

UNIVERSIDADE ABERTA



**O PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO COMO PROMOTOR DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM
ESTUDO SOBRE AS SUAS PRÁTICAS NAS ESCOLAS DA REGIÃO DE BASTO**

Carina Fortes Marques Carvalheiro Vasconcelos

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Dissertação orientada por Professora Doutora Ana Novo

maio de 2026

Declaração de Utilização do Trabalho por Terceiros

Este trabalho académico pode ser utilizado por terceiros desde que respeitados os direitos de autor e direitos conexos, podendo ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Agradecimentos

A todos os que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo deste percurso exigente, deixo o meu sincero agradecimento. As palavras de encorajamento, os gestos de apoio, os conselhos oportunos e a confiança que em mim depositaram foram fundamentais para me ajudar a persistir nos momentos de maior dificuldade. Cada contributo, à sua maneira, teve um valor singular e tornou possível alcançar uma etapa que, em tantos momentos, me pareceu distante.

À minha família, expresso o meu mais profundo agradecimento pela presença constante, pelo incentivo e pela confiança que sempre me transmitiram ao longo deste percurso. O vosso apoio foi determinante nas escolhas que fui assumindo ao longo da vida, incluindo a decisão de prosseguir estudos ao nível do mestrado.

À Professora Doutora Ana Novo expresso a minha sincera gratidão pela presença constante, pela orientação rigorosa, pela disponibilidade e pela extraordinária paciência demonstrada ao longo de todo este processo. A sua dedicação e o seu acompanhamento foram decisivos para a construção e consolidação desta dissertação.

Um agradecimento muito especial aos professores bibliotecários que generosamente aceitaram partilhar o seu precioso tempo, disponibilizando-se para serem entrevistados e contribuindo, de forma tão relevante, para esta investigação. A vossa colaboração foi essencial para a concretização deste trabalho.

Aos meus colegas da Direção, agradeço a compreensão, a disponibilidade e o apoio demonstrados, especialmente nos momentos em que as minhas ausências se fizeram sentir. Obrigada por me acompanharem, por assegurarem o necessário e por estarem sempre presentes em tudo o que foi preciso.

A todos, o meu reconhecimento e sincero agradecimento.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho. Confirmo que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 7 de maio de 2025

Resumo

A Biblioteca Escolar do século XXI assume-se como um espaço de acesso democrático ao conhecimento, de desenvolvimento de literacias e de educação para a cidadania, devendo responder, de forma intencional, às exigências de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade. Contudo, em alguns contextos portugueses, particularmente em territórios marcadamente rurais, certas formas de diversidade podem assumir menos visibilidade, sem deixarem de exigir respostas educativas intencionais.

É neste âmbito, entre orientações, expectativas e práticas que se situa este estudo, centrado nas Bibliotecas Escolares da região de Basto. Partindo do papel estruturante atribuído às Bibliotecas Escolares no contexto da escola inclusiva e da função específica desempenhada pelo Professor Bibliotecário enquanto mediador e curador, esta dissertação analisa a forma como a diversidade e a inclusão são compreendidas e operacionalizadas neste território.

O estudo centra-se nas conceções dos Professores Bibliotecários sobre diversidade e inclusão e na forma como estas se traduzem nos papéis atribuídos à Biblioteca Escolar, nos critérios de construção e seleção da coleção, nos serviços prestados, nas formas de avaliação e nas dinâmicas de gestão e colaboração. Procura-se, deste modo, compreender de que forma a Biblioteca Escolar pode assumir um papel de relevo na representação, na acessibilidade e no acolhimento dos seus utilizadores, reforçando a sua relevância pedagógica no percurso da população estudantil.

Palavras-chave: Professor Bibliotecário; Biblioteca Escolar; Diversidade & Inclusão; Mediação; Escola Inclusiva, Região de Basto

Abstract

In the twenty-first century, the School Library is increasingly conceived as a democratic space for access to knowledge, the development of multiliteracies and citizenship education and it is therefore expected to respond intentionally to the demands of a school that recognises and values diversity. However, in some Portuguese contexts, particularly in markedly rural territories, certain forms of diversity may be less visible, while still requiring intentional educational responses.

It is within this scope, between guidelines, expectations and practices that the present study is positioned, focusing on the School Libraries in the Basto region. Grounded in the structural role attributed to School Libraries within the context of inclusive education and in the specific function performed by the Teacher Librarian as mediator and curator, this dissertation analyses how diversity and inclusion are understood and operationalised in this territory.

The study focuses on Teacher Librarians' conceptions of diversity and inclusion and on how these are reflected in the roles attributed to the School Library, in the criteria for developing and selecting the collection, in the services provided, in forms of assessment and in the management and collaboration dynamics. The aim is therefore to understand how the School Library can play a prominent role in ensuring the representation, accessibility, and inclusion of its users, thereby strengthening its pedagogical relevance throughout students' educational journeys.

Key-words: Teacher Librarian; School Library; Diversity & Inclusion; Mediation; Inclusive School, Basto Region

Índice	
Índice de figuras.....	viii
Lista de siglas e acrónimos	ix
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	6
1.1. Dimensões da diversidade em contexto escolar	7
1.1.1. Diversidade Cultural / Linguística	10
1.1.2. Diversidade de género, identidade de género e orientação sexual	13
1.1.3. Diversidade de necessidades educativas	15
1.2. Políticas educativas inclusivas em Portugal	18
1.3. A Escola Inclusiva: características e desafios.....	21
1.4. Literatura infantojuvenil e representatividade	24
1.5. As Bibliotecas Escolares no contexto da escola inclusiva	27
1.5.1. O Professor Bibliotecário como agente de mediação para a inclusão.....	28
1.5.2. A coleção e os serviços disponibilizados	30
Parte II – Estudo Empírico	33
2.1. Apresentação do estudo empírico e do contexto.....	34
2.1.1. Caracterização da amostra	34
2.1.2. Fundamentos metodológicos do estudo	35
2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	36
2.1.4. Procedimento de análise de conteúdo	36
2.2. Apresentação e discussão dos resultados	38
2.2.1. Conceções de Diversidade e Inclusão	38
2.2.2. Papéis desempenhados pela Biblioteca Escolar e pelo Professor Bibliotecário.....	43
2.2.3. Critérios de construção / seleção da coleção e serviços prestados.....	48
2.2.4. Avaliação e métricas	51
2.2.5. Gestão e colaboração	53
Conclusões	58
Referências.....	64
Apêndices.....	74
Guião da entrevista	75
Transcrições das entrevistas	77

Índice de figuras

Figura 1 Dimensões da diversidade e fatores abrangentes.....	8
Figura 2 Tendência evolutiva de estrangeiros residentes	11
Figura 3 Nacionalidades mais representativas	11
Figura 4 Movimentos de entrada e saída permanente de Portugal e saldo migratório entre 2004 e 2020.....	11
Figura 5 Desenho Universal para a aprendizagem	16
Figura 6 Perceções da discriminação com base na deficiência	17
Figura 7 The four models of education.....	22
Figura 8 Quadro analítico da educação inclusiva	23

Lista de siglas e acrónimos

APPDI – Associação Portuguesa para a Diversidade e Inclusão

BE - Biblioteca Escolar

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

D&I - Diversidade e Inclusão

DGE - Direção Geral da Educação

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EB - Escola Básica

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

INE - Instituto Nacional de Estatística

LGBTQI+ - Lésbicas Gays Bissexuais Trans Queer Intersexuais

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NUTS III - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS - Objetivo Desenvolvimento Sustentável

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Básico

PB - Professor Bibliotecário

PLNM - Português Língua Não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Tendo, tradicionalmente, sido entendida como uma instituição tendencialmente uniformizadora, a escola procurou, durante décadas, formar cidadãos ajustados a determinados padrões sociais, culturais e comportamentais. Esta função, centrada na conformidade com padrões dominantes, nem sempre se articulou com o princípio do direito à diferença, acabando por inviabilizar identidades, vozes e percursos que não se enquadram na norma. A crescente pluralidade cultural, social, económica e cognitiva do corpo discente vem, no entanto, confrontar de forma mais direta a instituição escolar, exigindo-lhe que articule a sua função de socialização com o reconhecimento do papel integrador que também deve desempenhar.

