma perspectiva a curto prazo, administram as situações. Como afirmou Rego e Cunha (2007), os “gestores são pessoas que sabem fazer”, mas, na perspectiva de Cunha *et al* (2007) lidam com “a eficiência, o planeamento, o controlo e os regulamentos”, enquanto os líderes são dinâmicos e criativos, inspiradores e sabem lidar com a mudança entre outras.

Papel do Modelo de Auto-Avaliação

Recorremos ao MAABE disponibilizado pela RBE para saber se os PB o entendiam como um instrumento indutor de mudança. E dos oito entrevistados, apenas um considerou que o MAABE não era, ainda, indutor de mudança (PB5).

O PB5 considera que o MAABE apenas o “alertou para novas questões”, possibilitando a tomada de consciência de que muitos aspectos têm de ser revistos e alterados. Contudo, se o MAABE nos permite tomar consciência de que há aspectos que terão de ser alterados não deverá ser considerado que os primeiros passos para uma mudança estão a ser dados? Não é este o início da mudança? Pois se nunca tomarmos consciência dos pontos menos positivos ou mais fragilizados, nunca será necessário mudar. Apesar de o PB5 afirmar imperativamente “Não. Para já não!”, ao longo da entrevista deixa passar a mensagem implícita que afinal a mudança começa a instalar-se e isso é visível nos seguintes excertos do seu depoimento:

“ O modelo de auto-avaliação veio colocar mil e uma questões que obviamente estavam muito longe de, pronto, nós pensarmos nelas. (...) a auto-avaliação para já aquilo que me deu foi a consciência de que existem muitas coisas que tem que ser revistas, que existem muitas coisas que têm de ser desenvolvidas noutra sentido e portanto alertar precisamente para essas...Para já alertou para essas questões...”

“ E o facto de se estar mais alerta de que é necessária essa colaboração e essa partilha é que as coisas realmente se vão modificando.” (PB5)

Dos sete PB que consideraram que o modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares introduziu mudança, apurámos que todos consideram que a grande mudança incide no seio da BE a nível da gestão, potenciando uma gestão mais eficiente e eficaz, assim como na própria atitude do PB face ao seu papel na escola:

“ Na prática quotidiana introduziu algumas mudanças” (PB1)

“ (...) uma sistematização do trabalho e um plano de acção que veio alterar as minhas práticas...” (PB 8)

Os PB consideram que as mudanças relativamente ao órgão de gestão são quase inexistentes. Onde subsistem boas relações e uma perspectiva positiva da BE, estes aspectos continuam a subsistir, onde não existem essas relações positivas, muito pouco ou nada se alterou.

Não é explícito que o modelo induzisse uma mudança de práticas dos departamentos no que respeita ao trabalho com a BE, e dois dos PB consideram que a mudança se operou mais a nível de Conselho Pedagógico:

“ (...) a questão do pedagógico que só lá estão os representantes dos departamentos, os coordenadores de departamento... Mesmo que eles não tenham passado muito bem para os outros, vão passando aos poucos a mensagem que é preciso fazer este trabalho na biblioteca ...” (PB7)

“Uma mudança que é importante, que eu acho que é importante, é: quando se fala em avaliação em geral, quando se fala em avaliação de desempenho de docente e quando se fala na possibilidade, por exemplo, da escola ser avaliada pela inspeção-geral de educação e quando se fala nos indicadores e nas evidências e não sei quê, muita gente, no próprio “Pedagógico” me pergunta: “ Espera lá! Como é que vocês fazem com a biblioteca?” (PB 2)

Do depoimento do PB2, infere-se que o modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares é entendido como um instrumento de referência para a escola, pois é possível recolher de forma sistemática evidências que demonstrem a contribuição e o impacto que a BE tem no ensino e nas aprendizagens. A liderança do PB permitirá avaliar o que se está a fazer, porque o estamos a fazer e o que devemos fazer para melhorar o desempenho da organização.

A mudança de prática é mais visível no trabalho com alguns docentes. Trata-se de um trabalho em diferentes domínios, ao nível das literacias, do conhecimento da

colecção existente na BE, na formalização de reuniões, entre outros. O importante é que se começa a estabelecer uma relação mais próxima e articulada:

“Sim, os professores têm colaborado dizendo as coisas mais diversas (...) conjunto de professores a fazer uma espécie de indexação das revistas, (...) tive professores de quase todos os grupos a fazer a selecção de livros na biblioteca como tive de fazer a redução da colecção, ninguém disse que não ia, se não conheciam a colecção passaram a conhecê-la (...) acho que as pessoas querem de facto que a sua biblioteca e que a sua escola, isso eu acho que é muito importante, isso é bom, é bom para todos. Tenho bons desempenhos ...” (PB7)

“ (...) mesmo centrada nos professores, (...) delineámos um modelo de pesquisa de informação, quer dizer, delineámos cruzando vários...” (PB 6)

“ (...) houve alguma mudanças no sentido em que eu percebi cada vez mais da importância de reunir com as pessoas formalmente...” (PB1)

Quisemos reflectir sobre a atitude do PB face à mudança introduzida pelo MAABE. Por isso, apresentámos um conjunto de conceitos: preocupação, melhoria, incerteza, oportunidade, ansiedade, crescimento e indiferença, e solicitámos aos PB inquiridos que seleccionassem três conceitos que melhor exprimissem a sua atitude face à mudança introduzida pelo modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares.

Numa análise global, a selecção dos inquiridos incidiu nos conceitos da seguinte forma:

Conceito	Ocorrências
Melhoria	8
Oportunidade	6
Crescimento	5
Preocupação	3
Incerteza	1

Quadro 9 - Nº de ocorrências na selecção do conceito que melhor exprimia a sua atitude face à mudança

Os conceitos de “melhoria” e “oportunidade” são os que apresentam um maior número de ocorrências, o que deixa transparecer a ideia de que o MAABE é um

referencial, é um instrumento que possibilita a criação de ambientes organizacionais facilitadores de uma atitude positiva face à construção de qualidade da biblioteca escolar. É um meio para operar a mudança.

O PB5, que considerou que o MAABE não introduziu mudança, seleccionou os seguintes conceitos: preocupação, melhoria e incerteza. A escolha de conceitos como “preocupação” e “incerteza” parece-nos reveladora de alguma inquietação e apreensão face à mudança introduzida pelo modelo de auto-avaliação para as bibliotecas escolares, mas também um reconhecimento explícito do modelo como um instrumento de melhoria. A questão que se nos coloca é: se a “preocupação” e a “incerteza” manifestada pelo PB em análise não influenciará a sua comunicação e as suas relações tanto com o órgão de gestão, como com os departamentos e com os docentes da escola? Conseguirá estabelecer uma visão apelativa, realista e mobilizadora?

Liderança do PB

No que diz respeito à liderança, foram analisados os pontos fortes e pontos fracos da acção dos PB enunciados pelos próprios e ainda se analisou se estavam clarificadas as funções que lhe são inerentes.

Tomámos como exemplo a AASL, que considera que são três as grandes funções dos PB: a de gestor, a de professor e a de especialista em informação. A maioria dos PB considera que as três funções são importantes e complementares, o PB2 explica de forma muito clara a complementaridade entre as três funções:

“Um especialista em informação, sim; um gestor, sem dúvida; e um professor, sem falta (...). Há quem defenda que o professor bibliotecário é um especialista em aprendizagem. E o especialista em aprendizagem ligado a uma biblioteca tem que ser um professor obviamente, tem que ter um conhecimento mais largo do que os outros professores dos currículos, portanto tem que ser mais ou menos um *mega-professor* mas têm que ter estas capacidades de gestão evidentemente de uma organização dentro de outra que é a biblioteca dentro da escola, tem que conhecer bem qual é a organização da própria escola e tem que ter essa visão de gestão.” (PB2)

Três entrevistados revelam mesmo muita dificuldade em enumerar uma das funções. Contudo, os PB1, PB3, PB4, PB6, PB7 e PB8 elegeram a função de gestor como a função essencial para o sucesso da BE, seguindo-se o especialista da informação e por último o de professor. Quando é requerido que indique qual a área ou áreas em

que desenvolve mais trabalho, a gestão surge como a área prioritária, embora as outras funções continuem a ser referidas:

“ Tenho desenvolvido mais a parte da gestão. Tenho sido mais gestora, penso eu... mas não gostaria de deixar de ser professora, acho que tenho de continuar a ser, não é? E gostaria de... A escola... Eu acho que a escola necessita mais de um especialista da informação. Acho que sobretudo isso.” (PB 4)

“ Eu não sei, meti na cabeça que a primeira tem que ser gestora... Para isto depois levar aos outros caminhos.” (PB 8)

“ O coordenador da biblioteca tem que ser cada vez mais um gestor mas é importante também que seja professor e cada vez mais tem que ser um especialista em informação.” (PB1)

Foi apresentado aos entrevistados o seguinte conjunto de características: capacidade de supervisionar, procura de responsabilidade, delegar tarefas e/ou poderes, capacidade e gosto de tomar decisões, capacidade de iniciativa, autoconfiança, capacidade de liderar, capacidade de planear e organizar, e foi sugerido que seleccionassem três características que melhor expressam o seu perfil enquanto professor bibliotecário.

Das características apontadas, as escolhas dos entrevistados apresentaram a seguinte distribuição:

Características	Professores Bibliotecários / prioridade nas escolhas							
	PB1	PB2	PB3	PB4	PB5	PB6	PB7	PB8
Capacidade de planear e organizar	1º		2º		1º	2º	1º	1º
Capacidade de iniciativa			1º	3º	2º	1º		2º
Delegar tarefas e/ou poderes	2ª	2º				3º	3º	3º
Procura de responsabilidade	3º	1º			3º			
Capacidade de supervisionar								
Capacidade e gosto de tomar decisões		3º	3º	1º			2º	
Autoconfiança,								
Capacidade de liderar				2º				

Quadro 10– Prioridades dos PB face a um conjunto de características que melhor expressam o perfil do PB

A “capacidade de planejar e organizar” (com seis ocorrências e sempre como primeira ou segunda opção na escolha da característica que melhor exprime o perfil do PB) enquanto característica mais mencionada poderá estar relacionada com o facto de o trabalho realizado na BE ser um trabalho de gestão e reforça a ideia vinculada pela AASL, tal como explorámos detalhadamente em 3.2, que uma das funções do PB é ser gestor.

A “capacidade de iniciativa” surge como a segunda característica mais mencionada e tal facto está intimamente relacionado com a motivação para o desempenho da tarefa, uma vez que a motivação possibilita uma acção integradora e, se há motivação, mais facilmente haverá iniciativa. Gostaríamos de reafirmar que a motivação é um dos indicadores de liderança dos PB, no entanto a motivação não é um indicador explicitamente auscultado nas entrevistas. Esta situação é justificada pelo facto de considerarmos que estes PB estão motivados, *a priori*, para o desempenho do cargo, uma vez que aceitaram voluntariamente exercê-lo a tempo inteiro, numa situação de excepção. Mesmo assim, quisemos recolher informação sobre a ideia que os PB têm sobre a sua capacidade de iniciativa, e congratulámo-nos por constatar que esta característica é a segunda opção mais mencionada.

As características “procura de responsabilidade”, “capacidade e gosto de tomar decisões” e “delegar tarefas e/ou poderes” estão mais próximas de um perfil de liderança, mas não são as primeiras opções dos PB, excepto a “procura de responsabilidade” e a “capacidade e gosto de tomar decisões”, que surgem uma única vez como primeira opção. Deste modo, poderemos afirmar que os PB se aproximam de um perfil de gestor e não de liderança. Esta nossa afirmação é reforçada pelo facto de características como a “autoconfiança” e a “capacidade de supervisionar” nunca serem mencionadas e a “capacidade de liderar” apenas ser uma única vez referida e como segunda opção. Consideramos expressivo o facto de a característica de “autoconfiança” não ser mencionada, uma vez que o trabalho do PB é um trabalho colaborativo e cooperativo com os seus pares e tal implica confiança nos seus pares e autoconfiança no desempenho do seu trabalho. A ausência deste sentimento induz a atitudes calculistas e pouco envolventes, tal como já expusemos no nosso estudo teórico.

A liderança transformacional, abordada no ponto 3.6, implica a delegação de tarefas, *feedback*, apoiar e encorajar os seus colaboradores directos para um crescimento profissional, uma responsabilidade colectiva, um maior empenho, envolvimento e colaboração. No desempenho do seu cargo, o professor bibliotecário, deve aproximar-se

o mais possível de uma liderança transformacional, possibilitando que o seu trabalho demonstre o valor da BE. Verificámos que a maioria dos PB mencionam a “delegação de tarefas” e a “responsabilidade” como características presentes no seu perfil, aproximando-os de uma liderança transformacional, no entanto, consideramos que o grau de empenho e envolvimento no trabalho colaborativo ainda é reduzido.

Não podemos deixar de registar, com alguma estupefacção, que apenas um PB indica a “capacidade de liderar” como uma característica inerente ao perfil do professor bibliotecário.

“ Acho que consigo fazer bem...liderar, eu acho que sou...Acho que é o que eu tenho feito bem, até agora, também.” (PB4)

Já o PB5 enuncia a “capacidade de liderar” como a característica que se encontra menos desenvolvida no seu perfil de professor bibliotecário.

Na entrevista, apenas era solicitado que seleccionassem as características, não havendo espaço para um pedido de justificação. Como tal, considerámos ser importante cruzar esta informação com os dados recolhidos na *checklist* em análise, uma vez que não há apenas um indicador de liderança, mas vários, que não há apenas um tipo de liderança, mas várias.

Possibilitando-nos fazer o contraponto, requeremos que também nos fosse indicada a característica que consideravam menos desenvolvida no seu perfil. A “capacidade de delegar tarefas e poderes” surge com três ocorrências, tal como a “autoconfiança”. Apenas com uma ocorrência, temos a “capacidade de liderar” e a “capacidade de supervisionar”.

Na nossa matriz de categorização, consideramos como pontos fortes de liderança: capacidade de liderar, capacidade de iniciativa, delegar tarefas e/ou poderes, procura da responsabilidade e autoconfiança. A capacidade supervisionar, a capacidade de planear e organizar e, por último, a capacidade e gosto de tomar decisões, foram consideradas como pontos fracos face à liderança, mas não menos importantes no desempenho do cargo de PB, talvez mais próximos da arte de gerir. O posicionamento dos PB quer nos pontos fortes, quer nos pontos fracos não foi fácil, pois a maioria dos PB enunciam quer pontos fortes quer pontos fracos face à liderança do professor bibliotecário. Apenas o PB2 enumera só pontos fortes.

No entanto, esta análise revelou-se importante para recolher informações e se poder responder a uma das nossas questões investigativas - Como é que o professor bibliotecário perspectiva o seu papel enquanto gestor e líder?

Em termos globais e na sequência da análise deste item, parece-nos evidente que estamos perante a questão da relação entre liderança e gestão, já abordada no nosso estudo teórico. A maioria dos PB envolvidos no nosso estudo não evidencia uma perspectiva de longo prazo, apetência pela inovação, capacidade de influenciar os outros ou de suscitar mudanças tão características da liderança. O que constatámos é que a maioria dos PB inquiridos se rendem à situação e têm perspectivas a curto prazo e gerem os resultados para produzir ordem e previsibilidade, próprias dos gestores. Acrescentamos que, quando os PB foram inquiridos sobre as funções do professor bibliotecário, partindo do documento da AASL, a maioria dos PB – cinco ocorrências –, considerou que a função principal era a de gestor.

A visibilidade da liderança do PB será anotada em vários aspectos da sua actuação, nomeadamente na sua capacidade de comunicação e eficácia.

Não houve na nossa entrevista nenhuma questão directamente relacionada com a comunicação, porque consideramos que esta é uma questão transversal, isto é, o PB comunica, no exercício do cargo, recorrendo a diversos suportes e tipos de comunicação. Os seus interlocutores são todos os agentes da escola: o Director da escola, os outros docentes, os alunos, assim como a associação de pais e outros parceiros. Contudo, é no Conselho Pedagógico que a sua capacidade comunicativa é mais visível e talvez mais eficaz. Recordamos que a comunicação é uma estratégia de gestão essencial no seio de uma organização, como já tivemos oportunidade de explicitar no ponto 3.4 do nosso estudo teórico.

O PB4 recorre às “mensagens electrónicas e [a]o telefone” para comunicar com o Director, mas a maioria dos PB entende o Conselho Pedagógico como um órgão privilegiado para comunicar com as várias estruturas da escola. Vejamos o depoimento da PB1:

“ (...) forma privilegiada de contactar com as outras estruturas da escola, nomeadamente os departamentos curriculares, (...) associações de pais que estão lá representadas e é uma forma de estabelecer parecias com essas estruturas.”

Já o PB1, o PB6 e o PB8 elege o Conselho Pedagógico como local privilegiado para a divulgação do trabalho realizado na BE:

“E esse é o órgão no qual nós nos podemos fazer ouvir perante a escola, não é?! E comunicar também dos nossos procedimentos pedagógicos e alertar e estabelecer até parcerias. (...)” (PB6)

Sublinhamos o facto de apenas o PB1 mencionar contactos com a Associação de Pais, os quais, muitas vezes, são realizados nas reuniões de Conselho Pedagógico. Nenhum PB entrevistado menciona a importância de contactar com os encarregados de educação no sentido de os poder envolver nas actividades da BE ou simplesmente de divulgar as actividades aqui realizadas.

Recordamos Peter Drucker, tal como fizemos no ponto 4 do nosso estudo teórico, no sentido de sublinhar a importância da questão: “quais são os nossos resultados?”, uma vez que esta questão é essencial, já que nos obriga a ter bem presente a nossa missão, o valor e os nossos utilizadores, uma vez que sem eles não faz sentido o nosso trabalho. Uma reflexão e análise detalhada da resposta a esta questão implica pensar que actividades, programas ou parcerias nos ajudam a alcançar os resultados pretendidos, mas também a avaliar se os recursos estão a ser usados da melhor forma. Numa análise mais global, poderíamos afirmar que esta questão nos conduz à problemática da eficácia, de como medimos os nossos resultados. A maioria dos PB entrevistados considerou relevante colocar a questão a si próprios, no entanto as respostas dadas são vagas e pouco concretizadas, não se conseguindo inferir qual a atitude do PB face aos resultados. Apenas a resposta dada pelo PB2 se aproxima mais do conceito de eficácia, isto é, entendeu que os resultados devem ser analisados criteriosamente para de seguida serem implementadas acções de melhoria e/ou reorganização da estratégia:

“Claro que sim... Já modifiquei caminho, já recuei caminho e trilhei outros por causa disso, não é?” (PB2)

Já o PB4 reconhece que nunca colocou a questão a si próprio numa perspectiva da mediação dos resultados:

“ (...) Eu faço sempre relatórios no final do ano e faço sempre pontos fracos e fortes... Intuitivamente, eu fazia-os... Aquilo que há a melhorar (...) Eu tenho conseguido fazer isso ao longo destes anos todos e sinto que de anos para outros as coisas têm andado, vão andando...”

Apesar de esta questão ser pouco desenvolvida pelos PB, consideramo-la essencial na liderança do PB, uma vez que a medição dos resultados justifica as

escolhas, as prioridades estabelecidas, uma avaliação do que deve ser fortalecido e do que deve ser abandonado de modo a delinear-se novos planos estratégicos.