Neste contexto, a promoção da diversidade e da inclusão (D&I) assume-se com um princípio estruturante dos sistemas educativos contemporâneos, exigindo a identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem, bem com respostas intencionais à crescente diversidade da população estudantil (Ainscow, 2020; Cerna *et al.*, 2021).

Para além de garantir a presença das crianças e jovens na escola, torna-se imperativo assegurar a sua participação efetiva, o reconhecimento das suas identidades e a criação de condições para que todos beneficiem de uma educação de qualidade, equitativa e significativa. Legislação de matriz inclusiva e novas abordagens pedagógicas reforçam esta exigência, sublinhando a importância de práticas flexíveis, de recursos acessíveis e de uma cultura profissional que valorize as diferenças como oportunidade de aprendizagem e não como problema a corrigir.

A instituição educativa é, por conseguinte, chamada a rever formas de organização, critérios de distribuição de recursos, modos de avaliação e dispositivos de apoio, passando de uma lógica centrada na seleção para uma lógica orientada para a inclusão e para a participação e aprendizagem de todos. Booth & Ainscow (2002) sublinham que este processo exige a identificação e remoção sistemáticas das barreiras à participação e à aprendizagem que residem nos contextos organizacionais, curriculares e atitudinais e não nos próprios estudantes. Esta reconfiguração implica, entre outros aspetos, uma atenção particular à forma como se constroem os ambientes de aprendizagem, como se escolhem os materiais disponibilizados e como se criam oportunidades de participação para todos.

Neste quadro, a Biblioteca Escolar (BE) emerge como um espaço privilegiado para concretizar o compromisso com a inclusão. O Manifesto da IFLA (2025) consagra que o acesso equitativo aos recursos, serviços e oportunidades de aprendizagem diferenciada deve ser garantido a todos os utilizadores, independentemente das suas especificidades,

reforçando o seu papel na promoção de uma educação de qualidade para todos. E, enquanto centro de recursos para a aprendizagem, informação e cultura, a BE pode contribuir para que todos se sintam representados, oferecendo-lhes livros, materiais digitais e outras formas de expressão que espelhem a pluralidade do mundo contemporâneo.

Nesse quadro, o Professor Bibliotecário (PB), assume um papel de mediador que articula a gestão da coleção com práticas de mediação da leitura, de promoção de literacias múltiplas e de desenvolvimento de projetos que envolvam toda a comunidade educativa, tendo em consideração as necessidades e as especificidades de cada estudante.

A escola inclusiva exige, por conseguinte, estratégias pedagógicas centradas nas crianças e jovens, que integrem a BE como um ambiente educativo dinâmico e aberto à diferença, promovendo atividades que valorizem a participação de todos, e construindo parcerias entre o PB, outros docentes, os serviços especializados e as famílias, numa cultura escolar que reconhece a diversidade como um recurso e não como um problema. Neste enquadramento, a BE assume particular relevância enquanto estrutura de apoio à aprendizagem, à participação e ao acesso equitativo à informação.

Para efeitos deste estudo, importa clarificar o alcance dos conceitos centrais. Entende-se diversidade no seu sentido mais amplo, cultural, linguístico, social, cognitivo, de género, de orientação sexual e de necessidades educativas. Por sua vez, a inclusão é entendida como ação deliberada de transformação do sistema educativo para garantir a participação plena e significativa de toda a população discente (Booth & Ainscow, 2002; Pires, 2017; Sanches & Teodoro, 2006). A mediação é aqui compreendida como uma categoria autónoma de intervenção profissional (Perrotti & Pieruccini, 2014) que se constitui como um processo de articulação entre utilizadores e informação, com intencionalidade social e formativa, orientado para a inclusão e para a construção de conhecimento (Santos, Duarte & Lima, 2014). O conceito de curador, aplicado ao PB, designa o profissional que exerce uma seleção intencional, pedagogicamente orientada e eticamente informada dos recursos que constituem a coleção (Nunes, 2018).

Todavia, a literatura disponível evidencia ainda uma relativa escassez de estudos empíricos que analisem, com detalhe, como é que os PB portugueses concretizam estas orientações no quotidiano das suas práticas. Apesar da existência de orientações para a gestão, desenvolvimento e curadoria de coleções, persistem desafios na sua operacionalização e monitorização (Pires, 2017), sendo que a insuficiência de formação contínua neste domínio limita, por vezes, a capacidade de intervenção dos PB junto de

estudantes com diferentes necessidades educativas (Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013).

A escolha deste tema fundamenta-se, deste modo, em razões de natureza ética, profissional e científica. Ética, porque a promoção da diversidade e inclusão em contexto educativo se articula diretamente com a defesa dos direitos humanos, da dignidade e da participação de toda a população estudantil. Profissional, porque o PB é chamado pelas organizações, nacionais e internacionais a assumir um papel ativo na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, o que exige uma reflexão crítica sobre as suas práticas e um investimento contínuo na formação profissional. Científica, porque considera-se pertinente aprofundar o conhecimento sobre a forma como os PB interpretam e operacionalizam, nas práticas da BE, os princípios da diversidade e inclusão, particularmente em contextos territoriais específicos. Abrantes (2021) identifica especialmente lacunas na informação sobre práticas inclusivas como um dos principais obstáculos ao acompanhamento consistente das políticas de inclusão em Portugal.

Este estudo procura precisamente contribuir para o preenchimento desta lacuna com três contribuições específicas: um olhar contextualizado sobre as BE de um território rural em que a diversidade ainda não é muito visível; uma análise simultânea de diversas dimensões do trabalho desenvolvido pelos PB, em vez de as tratar isoladamente, e o recurso direto aos testemunhos dos PB em exercício, permitindo perceber não só o que fazem, mas também o modo como compreendem a sua intervenção neste âmbito.

A região de Basto constitui um contexto pertinente para este estudo por corresponder a uma realidade predominantemente rural, marcada pela dispersão geográfica e baixa densidade populacional em alguns dos seus concelhos. Trata-se, por isso, de um contexto em que determinadas formas de diversidade podem assumir menor visibilidade do que em grandes centros urbanos, sem que isso signifique que este tema encontra menor relevância ou menor exigência de resposta inclusiva.

Analisar as práticas dos PB das escolas desta região permite compreender de que forma se constrói a inclusão em contextos em que as diferenças podem ser mais subtis, mas não menos relevantes, contribuindo para tornar visível um trabalho que tende a permanecer pouco documentado e a partir do qual é possível retirar ensinamentos para outras realidades.

É precisamente neste ponto, entre princípios e normativos e as práticas efetivas nas BE que este estudo se posiciona, definindo como objetivo geral a análise da forma como os PB das escolas desta região contribuem para a promoção da diversidade e inclusão

através da gestão da coleção, dos serviços e das práticas de mediação desenvolvidas na BE.

Para a sua concretização, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- compreender o modo como os PB concebem e interpretam os conceitos de diversidade e inclusão no contexto da BE;
- identificar os critérios e orientações que presidem à seleção, aquisição e organização dos recursos, com atenção à representatividade de diferentes grupos e experiências;
- descrever e analisar práticas de mediação de leitura, de promoção de literacias e de dinamização de projetos com intencionalidade inclusiva;
- mapear os desafios que enfrentam neste domínio e as estratégias que desenvolvem para lhes responder;

A partir destes objetivos, a investigação estrutura-se em torno da questão central “Em que medida os PB da região de Basto promovem a diversidade e a inclusão nas suas coleções, serviços e práticas de mediação?”, desenvolvida através das seguintes questões de investigação: Como é que os Professores Bibliotecários da região de Basto definem “diversidade” e “inclusão” nas suas bibliotecas e que importância lhes atribuem?; Que critérios ligados à diversidade e inclusão são usados pelos Professores Bibliotecários da região de Basto na seleção de recursos para as suas coleções?; Quais são as estratégias utilizadas pelos Professores Bibliotecários da região de Basto para criar um ambiente inclusivo nas bibliotecas escolares?; e Quais são os desafios enfrentados pelos Professores Bibliotecários da região de Basto na promoção da diversidade e inclusão e de que forma lidam com eles?

No plano metodológico, o estudo insere-se no paradigma qualitativo de investigação e adota o estudo de caso como estratégia de pesquisa, por permitir uma análise aprofundada de contextos delimitados e valorizar a complexidade das interações entre os seus atores (Creswell & Creswell, 2018). A recolha de dados assentou na realização de entrevistas semiestruturadas a seis PB em exercício na região de Basto, com o objetivo de compreender as conceções e práticas destes profissionais e contribuir para uma reflexão fundamentada sobre o papel das BE em contextos rurais. Os dados obtidos foram, posteriormente, sujeitos à análise de conteúdo, com a definição de categorias e subcategorias que permitiram interpretar as conceções e práticas desenvolvidas de forma articulada com o enquadramento teórico previamente construído.

A estrutura da dissertação organiza-se em duas partes. A primeira desenvolve o enquadramento teórico, abordando as principais dimensões da diversidade em contexto escolar, os princípios e desafios da escola inclusiva, a literatura infantojuvenil enquanto espaço de representatividade, as políticas educativas relevantes e o papel da BE e do PB na promoção da diversidade e inclusão, com particular incidência na representatividade da coleção, na mediação da leitura e nas literacias.

Na segunda parte deste estudo apresentam-se os fundamentos metodológicos, e procede-se à apresentação e discussão dos resultados, organizados em torno de cinco eixos analíticos: as conceções de diversidade e inclusão do PB; os papéis atribuídos à BE e ao PB na promoção da D&I; os critérios de construção e gestão da coleção; as formas de avaliação; e as dinâmicas de colaboração e gestão. Por fim, apresentam-se as conclusões em articulação com as perguntas de investigação, identificando-se as limitações do estudo e apontando-se pistas para investigações futuras. Por último, os apêndices incluem o guião das entrevistas e as suas transcrições integrais.

Ao longo desta dissertação, mantém-se a designação oficial “Professor Bibliotecário”, utilizada em sentido genérico para referir todas as pessoas que exercem este cargo, independentemente do género. Esta opção visa assegurar a precisão terminológica e a fluidez do texto, não implicando qualquer intenção de exclusão ou invisibilização.

Na presente dissertação, recorreu-se ao Chat GPT para apoio na revisão linguística e à aplicação TurboScribe para a transcrição das entrevistas realizadas.

Parte I – Enquadramento teórico

A compreensão da D&I em contexto escolar constitui uma referência indispensável para analisar o papel desempenhado pela BE na escola, na promoção da inclusão. No âmbito desta dissertação, esse enquadramento centra-se nos princípios da educação inclusiva e na forma como estes se concretizam nas práticas, nos recursos, nos serviços prestados e nas modalidades de intervenção da BE e do PB. Assim, os tópicos desenvolvidos ao longo da Parte I são analisados em articulação com a BE, entendida como espaço pedagógico e cultural com potencial para promover a representatividade, a acessibilidade, o acolhimento e a participação da totalidade das crianças e jovens.

1.1. Dimensões da diversidade em contexto escolar

A implementação de ambientes escolares verdadeiramente equitativos exige, antes de mais, que se distinga com precisão entre diversidade e inclusão. Embora a diversidade se manifeste na existência de diferenças, a inclusão implica uma ação deliberada de transformação das realidades sociais e escolares, tanto ao nível organizativo como de funcionamento, assumindo-se como uma resposta intencional que visa garantir a igualdade de oportunidades, a justiça social e a plena participação de todos os alunos (Pires, 2017; Timm, 2023). Esta distinção é fundamental já que a inclusão exige uma mudança de perspetiva em que não se espera que o indivíduo se adapte ao ambiente, mas que este seja modificado para ser acessível, acolhedor e estimulante.

No contexto educativo, este pressuposto implica que as práticas pedagógicas, os currículos e a própria estrutura da escola sejam adaptados para irem ao encontro das necessidades de cada estudante, o que pressupõe um trabalho colaborativo que envolve docentes de diversas áreas, direções e responsáveis pela supervisão pedagógica e, como este estudo procura demonstrar, também o PB.

A perceção de diversidade e das suas dimensões não encontra uma expressão consistente no meio educativo, sendo a resposta às necessidades de crianças com necessidades educativas específicas, ou perturbações do desenvolvimento, aquela que domina primeiramente as preocupações ligadas à gestão da diversidade nas escolas. Contudo, de forma progressiva, esta noção tem vindo a ser ampliada, de forma a ser entendida como uma orientação mais inclusiva que procura responder à diversidade da população estudantil (Pappámikail, Paz-Beirante & Cardoso, 2022; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013).

A amplitude do conceito de diversidade é bem ilustrada pela definição da Carta Portuguesa para a Diversidade (APPDI, 2020), que nela inclui

“diferença(s) entre as pessoas, incluindo particularmente as diferenças relativas ao sexo, identidade de gênero, orientação sexual, etnia, religião, credo, território de origem, cultura, língua, nacionalidade, naturalidade, ascendência, idade, orientação política, ideológica ou social, estado civil, situação familiar, situação econômica, estado de saúde, deficiência, estilo pessoal e formação”.

Esta definição ilustra a amplitude do conceito, que a Figura 1 sistematiza, organizando as suas múltiplas dimensões em torno dos fatores que as compõem. A Figura 1 ilustra, igualmente, como estas dimensões interagem entre si.

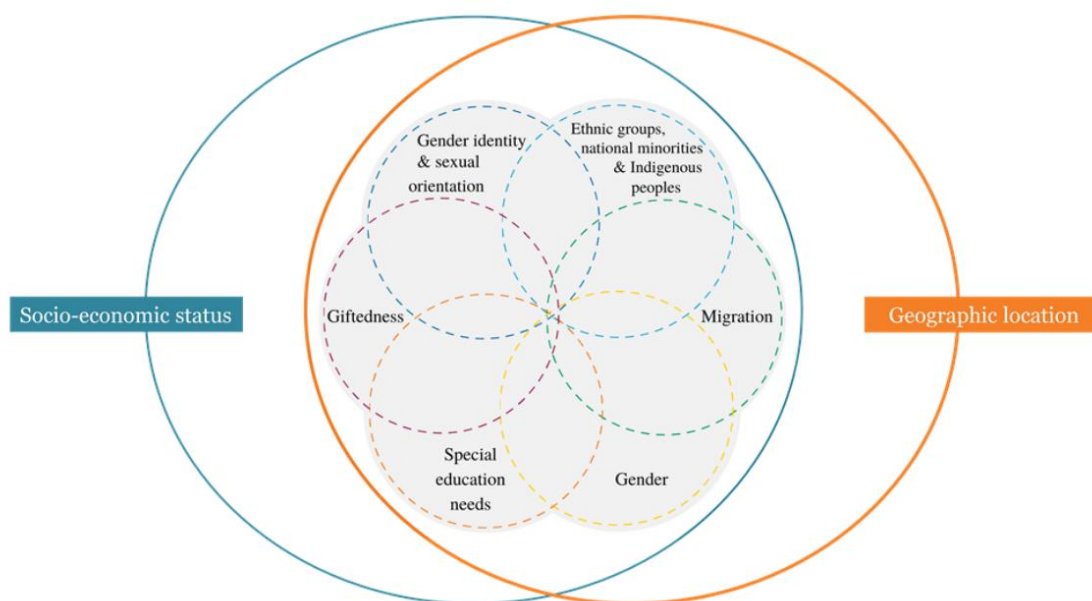


Figura 1 Dimensões da diversidade e fatores abrangentes

Fonte: A snapshot of equity and inclusion in OECD education systems: Findings from the Strength through Diversity Policy Survey (Varsik, S., p.8, 2022)

Para efeitos do presente estudo, esta amplitude é operacionalizada através do quadro conceptual proposto por Cerna *et al.* (2021), que identificam seis dimensões centrais da diversidade em contexto educativo: migração; grupos étnicos, minorias nacionais e povos indígenas; género; identidade de género e orientação sexual; necessidades educativas especiais; e sobredotação, descrevendo-as como interligadas e igualmente relevantes para a inclusão.