7.2. Análise dos Dados da *Checklist* e cruzamento com a entrevista

Na análise dos dados da *checklist*, mantivemos a matriz usada na análise das entrevistas, na medida em que esse é o referente essencial para a nossa análise. Gostaríamos de lembrar o facto de a *checklist* não ter sido elaborada por nós, pelo que os itens não coincidem com a nossa matriz, mas, ainda assim, permitem um cruzamento de informações produtivo e com algum relevo. Por isso, estabelecemos a seguinte correlação:

Categorias da entrevista	Itens da <i>Checklist</i>
I – Formação	1
II – Conceito de Equipa	2 e 3
III – Relações com o Órgão de Gestão	2
IV – Integração da BE na escola	4,5,6,7 e 8
V – Papel do Modelo de Auto-Avaliação	9
VI – Liderança do PB	2,3 e 9

Quadro 11– correspondência das categorias da entrevista com os itens da *checklist*

No que diz respeito à categoria I, “Formação”, inferimos que há coincidência entre os depoimentos na entrevista e na *checklist*. Todos os informantes valorizam a formação, reconhecem a importância da actualização dos conhecimentos e a importância da formação na área da gestão como uma área prioritária para o bom desempenho do cargo.

Na categoria II, “conceito de equipa”, confirmamos a existência de equipa, mas não conseguimos inferir sobre a gestão da equipa, pois os informantes disponibilizam pouca informação sobre este assunto. O PB2 limita-se a mencionar o nível de posicionamento. A *checklist* do PB4, neste item, revela um desfasamento entre o que é solicitado e o mencionado e os restantes informantes apontam instrumentos de recolha de evidências, aos quais não temos acesso.

A *checklist*, no item três, refere “cria situações de formação em contexto, incentiva a equipa a recorrer à autoformação e a formação externa, para melhorar o nível das suas competências”, aspecto que não está muito evidenciado na entrevista, uma vez que nos centramos na formação do PB e não da equipa. Constatámos algum desfasamento entre o depoimento do PB1 na entrevista e a *checklist*, uma vez que nesta última são referenciados “reuniões periódicas com a equipa”, “envolvimento” e “incentivar a equipa a...” as quais nunca são enunciadas ao longo da entrevista.

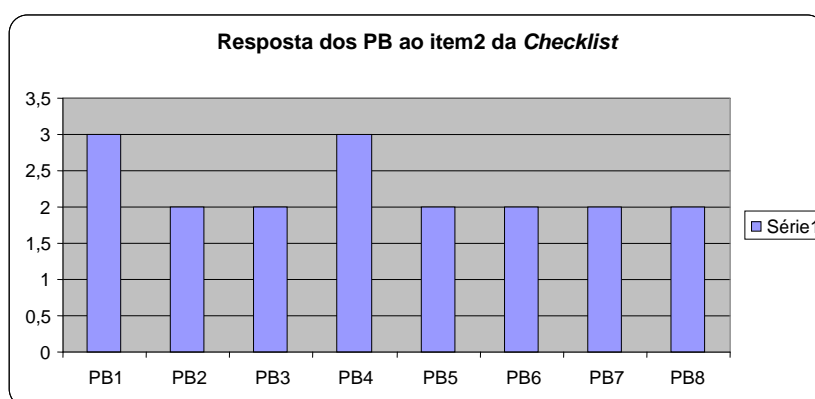
No que diz respeito à relação com o órgão de gestão, registamos que, das oito *checklist* analisadas, apenas duas indicam uma boa relação com o órgão de gestão, todos os outros informantes não mencionam as relações com o órgão de gestão. Não acrescentámos assim mais informações às que já tínhamos recolhido nas entrevistas.

Para analisar a categoria IV, “Integração da BE na escola”, recordamos a matriz de análise da entrevista, na qual considerámos que os PB2, PB6, PB7 e PB8 revelavam uma perspectiva positiva no que diz respeito a esta categoria, pretendendo-se verificar se essa perspectiva positiva também era visível na *checklist*. De facto, estes PB mantêm uma perspectiva positiva nesta categoria, apesar de, nas declarações do PB7 e do PB8, sentirmos algumas dificuldades em inferir alguns dados referentes a esta categoria, uma vez que apenas são mencionados instrumentos de recolha de evidências, como por exemplo: “plano anual de actividades”, “projecto curricular de turma” e “guião de utilizador”, entre outros, aos quais não tivemos acesso. Ainda na mesma categoria, constámos que os PB1, PB3, PB4 e PB5 mantiveram uma perspectiva menos positiva em relação à integração da BE na escola. Ainda registámos que o PB1 e PB3 disponibilizam menos informação que na entrevista.

Na categoria V, “Papel do Modelo de Auto-Avaliação”, os PB6, PB7 e PB8 não mencionam o modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares. Todos os outros referem a implementação do MAABE como um entre outros instrumentos de avaliação, não havendo qualquer valoração no que diz respeito ao modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares. Mais uma vez, não houve um acréscimo de informação em relação aos dados já recolhidos.

Por último, refira-se a categoria “Liderança do PB”, a qual foi objecto de um estudo pormenorizado, uma vez que está directamente relacionada com o tema da nossa investigação. Não foi fácil inferir sobre a liderança dos PB, uma vez que, tal como já expusemos anteriormente, o conceito de liderança é complexo, englobando vários factores, e as *checklist* apresentadas pelos PB são pobres nos contributos. Ousamos

afirmar que não se poderá inferir muito sobre a liderança do PB só pela análise da *checklist*. Considerámos indispensável analisar em que nível os PB se posicionaram no item 2 da *checklist* - “Desenvolve uma boa gestão e uma liderança forte, mobilizando a equipa e a escola/agrupamento para o uso da BE” -, uma vez que é neste item que está explicitamente expresso o conceito de liderança. Dessa análise elaborámos o seguinte quadro:



Quadro 12– Nível de posicionamento dos PB no item2 da Checklist

O PB1 e PB4 expressam claramente a sua liderança, posicionando-se no nível 3, o qual corresponde ao cumprimento total, todos os outros informantes posicionam-se no nível 2, o qual corresponde a um cumprimento intermédio. Recordamos que, na análise da entrevista, já tínhamos registado o PB4 como o único que tinha mencionado a “capacidade de liderar” para exprimir o seu perfil enquanto PB. Em relação ao PB1, este não tinha mencionado esta característica do seu perfil. Salientamos o facto de o PB1 utilizar expressões como “incentivo” e “envolvimento”, quando se abordam questões relacionadas com a equipa, enquanto na entrevista nunca as referencia. Um maior envolvimento apela ao colectivo e à responsabilização, características da liderança transformacional.

Apenas o PB8 se situa entre o nível 1 e 2 no item “encoraja o uso das TIC e explora os recursos WEB, incrementando práticas”, nenhum dos outros PB se situa no nível 1 em nenhum dos itens da *checklist*.

Antes de concluirmos este capítulo, gostaríamos de sublinhar que sentimos dificuldade em inferir sobre a liderança a partir das *checklist*. Em parte, esta dificuldade reside no facto de um só item agrupar vários aspectos da liderança, como por exemplo:

- no item 2 - “Desenvolve uma boa gestão e uma liderança forte, mobilizando a equipa e a escola/ agrupamento para o uso da BE.” -

como já referimos no ponto 1.1, há uma distinção entre gestores e liderança, por isso poder-se-á desenvolver uma gestão sem uma liderança forte e vice-versa;

- No item 8 - “Define objectivos, delinea actividades, trabalha em articulação com as restantes escolas/ bibliotecas no agrupamento e desenvolve políticas de cooperação com o exterior.” O PB pode definir objectivos, delinear actividades e trabalhar em articulação com as restantes escolas do agrupamento, mas não desenvolver políticas de cooperação com o exterior, com outras escolas fora do agrupamento, com outros parceiros.

Como consegue o PB assinalar estas diferenças na *checklist*?

Consideramos, igualmente, que existem aspectos importantes para compreensão da liderança que não constam na *checklist*, tais como:

- a) os pilares da liderança: a missão, a visão e os valores. É necessário entender se a actuação do PB dá cumprimento à sua razão de existir e se perspectiva o futuro acrescentando-lhe valor;
- b) a apetência pela inovação: apenas se limita a referir “Encoraja o uso das TIC”;
- c) a liderança para a mudança: qual o grau de resistência à mudança? Que tipos de mudança opera o PB, na sua prática? Não conseguimos saber;
- d) a comunicação - como se faz , onde e com quem;
- e) o grau de motivação para o desempenho para o cargo.

Conclusões

*Claramente, a liderança da mudança não depende das circunstâncias: **depende das atitudes, valores e acções dos líderes.** [...]. Em contextos democráticos complexos, a **liderança eficaz** implica [...] visão, confiança, saber ouvir, autenticidade, integridade, esperança e, especialmente, a consideração das verdadeiras necessidades dos seguidores. Sem estes factores, a probabilidade de vencer as resistências à mudança é quase nula. Se esta asserção é correcta, então é necessário guiar a mudança eficaz não é a teoria contingencial mas, antes, uma nova filosofia de liderança que se focalize sempre na auscultação dos corações e das mentes dos seguidores, através da inclusão e da participação.*

O'Toole (1995)

Neste momento de balanço da nossa investigação, cremos poder afirmar que foram atingidos os objectivos definidos para este estudo. Pretendemos neste capítulo final mencionar algumas limitações encontradas, apresentar as conclusões finais de todo o percurso investigativo e, finalmente, expor algumas sugestões.

Começamos por indicar algumas limitações detectadas ao longo desta investigação. A primeira refere-se ao facto de a autora não se poder dedicar em exclusividade à investigação, como seria desejável. Assim, em muitos momentos, sentimos as restrições impostas pelo tempo disponível, designadamente em relação à dimensão da amostra estudada, que poderia ser limitativa face aos propósitos deste trabalho. No entanto, também não é garantido que, se este estudo dispusesse de mais tempo e se fosse possível entrevistar um maior número de PB, os nossos resultados seriam substancialmente diferentes.