Tendo em conta as dimensões que mais diretamente configuram o trabalho das BE portuguesas, estas seis dimensões foram reorganizadas em três grupos mais abrangentes: a diversidade cultural e linguística; a diversidade de género, identidade de género e orientação sexual; e a diversidade de necessidades educativas. Esta organização não

pretende hierarquizar as dimensões da diversidade nem reduzir a sua complexidade, mas facilitar uma leitura articulada da relevância que cada grupo tem para as práticas de gestão da coleção, serviços disponibilizados e mediação analisadas neste estudo.

Será importante salientar ainda que, para além de compreender as múltiplas dimensões da diversidade de forma isolada, é imperativo perceber a forma como todas se relacionam. A interseccionalidade, termo cunhado por Crenshaw (1989, citada por Collins, *et al.*, 2021), oferece essa perspetiva, examinando como as várias formas de diversidade operam de forma interligada e simultânea, podendo estar relacionadas com aspetos físicos e/ou imateriais, como as práticas culturais, e como o sentido destas diferenças é construído nas interações sociais e nas práticas culturais dos diversos grupos de indivíduos (Cerna *et al.*, 2021).

No contexto educativo, esta perspetiva assume especial relevância ao expor o facto de que diversas formas de diversidade podem estar interligadas e contribuir simultaneamente para a construção de desafios que podem levar à exclusão, identificando focos de desigualdade que passariam despercebidos aplicando apenas abordagens tradicionais (Collins, *et al.*, 2021; Unterhalter *et al.*, 2020, citado por Andrade, 2023).

Isto significa que um PB deve ver cada criança e jovem à luz de todas as características que definem a sua diversidade, percebendo como estas se relacionam com a sua necessidade educativa, criando barreiras de acesso e participação. A mediação da leitura e a curadoria da coleção devem, portanto, representar e validar estas experiências interseccionais complexas, promovendo a inclusão plena. Neste quadro, a diversidade socioeconómica, embora não se apresente como fator autónomo neste estudo, não é ignorada, pois a condição económica encontra-se frequentemente articulada com outras dimensões. A situação socioeconómica é assim entendida neste estudo como transversal e que o PB deve reconhecer ao construir uma coleção representativa e ao exercer uma mediação informada.

Por se manifestar em diferentes formas, a diversidade enriquece a sociedade, trazendo uma variedade de perspetivas, experiências e contribuições únicas. No entanto, Van Knippenberg (2007) alerta que aquilo que se acredita sobre a diversidade faz a diferença, pois crenças formadas em estereótipos, experiências anteriores e uma série de outros fatores, sobre os efeitos da diversidade no funcionamento do grupo, determinam de alguma forma o grau de envolvimento positivo com a diferença. Quando se acredita que a diversidade traz benefícios, gera-se maior abertura e colaboração, contudo, quando predominam crenças negativas, a diversidade tende a ser gerida de forma superficial.

Esta constatação tem implicações diretas para a escola e para a BE. A resposta inclusiva não depende apenas de políticas ou de recursos, mas da compreensão que os profissionais de educação, incluindo os PB, constroem sobre o que a diversidade significa e implica.

1.1.1. Diversidade Cultural / Linguística

Num mundo crescentemente interligado, a necessidade de refletir a pluralidade da sociedade, em todos os aspetos, assume uma importância crescente. Canclini (2004, citado por Weissmann, 2018) observa que as identidades dos sujeitos “formam-se agora nos processos Inter étnicos e internacionais” (p. 32) o que torna a identidade menos restrita permitindo uma maior liberdade de autodefinição.

Mantoan (2003) acrescenta que, ao contrário da modernidade homogeneizadora, vivemos hoje uma era de “afirmação das diferenças” (p. 21), exigindo uma escola que respeite e acolha todas as identidades. Neste âmbito, Santos (1995, citado por Mantoan, 2003), refere que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (p. 21).

A diversidade cultural, em particular, tem assumido uma expressão crescente nas escolas portuguesas. Os dados demográficos nacionais (Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, 2021; INE, 2024) apontam para uma tendência de crescimento acentuado e diversificação da população estrangeira residente em Portugal, com implicações diretas na composição das comunidades escolares. Estudantes bilingues apresentam uma diferença adicional, tendo este fenómeno vindo a crescer em Portugal, em parte devido ao regresso de portugueses que emigraram e cujos filhos apresentam dificuldades de integração, bem como a presença de filhos de cidadãos estrangeiros a trabalhar em Portugal.

Os dados que se apresentam nas figuras seguintes contextualizam estatisticamente esta tendência.

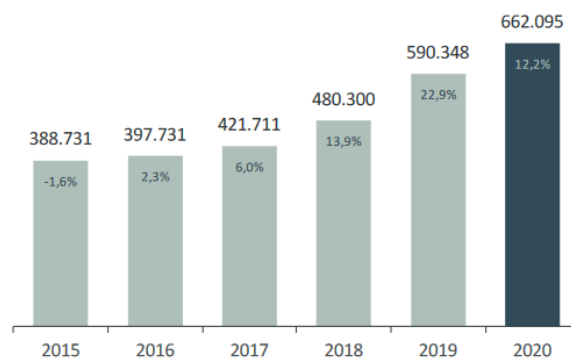


Figura 2 Tendência evolutiva de estrangeiros residentes

Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, AIMA (dados recolhidos em 27/04/2024)

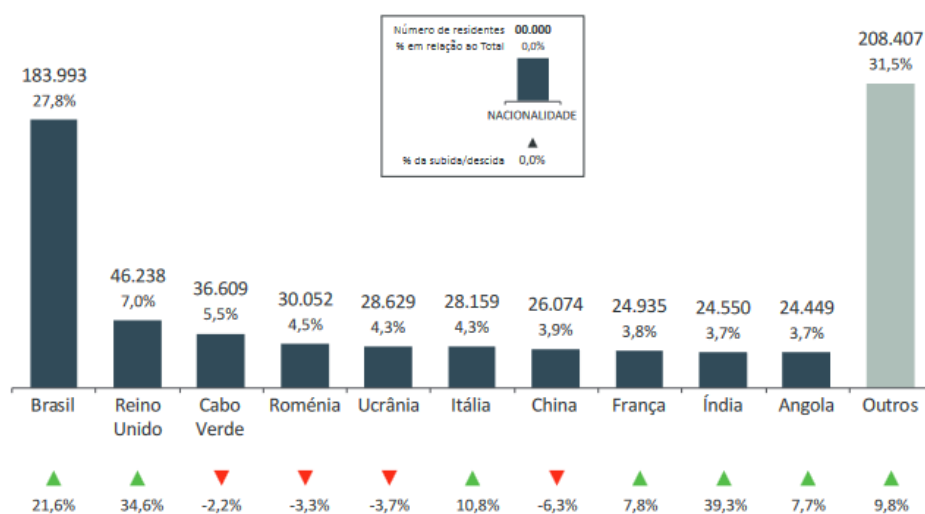


Figura 3 Nacionalidades mais representativas

Fonte: Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, AIMA (dados recolhidos em 27/04/2024)