Em segundo lugar, no respeitante às entrevistas, apesar de o guião ter sido elaborado tendo por base alguma da literatura apresentada na nossa bibliografia reconhecemos que houve três aspectos que poderiam ter sido mais explorados, tais como:

- a) Questionar os PB envolvidos sobre as suas competências comunicacionais;

b) Saber se houve constrangimentos ao preencher a *checklist* da auto-avaliação do modelo de auto-avaliação e, se houve, saber quais;

c) Avaliar a imagem que os directores têm da biblioteca escolar, da sua integração na escola e do trabalho desenvolvido pelo PB. Consideramos que seria útil esse contributo para que a nossa investigação se tornasse mais rica.

Apesar de, actualmente, a maioria das escolas do primeiro ciclo e todas as escolas do segundo e terceiro ciclos de escolaridade, assim como as escolas secundárias de Portugal, estarem equipadas com BE, bem apetrechadas e com fundos documentais que têm vindo a crescer, verificamos, na nossa prática profissional, que a BE ainda não desempenha, para uma parte significativa do corpo docente, o papel fulcral que deve ter como centro de aprendizagem. Por outro lado, por vezes, a ausência de uma gestão eficaz da BE não permite que a biblioteca cumpra a sua verdadeira função. É neste contexto que surge a nossa investigação, com o objectivo de procurar compreender a liderança e as suas implicações na gestão da BE. Retomemos o nosso ponto de partida e recordemos as quatro questões investigativas que enunciámos: (i) Como se concretiza a liderança do professor bibliotecário na escola? (ii) A liderança é determinante na gestão da biblioteca escolar? (iii) Como é que o professor bibliotecário perspectiva o seu papel enquanto gestor e líder? (iv) Como é que os professores bibliotecários tomam consciência da sua liderança?

Consideramos que, ao longo da reflexão que desenvolvemos e com a análise dos dados, fomos apresentando algumas considerações, alguns comentários que nos serviram de alicerces para uma sistematização das conclusões, as quais passamos a elencar:

I. Tal como defendem Goldemam, Boyatzis e McKee, a liderança do PB não corresponde apenas a um só tipo, mas a vários, podendo assumir diferentes estilos, em momentos distintos, em função das necessidades. Dos variados estilos de liderança sistematizados pela revisão da literatura destacamos quatro tipos de liderança essenciais para um desempenho de qualidade do cargo: a liderança visionária, a eficaz, a estratégica e o *coaching*.

O PB deve ser um líder visionário porque deve desempenhar um papel proactivo. A sua proactividade poderá ser visível na sua actuação no Conselho Pedagógico e nas

relações com a Direcção. Estabelece relações empáticas e acarinha a inovação, valoriza a transparência de actuação e de valores, valoriza a partilha de conhecimento e de informações, ultrapassando o “culto do individualismo” como refere Mónica Gather – Thurler (1996). Esta liderança efectiva-se quando o PB promove e cria as condições para um trabalho colaborativo e cooperativo com os docentes, minimizando o uso do manual e, como defende Soto (2006), consegue introduzir métodos mais activos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto e retomando uma das nossas interrogações, apresentadas na introdução desta dissertação, poderemos completar esta ideia, afirmando que cabe ao PB induzir novos comportamentos e acções entre os seus pares. Os líderes são exemplos de acção. O que o líder faz, diz ou decide irá influenciar a actuação da sua equipa e dos outros elementos da sua organização. O PB, enquanto líder, deve demonstrar a sua resiliência, isto é, a sua capacidade de enfrentar e superar problemas e adversidades, sabendo que isso irá influenciar o modo como os outros elementos da organização actuam. Consideramos que a maioria dos PB, envolvidos na nossa amostra, revelam apenas traços de uma liderança visionária e não uma efectiva liderança, uma vez que nem todos reúnem as características deste tipo de liderança.

Consideramos que a partilha de conhecimento e de informações entre o PB e os restantes docentes da escola é ainda incipiente, mais ainda quando nos referimos aos Departamentos Curriculares de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões. Passos importantes estão a ser dados, principalmente pelos Departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas. As áreas disciplinares não curriculares são também entendidas como oportunidades à realização de um trabalho colaborativo.

Recordamos que o líder eficaz é caracterizado por Drucker (citado por Paschek, 2007), como um trabalhador árduo, responsável e que favorece a confiança. No entanto, nas entrevistas, apenas dois PB mencionam a “procura de responsabilidade” na caracterização do seu perfil enquanto PB. Apesar destes condicionalismos, este tipo de liderança deve ser desempenhada pelo PB, uma vez que facilita as relações empáticas, valoriza as competências pessoais e comunicacionais.

Parece-nos pertinente retomar novamente uma das interrogações iniciais – A biblioteca escolar desempenharia as suas funções se a liderança não fosse eficaz? Finda a nossa investigação, poderemos afirmar que a liderança eficaz procura que o desempenho da equipa progrida de modo a conduzir a um reconhecimento e a uma plena integração da BE na escola para que esta enfrente os desafios colocados. A

liderança eficaz facilita a focalização da acção da equipa, converge todos os esforços para aquilo que efectivamente é prioritário e pertinente. Neste sentido, este tipo de liderança possibilita que a BE cumpra as suas funções.

Relembramos Eisenberg e Miller (2002), que introduzem o conceito de liderança estratégica na BE, o qual implica uma capacidade de intervenção nos problemas identificados, minimizando as ameaças e reconhecer as oportunidades e transformá-las em pontos fortes, articulando sempre com as prioridades da escolas, estabelecidas no projecto educativo, possibilitando uma integração efectiva da BE na escola. O PB é um líder estratégico quando concilia as actividades rotineiras com as responsabilidades a longo prazo.

O PB concretiza igualmente o *coaching*, quando, no seio da sua equipa, há uma cooperação entre as várias competências individuais. Falar de *coaching* em relação ao PB é falar essencialmente da actuação do PB, a qual é norteada por um valor supremo, que é ajudar os outros a construírem o seu próprio caminho e descobrirem qual o seu talento e como o podem colocar à disposição da organização. Um PB que exerce *coaching* possibilita que a competência colectiva surja do resultado da combinação e sinergias entre as competências individuais. Na nossa amostragem, apenas cinco PB tiveram intervenção directa na selecção da sua equipa, indo ao encontro da ideia defendida por Ochôa (2004) de que é fulcral a existência de uma liderança visível na escola, mas não basta que o PB seleccione, entre os seus pares, os mais competentes para fazerem parte da sua equipa. É necessário que ele seja capaz de combinar as competências individuais dos diferentes elementos.

A liderança do PB concretiza-se na melhoria da performance da equipa, na qualidade da interacção dos vários elementos, no grau de exigência e no estímulo permanente para se alcançar a excelência. Consideramos que apesar de todos os PB envolvidos no nosso estudo valorizarem a existência de uma equipa e considerarem que têm uma equipa, a maioria não exerce uma liderança sobre a mesma, uma vez que não realça a *performance* da equipa, não fomenta uma identidade da equipa, não é rigorosa na explicitação do conteúdo funcional dos seus elementos, não induz a uma gestão participada.

Quando o PB desempenha o *coaching*, aproxima-se de uma liderança transformacional, uma vez que induz a uma maior co-responsabilização, a um maior envolvimento e empenho de modo a concretizar a missão da organização, neste caso da BE.

Em suma, a liderança do PB deverá ser visionária, eficaz, estratégica e transformativa. Respondendo à primeira questão investigativa - (i) Como se concretiza a liderança do professor bibliotecário na escola? – Afirmamos que a liderança do PB se concretiza na plena integração da BE na escola, na sua visibilidade e na demonstração do seu valor. No entanto, nem todos os professores da nossa amostra revelam esta liderança, pois os PB1, PB4, PB5 e PB3 referem que não conseguem operacionalizar esta integração, não conseguem efectuar um trabalho articulado com os departamentos curriculares, não fomentam o empenho de todos em prol da qualidade da organização, não contribuem para um crescimento profissional da sua equipa e colaboradores, não fomentam um maior envolvimento.

Recordamos a ideia de Todd (2008) de que o valor da BE reside nas práticas, quando estas estão associadas aos currículos e às aprendizagens. Se os PB não o conseguem operacionalizar, então a sua liderança está fragilizada. Ser líder significa que o PB se assume como elemento activo e proactivo na escola, no processo de aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento das literacias e na indução de acções que respondam eficazmente às necessidades dos utilizadores. De igual modo, assume-se capaz de gerir a BE com mais eficiência e eficácia.

No referente à segunda questão de investigação, sendo certo que os diversos autores defendem que o percurso dos líderes e gestores ora convergem ora divergem, Teixeira (2005) encara a gestão como algo mais abrangente do que a liderança e Rego e Cunha (2007) consideram que os gestores são pessoas que sabem fazer enquanto os líderes são aqueles que sabem o que é necessário fazer. Por seu lado, Kotter (1996) valoriza o binómio gestão versus liderança e afirma que a liderança sem gestão visa transformações a longo prazo, enquanto a gestão sem liderança visa ganhos a curto prazo. Glenn Rowe, citada por Cunha *et al.* (2007), afirma que o papel de líder e gestor são conciliáveis na figura do líder estratégico, e é esta perspectiva que, no nosso ponto de vista, mais se adequa ao PB. Por isso, podemos afirmar que a liderança é determinante na gestão da BE principalmente neste momento, em que a vida da escola está marcada por períodos de grandes mudanças.