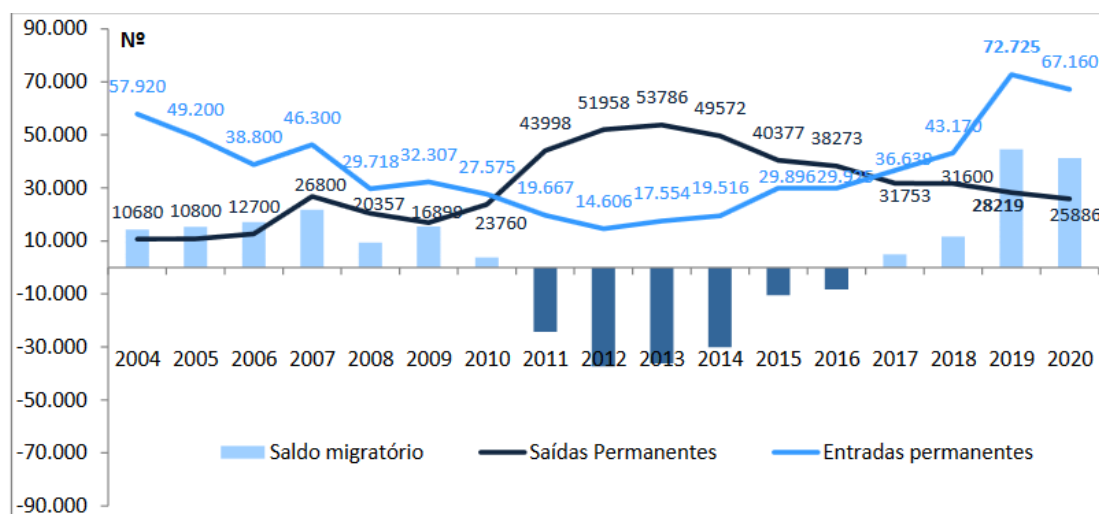


Figura 4 Movimentos de entrada e saída permanente de Portugal e saldo migratório entre 2004 e 2020

Fonte: INE, Indicadores Demográficos e Estimativas da Imigração e Estimativas Anuais da Emigração (dados recolhidos em 27/04/2024)

Estes dados não permitem, por si só, descrever a realidade específica de cada território, nem refletem o impacto qualitativo deste fenómeno no quotidiano nas escolas. Com efeito, os dados apresentados nas figuras 2, 3 e 4 representam uma tendência estatística e um imperativo para que as escolas e, por inerência as BE, se adaptem.

A questão que se coloca, e a qual este estudo procura abordar, é como é que os PB estão a responder a esta realidade, designadamente, no que diz respeito à curadoria da coleção, à mediação de leitura e acesso à informação e à conceção de atividades que reconheçam a diversidade de experiências presentes na comunidade escolar. Os dados quantitativos contextualizam o problema e este estudo procura compreender que respostas estão a ser formuladas a este respeito.

A partir de 2017, Portugal registou um saldo migratório positivo (Oliveira, 2022), tendência que teve reflexos crescentes nas comunidades escolares e reforçou a necessidade de compreender a diversidade cultural presente nas escolas portuguesas, bem como de equacionar medidas que lhe deem resposta de forma sustentada.

Neste âmbito, importa clarificar os conceitos que a sustentam. Segundo a definição apresentada pela UNESCO (Stenou, 2002), a cultura deve ser considerada como o conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais distintivas da sociedade ou de um grupo social, e que abrange, além da arte e da literatura, estilos de vida, formas de convivência, sistemas de valores, tradições e crenças, passando a ser concebida como a matriz fundamental da vida em sociedade. Já Barth (2005) argumenta que a cultura “apresenta não apenas uma enorme variação, mas também uma variação contínua” (p.16), devendo ser entendida como algo distribuído entre as pessoas, como resultado das suas experiências.

Por outro lado, a diversidade cultural pode ser definida como um princípio para organizar a pluralidade cultural sustentável, o que implica promover o respeito mútuo, a inclusão e a valorização das diferentes culturas, garantindo que todas tenham espaço para existir e prosperar (Stenou, 2002). Ainda o mesmo autor vai mais longe citando o artigo 4.º da Declaração Universal da Diversidade Cultural da UNESCO, referindo que a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético inseparável do respeito pela dignidade humana, acrescentando ainda que todas as pessoas têm direito à qualidade de educação e formação que respeitem plenamente a sua identidade cultural (Stenou, 2002).

A educação intercultural deve ser entendida como mais abrangente do que a mera tolerância, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, e a

reflexão crítica sobre preconceitos, enriquecendo, assim, a experiência educacional de todos os elementos da comunidade educativa, entendendo-as não como melhor ou pior, mas simplesmente como distintas (Uchôa, 2021; Stenou, 2002; Weissmann, 2018).

Nesta perspetiva, é imperativo que todos os serviços prestados no contexto escolar, incluindo nas BE, adaptem as suas abordagens em conformidade, sendo que Monteros & Longmeier (2023) sublinham que os PB têm a responsabilidade de “design information literacy (IL) instruction that is inclusive of the globally diverse student community” (p.152), o que pressupõe um envolvimento pró-ativo na conceção e implementação de estratégias que acomodem essa diversidade.

Na linha desta crescente preocupação, o documento “Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo” (Direção-Geral da Educação, 2024) enuncia um conjunto de medidas que visam a inclusão plena de estudantes migrantes na comunidade educativa, reconhecendo que este é um processo contínuo que exige um esforço de adaptação à individualidade de cada criança e mudanças no funcionamento e na cultura da escola, sendo que, e recuperando a análise de Candau (2011), de facto, a “dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos” (p. 253), favorecendo o “combate de todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais” (ibidem, p. 253).

A questão central deixa, assim, de ser apenas a constatação do aumento da diversidade cultural e linguística nas escolas portuguesas, para passar a incidir sobre o modo como essa realidade é reconhecida e traduzida pela BE em critérios de seleção, em dinâmicas de mediação e dinamização de serviços capazes de responder a comunidades educativas cada vez mais heterogéneas.

1.1.2. Diversidade de género, identidade de género e orientação sexual

Cerna *et al.* (2021) indicam que “according to its traditional definition, gender might refer to the fact of being male or female” (p. 17), resultando de uma construção social restritiva da masculinidade e feminilidade, frequentemente enraizada em normas culturais, que definem papéis distintos para homens e mulheres. No entanto, a evolução da compreensão do conceito de género, tem-se afastado de uma visão binária e heteronormativa para uma definição mais inclusiva.

O conceito de género tem vindo a ser cada vez mais reconhecido como um espectro, sendo que a identidade de género se refere à perceção interna de uma pessoa sobre ser

masculino, feminino ou andrógino. Minorias sexuais ou de gênero referem-se a pessoas LGBTQI+, ou seja, lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queer e intersexuais. O + é frequentemente adicionado à sigla LGBTQI para incluir pessoas que não se identificam como heterossexuais e/ou cisgênero, mas que, segundo Cerna *et al.* (2021), não aplicam o rótulo LGBTQI a si mesmos.

Citando estudos da OCDE conduzidos em 2019, Cerna *et al.* (2021) referem que as pessoas LGBTQI+ tendem a sofrer de exclusão social significativa. Na maioria dos países da OCDE ainda são estigmatizados e expostos a diversas formas de discriminação, começando pela educação, sendo que “various studies have shown that these students are greatly exposed to bullying and tend to feel unsafe in the classroom” (UNESCO, 2016, citado por Cerna *et al.*, 2021, p.18), embora alguns indivíduos LGBTQI+ consigam chegar a níveis superiores de realização e emprego.