II. Vivemos momentos, quer explícitos quer implícitos, de reconceptualização do próprio conceito de escola e a biblioteca não fica indiferente a esta reconceptualização, pelo contrário. São redesenhados, com frequência, os cenários legais e organizativos e a introdução do conceito de aprendizagem ao longo da vida provoca

nos actores educativos a necessidade de manter percursos ou de os reformular (se concluirmos que não se estava a responder às necessidades dos nossos utilizadores), de estar atento às novas tendências, de aceitar a ideia de que não se estava a responder às necessidades dos nossos utilizadores. O PB deverá encarar estas mudanças, não como ameaças, mas sim como oportunidades, de modo a não hipotecar o desenvolvimento da organização. A liderança do PB contribuirá significativamente para elevar a qualidade da BE e conduzi-la a um novo paradigma. Sem liderança, a gestão da BE pode ser eficiente, racional, realizada de acordo com os planeamentos, procedimentos, mas a articulação, a colaboração, a comunicação em permanência com a escola ficam fragilizadas, havendo menos envolvimento, menos dinâmica e criatividade.

O modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares é também um instrumento de gestão, que permite uma nova abordagem à forma como se trabalha na BE e como se deve cimentar a sua articulação com a escola, mas é essencialmente um instrumento que induz a mudança, tal como demonstra a maioria dos PB envolvidos na nossa amostra. No entanto, os informantes, quando solicitados para eleger três conceitos que exprimissem a sua atitude face à mudança introduzida pelo MAABE, apontaram todos, como primeira escolha, o conceito de melhoria. Em segundo lugar, surge o conceito de oportunidade e, em terceiro lugar, o conceito de crescimento.

A escolha destes conceitos permite-nos concluir que o modelo de auto-avaliação é, de facto, um referencial na gestão da BE. Nas questões relacionadas com a integração da BE na escola, os PB envolvidos consideram que as mudanças são incipientes, mas a grande maioria considera positivas as relações com a direcção e com as estruturas curriculares. No entanto, a grande mudança é na prática de gestão, isto é, há uma maior preocupação com a formação, quer formal quer informal, com o planeamento, com a recolha e gestão das evidências, com a promoção da BE – a *advocacy* – e com a comunicação.

Actualmente, o PB deve assumir-se como o agente principal da mudança, como aquele que gosta de assumir riscos, que valoriza as competências pessoais e a vertente humana dos seus colaboradores e que fomenta relacionamentos significativos. O PB, enquanto agente da mudança, deve ser flexível e aberto a novas aprendizagens e partilha de experiências, assumindo-se como um líder transformacional. Só a liderança transformacional poderá contribuir para uma verdadeira cultura participativa e elevar os índices de qualidade da BE e da escola.

Ainda em relação ao MAABE, consideramos que a ausência de competências de liderança pode contribuir para burocratizar o processo de auto-avaliação e daí não ocorrer qualquer tipo de mudança.

Deste modo, poderemos inferir que, tal como enunciámos em (ii), a liderança do professor bibliotecário é determinante na gestão da biblioteca escolar, e não basta gerir, administrar, é necessário uma liderança, de preferência uma liderança estratégica, de modo a intervir nos problemas, tais como superar dificuldades em operacionalizar um trabalho articulado, dar uma maior visibilidade à BE.

III. A análise de conteúdo das entrevistas e o cruzamento destas com a *checklist* da auto-avaliação dos PB contribuíram significativamente para compreendermos (iii) como é que o professor bibliotecário perspectiva o seu papel enquanto gestor e líder, e a este respeito poderemos concluir que o PB, enquanto gestor, se perspectiva como um elemento essencial no planeamento e organização das actividades da BE e do contributo destas para o sucesso da mesma. Consideram ainda que a sua capacidade de iniciativa é elevada, revelando uma motivação para o desempenho do cargo. No entanto, enquanto líder, a imagem que o PB tem de si próprio é limitada e frágil. A capacidade de liderar, enquanto característica que melhor expressa o perfil de um PB, nunca é mencionada e apenas um PB aponta como uma das características menos desenvolvidas no seu perfil.

Contudo, quando analisamos o item 2 da *checklist*, dois dos PB situam-se no nível 3, o qual corresponde a uma liderança forte e os restantes num nível 2. Nenhum dos entrevistados se situa no nível 1. Parece-nos, tal como mencionámos oportunamente, que há um desfasamento entre os contributos dados na *checklist* e nos depoimentos, o que nos obrigou a fazer uma reflexão sobre esta situação. Depreendemos que há uma valorização do factor gestão na resposta do item 2 da *checklist* – “Desenvolve uma boa gestão e uma liderança forte, mobilizando a equipa e a escola /agrupamento para o uso da BE” – uma vez que a liderança surge associada à gestão.

Retomamos a ideia, apresentada no estudo teórico, de que liderança e gestão são conceitos que apresentam alguns aspectos convergentes, mas divergem essencialmente no facto de os líderes, ao contrário dos gestores, serem mais proactivos, se regerem por ideais e se questionem sobre o quê e o porquê, enquanto os gestores preocupam-se em encontrar respostas para o como e o quando. Neste sentido, poderemos inferir que os PB se perspectivam essencialmente como gestores e não como líderes.

IV. A nossa última questão investigativa – (iv) Como é que os professores bibliotecários tomam consciência da sua liderança? – foi um dos maiores desafios da nossa investigação porque a consciencialização da liderança, por parte dos PB, não é explícita. Pudemos constatar este facto quando, no decurso da entrevista, solicitámos aos PB que seleccionassem três de um conjunto de características e apenas um PB seleccionou “capacidade de liderar” como a terceira característica que melhor exprimia o seu perfil enquanto PB. Contudo, consideramos que a consciência da liderança dos professores bibliotecários se manifesta na capacidade de inovação que implementam, no valor que é atribuído à BE e à gestão das evidências, nomeadamente às evidências de impacto, pois são estas que mostram o verdadeiro resultado das práticas desenvolvidas pelo PB.

V. Uma escola é constituída por diferentes estruturas, departamentos e por diferentes equipas, as quais executam diferentes funções. Estas estruturas muitas vezes estão concentradas nos seus trabalhos e menos atentas ao trabalho dos outros. Neste sentido, consideramos que esta investigação pode ser um contributo para uma diminuição de clivagens entre as várias estruturas, departamentos e equipas da escola e que um espírito cooperativo e colaborativo organizacional seja edificado e desenvolvido. O PB poderá desempenhar um papel essencial nas relações com a direcção, uma vez que ambos devem partilhar do mesmo projecto e dos mesmos objectivos – uma escola de qualidade, onde o sucesso das aprendizagens seja uma prioridade.

Ainda neste contexto, consideramos que a nossa investigação contribuirá para reflectir a importância da existência de uma equipa que trabalhe directamente com o PB. A existência de uma equipa com um conteúdo funcional definido favorece efectivo trabalho colaborativo com os restantes professores da escola e a operacionalização da missão da BE.

A grande maioria dos professores da amostra reconhece que o MAABE introduz a mudança, que se apresenta como um instrumento de melhoria, potenciando uma gestão mais eficiente e eficaz e é neste sentido que consideramos pertinente pensar a liderança à luz do modelo de auto-avaliação de modo a contribuir para um maior valor e integração da BE na escola.

VI. Por último, poderemos acrescentar que o PB, enquanto líder, deve assumir um papel fulcral a vários níveis: científico, organizador, motivador e facilitador.

A nível científico, pode contribuir com a sugestão de métodos de trabalho inovadores e possibilitar o acesso à informação em diversos suportes, criando ambientes que favoreçam a transformação da informação em conhecimento; deve ainda apresentar propostas, gerir a qualidade para rumar ao sucesso.

A nível da organização, deve contribuir para a eficiência e eficácia do trabalho colaborativo e cooperativo entre pares e na definição de objectivos claros de acção. O PB deve perspectivar o futuro.

É motivador porque encoraja, favorece uma atitude positiva, transmite confiança e ajuda a ultrapassar conflitos. É um comunicador mas também um ouvinte, é inspirador e encorajador, ajuda a encontrar novas ideias e oportunidades. Tem um propósito mobilizador e transparente. Valoriza a auto-avaliação como instrumento de melhoria, transmite os resultados e apresenta estratégias de melhoria a curto e longo prazo. É motivador porque gosta de celebrar os sucessos e dá o exemplo pelas suas atitudes positivas inculcando-as aos seus pares.

É um facilitador, porque gere emoções, mantém o equilíbrio entre questões pessoais e profissionais, mantém um diálogo criativo de modo a conciliar a racionalidade com fluidez emocional. Dá ênfase aos aspectos de contexto no processo de aprendizagem. É construtor de redes dentro da organização.

Da nossa investigação, surgiu ainda como muito relevante uma proposta de alteração no referente aos instrumentos disponibilizados pelo MAABE:

1. Reestruturar o item 3 da *Checklist*¹⁶ da autoavaliação do professor bibliotecário - “Gere a equipa, fomentando boas relações interpessoais. Cria situações de formação em contexto e incentiva a equipa a recorrer à autoformação e a formação externa, para melhorar o nível das suas competências.”

- a) Este item engloba duas situações distintas: as relações pessoais e a criação de situações de formação. O PB pode fomentar boas relações pessoais, mas não criar situações de formação ou vice-versa. Uma não

¹⁶ - O modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares, na sua última versão e a que está disponível no sítio RBE, já apresenta uma *checklist* com alterações, mas não nível do conteúdo dos itens.

implica directamente a outra. Como tal, sugerimos que haja uma separação entre estes dois aspectos;

- b) Ainda no item 3 é referenciado “Gere a equipa, fomentando boas relações interpessoais”, mas não especifica com quem. Para além da equipa, devem ser auscultadas as relações com a Direcção, de modo a auto-avaliar as relações entre a liderança de topo e a intermédia, e tal não consta na *checklist*.