A exposição ao *bullying* e à discriminação identificada por Cerna *et al.* (2021) tem consequências que transcendem o bem-estar imediato de estudantes LGBTQI+, afetando o seu desempenho acadêmico, o sentido de pertença e a capacidade de participação plena na comunidade escolar. Uchôa (2021) enquadra esta problemática no âmbito da educação em direitos humanos, argumentando que uma abordagem educativa verdadeiramente inclusiva implica o reconhecimento formal da diversidade e a criação de condições concretas para que todo o corpo discente possa existir e participar sem receio de exclusão.

Nesta perspectiva, a escola deve integrar a diversidade de gênero e orientação sexual ativamente nas suas práticas pedagógicas, nos seus materiais e nos seus espaços, sendo que Andrade (2023) sublinha que a dimensão do gênero na educação continua a ser marcada por desigualdades estruturais que se reproduzem de forma subtil nas expectativas, nos currículos e nos recursos disponibilizados.

É precisamente neste ponto que a BE adquire um papel específico. O Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA, 2025) é explícito ao estabelecer que o acesso equitativo aos recursos e serviços da BE deve ser garantido independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero da comunidade utilizadora, o que pressupõe a existência de uma coleção que reflita ativamente esta dimensão da diversidade. Phillips & Anderson (2020) sublinham o papel inclusivo dos PB na promoção de comportamentos online seguros, nomeadamente através do desenvolvimento de competências de cidadania digital e da construção de comunidades de pares que apoiem jovens em situação de maior vulnerabilidade. Neste sentido, sustenta-se a necessidade de a BE se constituir como um espaço de acolhimento, segurança e participação para todos os estudantes, incluindo

aqueles cuja identidade ou orientação sexual os possa expor a formas acrescidas de isolamento ou exclusão.

No que respeita à gestão da coleção, Hughes-Hassell, Overberg, & Harris (2013) referem que as BE tendem a sub-representar de forma sistemática os títulos com conteúdo LGBTQI+. As autoras sublinham, no entanto, que a resposta a esta lacuna não pode limitar-se à aquisição de títulos representativos, sendo necessário que o PB adote uma postura de “advocating and integrating” (p. 15) que promova intencionalmente esses recursos.

Esta distinção entre ter na coleção e mediar é central, aplicando desta forma critérios de equidade e inclusão em todas as etapas (Ontario School Library Association, 2023). Neste sentido, ao articular a curadoria da coleção com práticas intencionais de promoção de visibilidade, mediação e promoção de um acesso equitativo, o PB poderá assumir um papel determinante na construção de uma BE mais inclusiva para estudantes LGBTQI+.

1.1.3. Diversidade de necessidades educativas

Em Portugal, o conceito e a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge apenas na década de 60, sendo formalmente adotado em 1986 com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo. Historicamente, a questão subjacente a esta designação centrava-se na educabilidade destas crianças, o que permitiu a sua exclusão até praticamente à década de 90 (Morgado *et al.*, 2018). A aplicação progressiva da Lei de Bases do Sistema Educativo impulsionou, ainda assim, avanços significativos, pois, assumindo o lema de uma escola para todos, o sistema educativo passou a privilegiar a máxima integração de estudantes com NEE na escola regular.

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018, implicou uma visão de educação inclusiva que pressupõe um modelo de resposta assente numa abordagem multinível, enquadrada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Desenvolvido pelo CAST (2024), o DUA constitui um referencial científico e pedagógico para a planificação de ambientes de aprendizagem flexíveis, organizado em torno de três princípios. O primeiro consiste em proporcionar múltiplos meios de envolvimento, reconhecendo a diversidade motivacional e emocional dos estudantes. O segundo prevê a disponibilização de múltiplos meios de representação, diversificando os formatos através dos quais a informação é apresentada. O terceiro assenta na oferta de múltiplos meios de ação e

expressão, partindo do princípio de que os estudantes demonstram o que sabem de formas distintas.

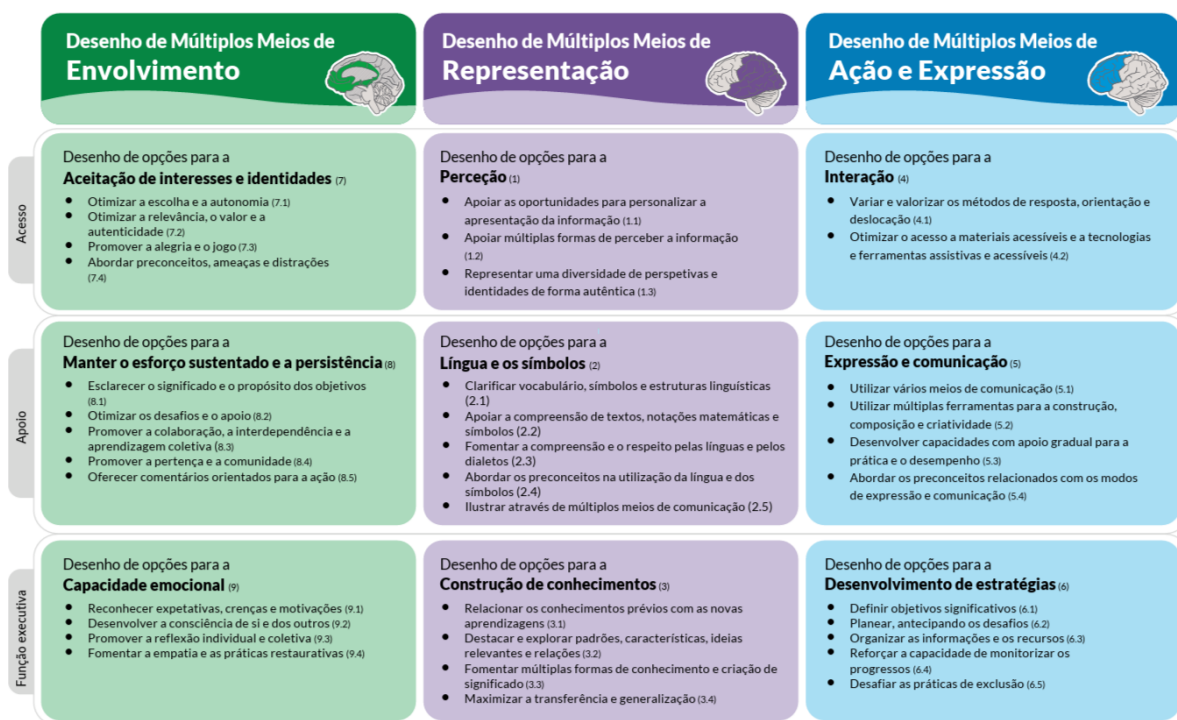


Figura 5 *Desenho Universal para a aprendizagem*

Fonte: CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0 (CAST, 2024)

Ao enquadrar legalmente a resposta educativa neste referencial, o Decreto-Lei n.º 54/2018 desloca o enfoque das especificidades do estudante para a remoção de barreiras no ambiente de aprendizagem, em linha com o Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), que define as barreiras à participação e à aprendizagem como elementos do contexto, e não do estudante, que a escola tem a responsabilidade de eliminar.

Rodrigues & Ferreira (2017, citados por Abrantes, 2021) indicam que a adesão declarada à educação inclusiva se encontra ligada ao perfil da criança ou jovem e à disponibilidade de acesso a apoios, tendo-se verificado que existe uma aceitação mais significativa da inclusão de crianças com perturbação de hiperatividade e atraso global do desenvolvimento.