2. Identificámos duas ausências que consideramos essenciais para auto-avaliar a liderança do PB, das quais resultam duas sugestões que passamos a mencionar:

- a) um item que auto-avalia as competências comunicacionais do professor bibliotecário. A comunicação é a ferramenta fundamental para uma gestão integrada, envolvendo todos os elementos de uma organização e deste modo contribuir para um crescimento da organização. Comunicando, o professor bibliotecário, dá visibilidade ao seu trabalho e dá a conhecer os objectivos e missão da BE. Comunicar é saber usar uma estratégia de gestão.
- b) Há instrumentos do modelo de auto-avaliação, nomeadamente os questionários, que nos permitem inferir os níveis de trabalho colaborativo que o PB estabelece com as várias estruturas pedagógicas, mas mesmo assim consideramos que seria importante ser incluído um item na *checklist* que possibilite o PB de auto-avaliar os níveis de trabalho colaborativo e de cruzar com os resultados dos outros instrumentos.

3. Ao longo do nosso estudo empírico, referimos que os documentos orientadores e a legislação em vigor alertam para a necessidade de uma aprendizagem contínua e uma actualização constante. Esta necessidade foi reforçada pelos PB, tal como pudemos apurar nas entrevistas realizadas por nós. Neste sentido, registamos a sugestão que os centros de formação contínua de professores devem disponibilizar formação na área da liderança e da gestão das BE e ainda na área das bibliotecas e a Web 2.0, de modo a que o PB responda aos desafios colocados pelos utilizadores da BE. A autora desta investigação advoga que esta

formação seja ministrada por alguém da área da gestão e por um PB, de modo a ser abordado as duas vertentes.

Concluído o nosso trabalho, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão da liderança do professor bibliotecário e ter encetado o caminho para novos estudos nesta área. Resta-nos registar o nosso entusiasmo na sua realização, bem como um longo caminho de múltiplas dúvidas e ansiedades, mas fica sobretudo a aprendizagem que foi possível concretizar.

Bibliografia

Araújo, J. (2003). “O Ano do Dragão”. In *Ideias à Esquerda*, vol. 2: 24-28.

Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC) (1997). “Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians”. Acedido em: 3 de Outubro de 2009, em: <http://www.cla.ca/casl/literacyneeds.html>

Amante, M. J. e Ochôa, P. (2004). “Desenvolvimento de competências: parte do problema ou parte da solução?”. In *Nas encruzilhadas da informação e da cultura (re)inventar a profissão*. Actas do 8.º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Lisboa: BAD. Acedido em 20 de Setembro de 2009, em <http://badinfo.apbad.pt/congresso8/com12.pdf>

Australian School Library Association (ASLA) (2004). “Standards of Professional Excellence for teacher librarians”. Acedido em: 3 de Outubro de 2009, em: <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm>

American Library Association (ALA) (2006). “Position Statement on the Role of the Library Media Specialist in Outcomes-Based Education”. Acedido em: 3 de Outubro de 2009, em: <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=school&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=15844>

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Edição, Lisboa: Edições 70.

Bastos, G. e Martins, R. (2009). "Portuguese School Libraries.The design and implementation of a Self-Evaluation Model". Actas da 38th IASL 2009 International Conference/ 13th Research Forum on Research in School Librarianship, 3-5 de Setembro, Abano Terme.

Bernilon, A. e Cérutti, O. (1990). *A Qualidade Total - Implementação e Gestão*. Lisboa: Lidel.

- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Belisle, C.-A. H. (2004). “The Teacher as Leader: Transformational Leadership and the Professional Teacher or Teacher-Librarian”. In *The Profession of Teacher-Librarianship*. Chapter 7, pp 73-79. Acedido em 23 de Dezembro de 2008, em: <http://www.cla.ca/casl/slic/SLICVol24issue3.pdf>
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Canadian Association for School Libraries (CASL) (1997). “Students’ Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians.” Acedido em: 3 de Outubro de 2009, em: <http://www.cla.ca/casl/literacyneeds.html>
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. 2.^a Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Catuxa, G. (2009). “La Biblioteca 2.0: De La Biblioteca Expositiva a la Biblioteca Interactiva”. In Actas do Encontro *Bibliotecas para a Vida II – “ Bibliotecas e Leitura ”*. Universidade de Évora. 18-21 de Novembro de 2009, 399-413.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) (2004). *Guidelines for Secondary School Libraries*. Acedido em Novembro de 2009 em <http://www.cilip.org.uk>.
- Carvalho, A. A. (org). (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Coménio J. A. (1985). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3.^a Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cram, J. (1999). “Six Impossible Things Before Breakfast: A Multidimensional Approach To Measuring the value of libraries”. In *3rd Northumbria International Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services*,

27-31 August. Acedido em 5 de Outubro de 2009, em http://www.alia.org.au/~jcram/six_things.html

Cunha, M. P. e Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote.

Cunha, M. P.; Rego, A. e Cunha, R.C. (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Dom Quixote.

Cunha, M. P. *et al* (2007). *Manual de comportamento Organizacional e Gestão*. 6.^a Edição, Lisboa: HR Editora.

Dante, G. P. (1999). El Éxito de la Gestión o la Gestión del éxito. [Versão electrónica]. La Habana: centro de Estudios y Desarrollo Profesional en Ciencias de la Información. *Anales de Documentación*, 2: 39-47. Acedido em 30 de Setembro de 2009, em: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/2691/2661>

DataAngel Policy Research Incorporated, *Dimensão Económica da Literacia: uma análise*. (2009). Lisboa: GEPE.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República*, nº 79 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Department for Education and Skills, (2003). "School Libraries Making a Difference". In School Libraries. Acedido em 20 de dezembro de 2008, em; <http://www.schoollibrariesadvocacy.org.uk/welcome.asp>

Drucker, P. (1999). Change leaders. *Inc. Small Business Success*. Acedido a 5 de Dezembro de 2009, em: <http://www.inc.com/magazine/19990601/804.html>

Drucker, P. (2008). *As Cinco Questões - mais importantes que se deve sempre colocar á sua Organização*. Lisboa: Editora Smartbook.

Drucker, P. e Paschek, P. (org) (2007). *As Virtudes Cardeais de um Líder*. Cascais: Gestão Plus Edições.

Delors, J. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

- Eisenberg, M. e Miller, D. (2002). "This Man Wants to Change Your Job". In *School Library Journal*. 9/1. Acedido em 23 de Dezembro de 2008, em: <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA240047.html>
- Fachada, M. O.(2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fernandes, D. (1991). "Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação". In *Noesis*. 18: 64-66.
- Ferreira, A. e Martinez, L.(2008). *Manual de Diagnóstico e Mudança Organizacional*. Lisboa: Editora RH.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Ford, M. (2004). "How your media centre can make a difference". In *School Library Journal*. Acedido em 23 de Dezembro de 2008, em: <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA387211.html>
- Gather-Thurler, M (1996). Innovation et coopération: liens et limites, in M. Bonami ; M. Grant (dirs.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck, 145-168. Acedido em 22 de Dezembro de 2008, em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html>.
- Gawande, A. (2010). *O efeito Checklist: Como aumentar a eficácia*. 1ª Edição, Lisboa: Lua de Papel.
- Gomes, P. J.P. (2004). "A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação". In *Cadernos BAD*. 2: 6-18.
- Guillermo C. L. (2002). "Concepciones Curriculares Bibliotecas Escolares. Reflexiones para la elaboración de un modelo", Seminario *Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación*, Madrid. Acedido em 18 de Setembro de 2009, em: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Seminarionoviembre2002_bibliotecas_escolares.pdf

- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. 4ª Edição, Lisboa: Editora Celta.
- Goleman, D., Boayatzis, R. e McKee, A. (2007). *Novos Líderes – A Inteligência Emocional nas Organizações*. 3ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D; Bennis, W e O’Toole, J. (2009). *Transparência – Como os Líderes Podem Criar Uma Cultura de Sinceridade*. 1ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Hartzell, G. N. (1997). The Invisible School librarian: Why Other Educators are Blind to Your value . *School Library Journal*. Acedido em 18 de Setembro de 2010, em: <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA152979.html>
- Hay, L. e Henri, J. (1995). “Leadership for collaboration: making vision work.” *61st IFLA General Conference - Conference Proceedings - August 20-25*. Acedido em 15 de Setembro de 2010, em: <http://archive.ifla.org/IV/ifla61/61-hayl.htm>
- Haycock, K. (1997). “Reinventing School Libraies: Alternatives, Models and Options for the Future.”. In *National Symposium on Information, Literacy and the School Library in Canada*. Acedido em 28 de Dezembro de 2008, em: <http://gateway1.uvic.ca/symposium/haycock.html>
- House, R.J. *et al.*(1999). “Cultural influences on leadership and Organizations: Project GLOBE”. In W. H. Mobley, M.J. Gessner & V. Arnold (Eds), *Advances in global leadership Stamford*. 1: 171-233. Acedido em 28 de Dezembro de 2008, em: http://www.thunderbird.edu/about_thunderbird/searchresults.htm?cx=010915527315007367814%3Ac-u9cwwdpr8&cof=FORID%3A11&ie=UTF-8&q=house%2Bleadership#1060
- Howlett, Barbara (1999). “Communication Skills and Strategies for Teacher Librarians”. In Haycock Ken (Editor), *Foundations For Effective School Library Media Programs*, Greenwood Village, Colorado, 279-286.
- International Association of School Librarianship. (IASL) (1993). *Declaração Política da IASL sobre a Biblioteca Escolar*. Acedido em 5 de Outubro de 2010, em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Acedido em 5 de Outubro de 2010, em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/74.html>

IFLA/UNESCO (2002). *Manifesto da IFLA sobre a Internet*. Acedido a 2 de Janeiro de 2010, em: <http://archive.ifla.org/III/misc/im-pt.htm>

IFLA/UNESCO (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Acedido em 5 de Outubro de 2010, em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf

Inspecção Geral de Educação (s.d.) *Quem somos - Atribuições*. Acedido em 18 de Junho de 2010, em: http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&treeID=&auxID=menu&newsID=250#content

Johnson, D. (2002). “Seven Most Critical Challenges That Face Our Profession”. In *Teacher-Librarian*, May/June. Acedido em: 30 de Outubro de 2009, em: <http://www.doug-johnson.com/dougwri/seven-most-critical-challenges-that-face-our-profession.html>

Johnson, D. (2003). “No Principal Left Behind”. In *Head for the Edge*. Acedido em 5 de Dezembro de 2009, em: <http://www.doug-johnson.com/dougwri/no-principal-left-behind.html>

Jesuíno, C.(2005). *Processos de Liderança*.4ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.

Ken Blanchard (2007). *Um nível superior de liderança - com sócios e consultores das empresas de Ken Blanchard*. 2ª Edição, Lisboa: Actual Editores.

Kotter, J.P. e Rathgeber, H. (2009). *O nosso icebergue está a derreter: mudar e ser bem sucedido em condições adversas*. 6ª Edição, Porto: Porto Editora.

Lankfort, M. (2006). *Leadership and the school librarian – Essays From leaders in the Field*. Ohio: Linworth Books.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela lei nº 115/97, de 19 de Setembro nº 237 – I Série. Ministério da Educação

- Liontos, L. B. (1992). "Transformational Leadership", ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ERIC Digest. Acedido em 7 de Outubro de 2009, em: <http://www.ericdigests.org/1992-2/leadership.htm>
- Maxwell, J. (2009). *Liderança 101 – O Que Todo o Líder Precisa Saber*. 1ª Edição, Lisboa: SmartBook.
- Marzal, M. A. (2003). "La formación del profesorado en relación a la biblioteca escolar." Sección Documentos, nodo Colaboraciones en Bibliotecas Escolares del CNICE. Acedido em 2 de Setembro de 2009, em: <http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art6.htm>
- McNicol, S. (2003). "Developing a self-Evaluation Model for English School Libraries". [Versão electrónica] *School Libraries Worldwide*, 9: 16-32. Acedido em 13 de Outubro de 2009, em: <http://www.iasl-online.org/pubs/slww/jan03-sarah.htm>
- McNicol, S. (2004) "Incorporating library provision in school self-evaluation." [versão electrónica]. *Educational Review*, 56: 287-296. Acedido em 13 de Outubro de 2009, em: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a713619404~db=all>
- Morizio, C. e Henri, J. (2003). "La formation des bibliothécaires scolaires: quelques réflexions." *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*. Berlim. Acedido em 22 de Dezembro de 2008, em: http://ifla.queenslibrary.org/IV/ifla69/papers/125f_trans-Morizio_Henri.pdf
- Neto, F. (coord.) (2004). *Psicologia Social Aplicada*. [1ª Edição], Universidade Aberta. Lisboa.
- Ochôa, P. (2004). "A redescoberta contínua da qualidade: uma reflexão sobre práticas e intervenção de uma equipa (1996-2004)". In *Cadernos BAD*, 2: 19-32, Lisboa: BAD.

- Ochôa, P. e Pinto, L. G. (2004). *Aprender a Inovar. Guia para o Desenvolvimento de Competências de Gestão para os Profissionais de Informação e Documentação*. Lisboa: BAD.
- Quivy, R.; e Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4.^a Edição, Lisboa: Gradiva.
- Pacheco, J.A (org) (2006). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas – Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Portaria 756/2009 de 14 de Julho. *Diário da República* nº 134 – 1.^a série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2009). *Modelo de auto-avaliação das Bibliotecas Escolares*. Acedido em 13 de Outubro de 2009, em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=31&fileName=mod_auto_avaliacao.pdf
- Scott, E. S. (2002). “How good is your School Library Resource Center? An Introduction to Performance Measurement.” Acedido em 20 de Fevereiro de 2009, em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED472866.pdf>
- Scheirer, B. (2000). “The Changing Role of the Teacher-Librarian in the Twenty-first Century.” Acedido em 3 de Outubro de 2009: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm>
- Soto, F. (2006). “El libro de texto y la biblioteca escolar. La escuela del pasado y la del futuro.” Acedido em 30 de Novembro de 2008, em: <http://www.asnabi.com/revista-tk/revista-tk-18/04soto.pdf>
- Silva, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Livraria Minho.

- Stripling, B. (1996). "Quality in school library media programs: focus on learning - Perspectives on Quality in Libraries." In *Library Trends*. Acedido em 22 de Dezembro de 2008, em: http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827?tag=untagged
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. 2ª Edição, Lisboa: Editora McGrawHill.
- Tilke, A. (1999). "The role of the school librarian in providing conditions for discovery and personal growth in the school library. How will the school library fulfil this purpose in the next century?". In *65th IFLA Council and General Conference* Bangkok, Thailand, Acedido em 22 de dezembro de 2008, em: <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/077-119e.htm>
- Todd, R. (2001). "Transitions for preferred futures of school libraries." Keynote Paper. *The 2001 IASL Conference*. Auckland, New Zealand, 9-12 July. Acedido em 29 de Dezembro de 2008, em: <http://www.iaslonline.org/events/conf/virtualpaper2001.html>.
- Todd, Ross (2002). "School Librarian as Teachers: Learning outcomes and evidence-based - Practice". *68th IFLA Council and General Conference*. Glasgow. Acedido em 29 de Dezembro de 2008, em: <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>
- Todd, R. (2008). "The Evidence-Based Manifesto for School Librarians". In *School Library Journal*. Acedido em 23 de Dezembro de 2008, em: <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6545434.html>
- Veiga, I. et al (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Verney, L. A. (1965). *Verdadeiro Método de Estudar*. [1ª Edição], Lisboa: Editorial Verbo.
- Viñao, A. (2002). Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: un modelo de formación docente". *Seminario "Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación"*. Madrid. Acedido em 1 de Dezembro de 2008, em :

<http://www.ite.educacion.es/w3/recursos2/bibliotecas/html/seminario/anele1.pdf>

Wilson, P.P., e Lyders, J.A. (2001). *Leadership for Today's School Library – A Handbook for the Library Media Specialist and the School Principal*. London: Greenwood Press.

Yulk, G. (1998). *Leadership in organizations*. 4th ed, NJ: Prentice Hall.

Zybert, E. B. (2002). *Quality School Libraries - Quality in Libraries*. Part Two. Article – EBIB N° 2/2002. Institute of Information Science and Bibliological Studies. Warsaw University. Acedido em 1 de Dezembro de 2008, em <http://ebib.oss.wroc.pl/english/grant/zybert.php>

ANEXOS

Anexo I – Guião do Inquérito por Entrevista

Inquérito por entrevista

Guião da entrevista

Introdução / Contextualização da Entrevista	
<p>Pretendo desenvolver a minha tese de dissertação sobre o tema da <i>Liderança à luz do modelo de auto-avaliação das bibliotecas escolares</i>. Sabemos que o modo como vive a Biblioteca Escolar é distinta de escola para escola, assim como o perfil de liderança de cada professor bibliotecário. Assim sendo, o objectivo desta entrevista é conhecer melhor as distintas realidades: as dificuldades, os constrangimentos ou os benefícios do desempenho deste cargo.</p> <p>A sua colaboração é essencial para o prosseguimento de um estudo aprofundado e rigoroso. Agradeço a sua colaboração, prestando respostas sinceras, sem tolhimento de qualquer ordem. Podemos iniciar?</p>	
Objectivo(s)	Questões
<p>Caracterização dos entrevistados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a experiência no cargo de coordenador da BE • Saber a formação específica na área das bibliotecas, • Fazer inferências sobre a formação na área das bibliotecas e o desempenho do cargo • Saber se considera este cargo um desafio pessoal e profissional 	<p>Q1 – Há quanto tempo é coordenador da Biblioteca/professor bibliotecário?</p> <p>Q2 – Que formação possui na área das bibliotecas escolares têm?</p> <p>Q3 – Considera que tem necessidade de formação na área das bibliotecas escolares? Porquê?</p> <p>Q4 – Considera que a formação na área da gestão é importante para o desempenho do cargo? (Quer explicitar melhor a sua posição.)</p> <p>Q5 – Sente que o desempenho deste cargo é um desafio? Porquê?</p>