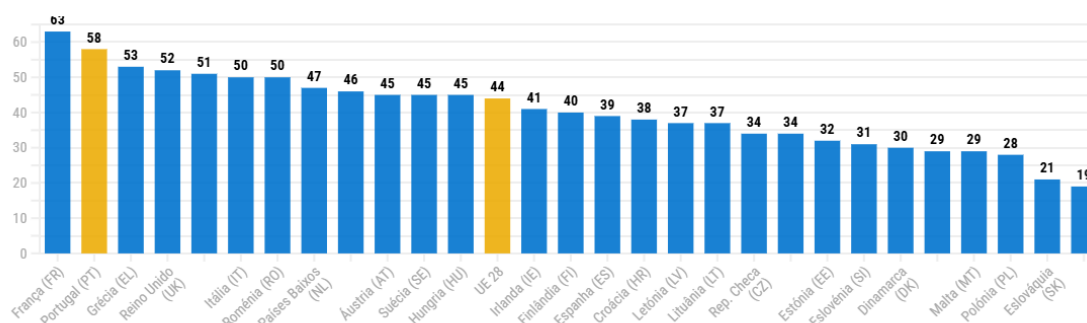


Figura 6 Percepções da discriminação com base na deficiência

Fonte: Eurobarómetro Especial 493 – Discriminação na União Europeia - 2019 (dados recolhidos em 28/09/2025)

Porém, no caso de estudantes com perturbação do espectro do autismo ou défice intelectual, essa aceitação encontra-se mais dependente da disponibilidade de apoio especializado, sendo que, no caso da paralisia cerebral existe uma fração de docentes que rejeita a inclusão, mesmo que este apoio esteja disponível. Estes resultados evidenciam a persistência de barreiras do foro atitudinal que, como sublinha Freire (2008), constituem o tipo de barreira mais resistente à mudança.

Ao contrário das barreiras curriculares ou organizacionais, que podem ser resolvidas através de recursos ou reorganização das estruturas, as barreiras atitudinais exigem uma transformação das crenças e expectativas dos próprios profissionais de educação face à capacidade de cada estudante, sendo este dado mais significativo quando ponderamos que o estudo referido por Abrantes (2021) é anterior ao Decreto-Lei n.º 54/2018, tornando-se pertinente investigar se o novo quadro normativo produziu alterações efetivas nestas atitudes.

A superação destas barreiras na prática exige, entre outros, a adequação curricular, a operacionalização de apoios concretos através do DUA e o acesso a recursos e tecnologias adaptados.

Neste contexto, a BE ocupa uma posição estratégica. Subramaniam, Oxley & Kodama (2013) sugerem que os PB atuam como embaixadores do acesso inclusivo à informação para estudantes com deficiência, sobretudo quando dispõem de formação adequada e de apoio institucional. O seu papel pode incluir a identificação pró-ativa de barreiras de acesso aos recursos, a curadoria de materiais em formatos acessíveis e a colaboração com outros docentes no desenvolvimento de estratégias diferenciadas.

Santos, Duarte & Lima (2014) reforçam que a mediação da informação pode constituir um mecanismo relevante de inclusão social e digital, na medida em que

favorece o acesso, o uso e a apropriação crítica da informação, reduzindo desigualdades de acesso ao conhecimento. No contexto da BE, esta perspetiva permite compreender a mediação do PB como dimensão importante da resposta educativa inclusiva.

A par das dificuldades de aprendizagem, a escola inclusiva é igualmente chamada a responder às necessidades de estudantes com sobredotação, que requerem igualmente respostas diferenciadas e ajustadas ao seu perfil. Rocha *et al.* (2017) sublinham que a sobredotação é um fenómeno complexo, cujo entendimento evoluiu de uma visão centrada nas capacidades cognitivas para perspetivas mais amplas que integram também fatores motivacionais, criativos e socioemocionais. O mesmo documento alerta ainda para o facto de alguns destes estudantes passarem despercebidos no sistema educativo ou serem apenas sinalizados quando evidenciam problemas de comportamento ou mesmo fraco rendimento escolar.

Neste enquadramento, o PB pode assumir um papel relevante de mediação ao criar oportunidades de enriquecimento, disponibilizar recursos diversificados e intelectualmente desafiantes e articular com docentes e famílias as respostas mais adequadas a estes estudantes. Esta mediação torna-se particularmente pertinente num quadro de educação inclusiva centrado na diferenciação pedagógica e na valorização do potencial de cada estudante.

1.2. Políticas educativas inclusivas em Portugal

A crescente diversidade das sociedades contemporâneas tem colocado a inclusão no centro das agendas políticas e educativas a nível global e, em particular, em Portugal. Carneiro (2009), sublinha que a realidade pós-moderna elegeu “como seu símbolo maior a afirmação do diverso (humano, cultural, religioso, ecológico, linguístico, antropológico)” (p.130), tornando a promoção da D&I uma questão cada vez mais pertinente nas escolas portuguesas. Fernandes, Costa & Mouraz (2018) acrescentam que o reconhecimento, por parte da UNESCO, da diversidade cultural como património comum da humanidade “contribuiu decisivamente para o reconhecimento da educação multicultural como uma possibilidade para [...] o combate a todas as formas de discriminação” (p.6). Este compromisso encontra hoje expressão institucional na Carta Portuguesa para a Diversidade (APPDI, 2020), instrumento através do qual organizações portuguesas, incluindo instituições de ensino, se comprometem com princípios de equidade, inclusão e não discriminação.

O quadro normativo português da educação inclusiva assenta em fundamentos constitucionais previstos na Constituição da República Portuguesa de 1976, estabelecendo como princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana, bem como a igualdade, consagrando o direito à educação como um dever do Estado, independentemente das diferenças individuais dos cidadãos.

A Lei de Bases dos Sistema Educativo, operacionalizou estes princípios ao estabelecer como princípio fundamental o direito à diferença, conceito que Mantoan (2003) associa à construção de escolas de qualidade, ou seja, espaços “de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas” (p. 35).

Um ponto de viragem decisivo no plano internacional ocorreu em 1994 com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que consagrou o princípio de que todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas, devem ser educadas em conjunto na escola regular sempre que possível. Neste documento apela-se à reorientação das políticas educativas no sentido de promover uma escola verdadeiramente para todos e não apenas para os que se enquadram na norma (Sanches & Teodoro, 2006).

No plano político português, o Decreto-Lei n.º 3/2008 constituiu o primeiro instrumento legal especificamente dedicado à educação especial no quadro da escola inclusiva. Embora representasse um avanço em relação ao modelo anterior, este diploma foi progressivamente criticado por manter uma lógica centrada na especificidade do estudante, identificando e classificando-o com base em categorias diagnosticadas e por apenas permitir a oferta de apoios a um conjunto restrito da população escolar, excluindo da intervenção especializada estudantes com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades de apoio que não preenchiam os critérios clínicos exigidos (Morgado *et al.*, 2018).

Uma década depois, através da publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, a escola inclusiva é colocada como prioridade política e definida como aquela em que “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918), trazendo esta problemática para a linha da frente no enquadramento das práticas educativas, em defesa dos princípios da educabilidade universal, equidade e inclusão. O diploma deslocou o enfoque do perfil do aluno para a capacidade de resposta do sistema. Esta mudança articula-se diretamente

com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017) que reconhece que “a escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (p. 13), procurando orientar a criação de uma cidadania “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (ibidem, p. 15).

Ainscow (2020), sublinha que esta transição de sistemas educativos organizados em torno da norma para sistemas que respondem à diversidade como princípio é o desafio estrutural que define a educação inclusiva no séc. XXI. Contudo, Brussino (2021) constata que, apesar dos esforços crescentes das políticas educativas para promover ambientes de ensino mais inclusivos registados em múltiplos países, as práticas de ensino inclusivo ainda não foram sistematizadas em estruturas que garantam a sua aplicação consistente, identificando a formação inicial e contínua de docentes como fragilidade. Al-Shammari, Faulkner & Forlin (2019) reforçam que a implementação efetiva de práticas inclusivas depende de políticas bem desenhadas e da mobilização de referenciais teóricos sólidos por parte dos profissionais da educação.