<p>Explorar o conceito Equipa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber o papel do coordenador na constituição da equipa, • Saber se há uma liderança cooperativa 	<p>Q6 - Tem ou não equipa? Teve intervenção na constituição da equipa? Que critérios foram utilizados?</p> <p>Q7 - Considera que tem uma equipa ou um conjunto de pessoas? Porquê?</p>
<p>Conhecer as relações com o Órgão de Gestão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as relações da BE com o órgão de gestão • Inferir sobre a valorização da BE, por parte do órgão de gestão • Saber se a BE é dotada de uma verba anual para o seu funcionamento. 	<p>Q9 – Reúne periodicamente com o órgão de gestão?</p> <p>Q10 – Nas reuniões que aspectos são mais abordados/discutidos? Quem propõe a Ordem de trabalhos?</p> <p>Q11 – Como classificaria o tipo de relações com o órgão de gestão?</p> <p>Q12 – Há documentos que espelham a institucionalização da BE na escola, tal como o Regulamento de Interno de Escola, o Projecto Educativo entre outros. O órgão de gestão solicita a sua colaboração para a elaboração destes documentos?</p> <p>Q13 – A vossa BE dispõe de uma verba? Se sim, quais as vantagens /consequências mais relevantes desse facto? Se não, porquê? Que comentários tece sobre essa situação? Que consequências considera que tem para a BE?</p>
<p>Identificar o grau de integração da Biblioteca Escolar na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber se a presença no Conselho Pedagógico é um <i>palco</i> favorável ao exercício de advocacy • Conhecer a capacidade de comunicação do professor bibliotecário • Saber das relações de articulação entre os vários Departamentos e a BE • Saber se há um trabalho conjunto entre a BE e as áreas não curriculares 	<p>Q14 – Tem assento no Conselho pedagógico? Considera essencial a participação neste órgão? Quer explicar-nos porquê? Em caso de resposta negativa Q14.1 - Quais as consequências desse facto? Como comunica então com os órgãos de gestão pedagógica?</p> <p>Q15 – Na ordem de trabalhos do C. Pedagógico a BE costuma ter direito a um ponto específico? (se respondeu afirmativamente perguntaremos como <i>tal aconteceu</i>, por necessidade? Por pedido do coordenador? etc... Se a resposta for negativa pedimos para nos explicar os motivos desta situação.</p> <p>Q16 – É uma prática seguida na escola discutir /divulgar os documentos que definem as políticas de desenvolvimento da biblioteca</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Saber se a BE integra alguns dos Projectos existentes na escola • Conhecer o grau de iniciativa dos Departamentos no trabalho articulado com a BE • Conhecer o grau de iniciativa do professor bibliotecário 	<p>escolar, como por exemplo a Missão da BE; o Plano Anual de Actividades, o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno da Escola? Em que circunstâncias acontece a discussão?</p> <p>Q17 – Os Departamentos ou os colegas costumam apresentar-lhe sugestões de actividades a desenvolver em conjunto? Em que circunstâncias?</p> <p>Q18 - Existe um trabalho conjunto da BE com os docentes das áreas não curriculares?</p> <p>Q19 – Enquanto professor bibliotecário sugere a inclusão dos recursos de informação no desenvolvimento curricular ou no desenvolvimento de projectos? Produz materiais de informação para os departamentos? Como por exemplo listas temáticas, bibliográficas...</p> <p>Q20 – Como respondeu sim... gostaria saber se considera que essa é uma função sua? Porquê? Em que contextos são dadas essas sugestões? Como são recebidas as suas sugestões pelos seus colegas?</p>
<p>Reconhecer o Modelo de Auto-avaliação como indutor de mudança e como um contributo para elevar a qualidade da BE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os hábitos de avaliação • Saber se o professor bibliotecário entende o modelo como indutor de mudança na gestão e organização da Biblioteca, assim como na relação com os departamentos curriculares • Saber se há uma liderança transformacional 	<p>Q21 – Havia um sistema de avaliação na sua biblioteca antes do modelo de auto-avaliação?</p> <p>Q21.1 – Que tipo de avaliação era feito? Em que aspectos incidia?</p> <p>Q22 – O modelo de auto-avaliação introduziu mudança na forma como gere a Biblioteca? Se sim.... Quer elencar algumas dessas mudanças.</p> <p>Q23 – E ao nível do relacionamento com o órgão de gestão? E ao nível do trabalho individual com os restantes professores? Se sim.... Quer elencar algumas dessas mudanças?</p> <p>Q24 - Retomando uma questão anterior sobre o trabalho dos Departamentos ... pergunto se a implementação do modelo teve influência ao nível dessa articulação? Qual a sua experiência neste âmbito?</p> <p>Q25 - Dos seguintes conceitos, seleccione TRÊS que melhor exprimem a sua atitude face à mudança introduzida pelo modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupação

	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria • Incerteza • Oportunidade • Ansiedade • Crescimento <p>Q26 – Está previsto que a implementação do modelo de auto-avaliação tenha a duração de quatro anos (um para cada domínio). Considera que a auto-avaliação da BE termina ao fim desse período? (explica-nos um pouco mais a sua posição)</p> <p>Q27 - Considera importante a auto-avaliação do Professor Bibliotecário? Porquê?</p> <p>Q28- Divulga o diagnóstico, assim como o resultado da auto-avaliação da BE aos órgãos de gestão e pedagógicos? De que modo? Como reagem os outros docentes face aos resultados?</p>
<p>Reconhecer características de liderança no professor bibliotecário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a imagem que o professor bibliotecário tem de si mesmo • Saber se o professor bibliotecário é um construtor de ambientes organizacionais • Reconhecer se há comportamentos de liderança 	<p>Q29 – A AASL (American Association School Library) apresenta três grandes funções do professor bibliotecário: como gestor, como professor e como um especialista em informação. Qual destes domínios considera essencial para o sucesso da BE? E em qual destas áreas desenvolve mais trabalho?</p> <p>Q30 – Que imagem é que acha que os seus colegas têm de si em relação ao papel no desenvolvimento do currículo e das competências dos alunos?</p> <p>Q31 – Considera que na gestão da biblioteca e da sua equipa, fomenta as boas relações interpessoais?</p> <p>Q32 – Das seguintes características, seleccione TRÊS que melhor exprimem o seu perfil enquanto professor bibliotecário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de supervisionar (para planear, organizar, dirigir..) • Procura da responsabilidade • Delegar tarefas/poderes • Capacidade e gosto de tomar decisões • Capacidade de iniciativa

	<ul style="list-style-type: none">• Autoconfiança• Capacidade de liderar <p>Q33 - E qual destas características consideras que está menos desenvolvida no seu perfil?</p> <p>Q34 – Alguma vez já colocou a si próprio a questão “ Quais são os nossos resultados?”</p>
Dar espaço a alguma consideração extra sobre o estudo a realizar, sobre a entrevista, que tenha ficado omissa pela entrevistadora e que o entrevistado considere relevante.	<p>Q35 – Há algum aspecto que não tenha sido abordado e que considere que seja relevante para este estudo?</p>

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração! Desejo-lhe a continuação de um Bom Trabalho.

Depois de registada em suporte magnético ou digital, as entrevistas serão transcrita na íntegra, a informação recolhida será tratada com vista à sua análise

Anexo II – Checklist - Autoavaliação do professor bibliotecário disponibilizado no modelo de autoavaliação para as bibliotecas escolares.

D. Gestão da BE

(CK 1) – Autoavaliação do professor bibliotecário

Data:

Realize a sua autoavaliação fazendo corresponder a adequação de cada indicador da tabela a um dos níveis elencados abaixo.

Nível 3 – Corresponde ao cumprimento total.

Nível 2 – Corresponde a um cumprimento intermédio.

Nível 1 – Corresponde a um cumprimento fraco ou nulo.

O professor coordenador:	Av aliação (Nível)	Evidências recolhidas
Tem um nível de formação aprofundado e continua a investir na melhoria e actualização do nível das suas competências.		
Desenvolve uma boa gestão e uma liderança forte, mobilizando a equipa e a escola/ agrupamento para o uso da BE.		
Gere a equipa, fomentando boas relações interpessoais. Cria situações de formação em contexto e incentiva a equipa a recorrer à autoformação e a formação externa, para melhorar o nível das suas competências.		
Cria condições de acesso e desenvolve estratégias de acompanhamento e de formação aos utilizadores.		
Promove a integração da BE no funcionamento global da escola e no trabalho curricular dos docentes.		
Promove, de forma sistemática e continuada, o desenvolvimento do gosto pela leitura e das competências a ela associadas.		
Encoraja o uso das TIC e explora os recursos WEB, incrementando práticas.		
Define objectivos, delinea actividades, trabalha em articulação com as restantes escolas/ bibliotecas no agrupamento e desenvolve políticas de cooperação com o exterior.		

Avalia os recursos e os serviços em contínuo, planifica e actua de acordo com os resultados e as problemáticas identificadas.		
---	--	--

Categorias	Subcategorias	Falantes	Frequência de ocorrência
I -Formação	Grau de importância	PB1,PB7, PB6,PB2,PB5,PB8,PB3,PB4	8
	Área de gestão	PB1,PB7,PB6,PB2,PB5, PB8,PB3,PB4	8
II- Conceito de equipa	Opinião positiva sobre a equipa	PB1,PB6,PB2, PB7, PB5,PB8	6
	Opinião negativa sobre a equipa	PB3,PB4,	2
III- Relações com o Órgão de Gestão	Relações positivas	PB1,PB7,PB6,PB2,PB5,PB8	6
	Relações menos positivas	PB3,PB4	2
	Perspectiva positiva sobre a BE	PB7, PB6, PB8,PB2	4
	Perspectiva menos positiva sobre a BE	PB5, PB1, PB3, PB4	4
IV- Integração da BE na escola	Integração positiva	PB2 PB6, PB7,PB8	4
	Integração menos positiva	PB1, PB3,PB4,PB5,	4
	Mais iniciativa do PB	PB7, PB6, PB2, PB8, PB3, PB4	6
	Menos iniciativa do PB	PB1, PB5	2
V- Papel do Modelo de Auto-Avaliação	Induz a mudança	PB1, PB7, PB6, PB2, PB3, PB8, PB4	7
	Não induz a mudança	PB5	1
VI- Liderança do PB	Refere pontos fortes	PB7,PB1, PB2, PB3,PB4,PB5,PB7,PB6,	8
	Refere pontos fracos	PB1, PB3,PB4, PB5, PB6, PB7,PB8	7
	Tipo de funções do PB:		
	Gestor	PB1, PB2, PB3, PB4, PB6, PB7,PB8	7
	Professor	PB2, PB5, PB8	3
	Especialista da informação	PB2,PB3, PB6,PB7, PB8	5
	Eficácia	PB2	1

Anexos IV - Análise de Dados da Checklist e Cruzamento com o Inquérito por Entrevista

Análise de Dados da Checklist e Cruzamento com o Inquérito por Entrevista

PB__

Categorias da entrevista	Entrevista	Checklist
I – Formação		
II- Conceito de Equipa		
III- Relações com o Órgão de Gestão		
IV- Integração da BE na escola		
V- Papel do Modelo de Auto-Avaliação		
VI- Liderança do PB		