Abrantes (2021) refere que a literatura recente permite organizar o campo da educação inclusiva em cinco grandes linhas, que englobam a evolução histórica, na qual se assistiu à transição de ambientes escolares de segregação/exclusão para a integração, culminando no princípio da inclusão, a crítica aos modelos escolares seletivos, a leitura político-económica, que alerta para o uso retórico do conceito; as perspetivas curriculares e pedagógicas centradas na diferenciação e, por fim, as abordagens de monitorização com indicadores para evidenciar avanços e fragilidades.

A última linha enunciada por Abrantes (2021), indica um aspeto fundamental para tornar visíveis os progressos já efetuados. Porém, o mesmo autor identifica hiatos de informação que dificultam o acompanhamento consistente das políticas de inclusão, limitando, assim, a capacidade de alargar, consolidar e melhorar políticas e práticas.

A persistência destas fragilidades revela que o progresso normativo, embora necessário, não é suficiente para garantir a concretização dos princípios que enumera. Azorín & Ainscow (2020) argumentam que a transição para uma escola verdadeiramente inclusiva requer um processo contínuo de autoavaliação e melhoria institucional. Nesta perspetiva, a concretização da inclusão depende da capacidade das escolas desenvolverem, de forma continuada, práticas colaborativas de autoavaliação e reflexão.

1.3. A Escola Inclusiva: características e desafios

Amplamente reconhecida na contemporaneidade como processo contínuo que visa oferecer educação de qualidade a todos, focado na identificação e remoção de barreiras à presença, participação e conquistas de todos, particularmente daqueles que enfrentem riscos de marginalização ou exclusão, o conceito de inclusão tem vindo a ser entendido de forma progressivamente mais ampla, como uma abordagem dirigida à diversidade de todos e à transformação dos sistemas educativos para lhes responder de modo equitativo (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Ainscow, 2020; Acedo, *et al.*, 2009).

Ainscow Dyson & Weiner (2013) identificam respostas escolares inclusivas relevantes, das quais se destacam, no âmbito deste estudo, três particularmente relevantes: as escolas devem compreender o que significa educação inclusiva, as práticas de inclusão devem passar pela remoção de barreiras à participação e aprendizagem de estudantes e apenas uma cultura educativa que encara a diversidade de forma positiva pode desenvolver projetos verdadeiramente inclusivos.

Sendo “um movimento educacional, mas também social e político” (Freire, 2008, p.5), a educação inclusiva pressupõe, nas palavras de César (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006), uma escola onde se celebra a diversidade como riqueza, onde as singularidades de cada um permitem avançar em vez de serem vistas como uma ameaça.

Tentando oferecer uma definição pragmática do que é a educação inclusiva, Villa & Thousand (2005) acrescentam que esta assenta numa atitude, num sistema de valores e crenças e que a educação inclusiva consiste em abraçar todos, assumindo o compromisso de fazer o que for necessário para proporcionar a cada estudante da comunidade e a cada cidadão numa democracia um direito inalienável de pertença.

Neste contexto, a distinção entre inclusão e integração é central para compreender a magnitude da mudança exigida. O modelo integrativo pressupõe a adaptação do estudante ao sistema existente, que permanece inalterado, com os apoios fornecidos a visarem que a criança ou jovem se adeque à norma escolar (UNESCO, 2005; Mantoan, 2003). O paradigma inclusivo inverte esta lógica ao exigir que seja o sistema a transformar-se. Este conceito, embora não seja recente, foi impulsionado decisivamente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabeleceu o princípio da educação de todos na escola regular sempre que possível, ainda que inicialmente orientada para estudantes com deficiência. Mais tarde, a educação inclusiva passou a ser entendida como necessária para alcançar toda a população estudantil e responder à crescente diversidade das salas de aula

(Ainscow, 2019, citado por Cerna *et al.*, 2021), evolução que a Figura 7 ilustra através dos quatro modelos de educação que marcaram este percurso histórico.

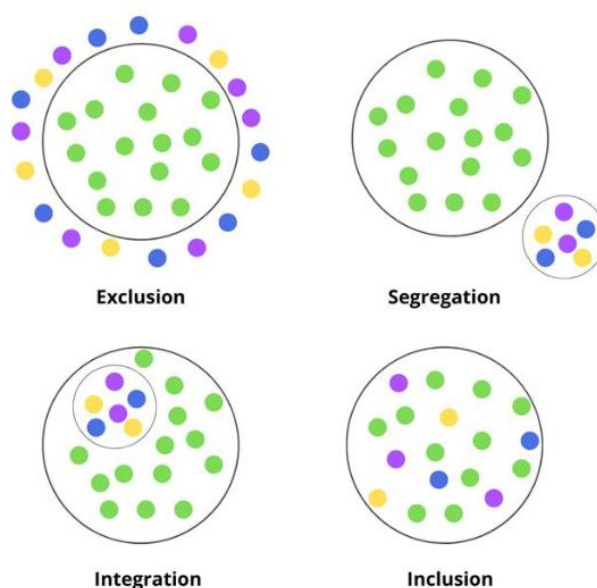


Figura 7 The four models of education
Fonte: Cerna *et al.* (p.11, 2021)

Ainscow, Slee & Best (2019) argumentam ainda existirem diversas razões que justificam a introdução do conceito de educação inclusiva nas escolas. Do ponto de vista educativo, a exigência de uma educação para todos em conjunto implica o desenvolvimento de estratégias que respondam às necessidades individuais e, por conseguinte, beneficiem todo o corpo discente. Do ponto de vista social, ao educar para o respeito e para a diferença, as escolas promovem uma sociedade justa e não discriminatória. Do ponto de vista económico, é menos dispendioso manter escolas abertas a todos do que sustentar um sistema complexo de escolas especializadas.

Este imperativo encontra expressão no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) que estabelece metas de educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos até 2030, visando especificamente a criação de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes (UNESCO, 2019).

Norman Kunc (2000, citado por Villa e Thousand, 2005) liga as questões levantadas pela exclusão a muitos dos desafios enfrentados pelas camadas mais jovens da população usando o termo “conditional acceptance” (p. 5), descrevendo muitos dos problemas atuais enfrentados por crianças e jovens em risco (por exemplo, gangues, suicídio e abandono escolar) como sendo vítimas de um sistema educativo inflexível e insensível, que, ainda

que de forma não intencional, destrói sistematicamente a autoestima e o valor próprio de estudantes que não encaixam num perfil.

Ao exigir que todos se encaixem num perfil único e padronizado, o sistema falha em reconhecer e valorizar as competências e talentos únicos de cada estudante. Como resultado, aqueles que não conseguem ajustar-se a este modelo podem sentir-se inadequados e desvalorizados, sentimento este que pode levar a uma queda da autoestima e do sentido de valor próprio. Além de problemas emocionais graves, a falta de adaptação às suas necessidades específicas pode resultar no abandono escolar, agravando ainda mais a sua situação de vulnerabilidade.

Nesta perspectiva, a escola inclusiva implica a revisão das práticas pedagógicas e organizacionais, assumindo a diversidade como recurso e deslocando o foco das dificuldades individuais para as barreiras presentes nos contextos escolares, curriculares e atitudinais (Booth & Ainscow, 2002; Mantoan, 2003).

A Figura 8 sistematiza o quadro conceptual de Cerna *et al.* (2021), tornando visível a forma como a educação inclusiva resulta da articulação entre diferentes dimensões, e não da adoção de medidas isoladas.

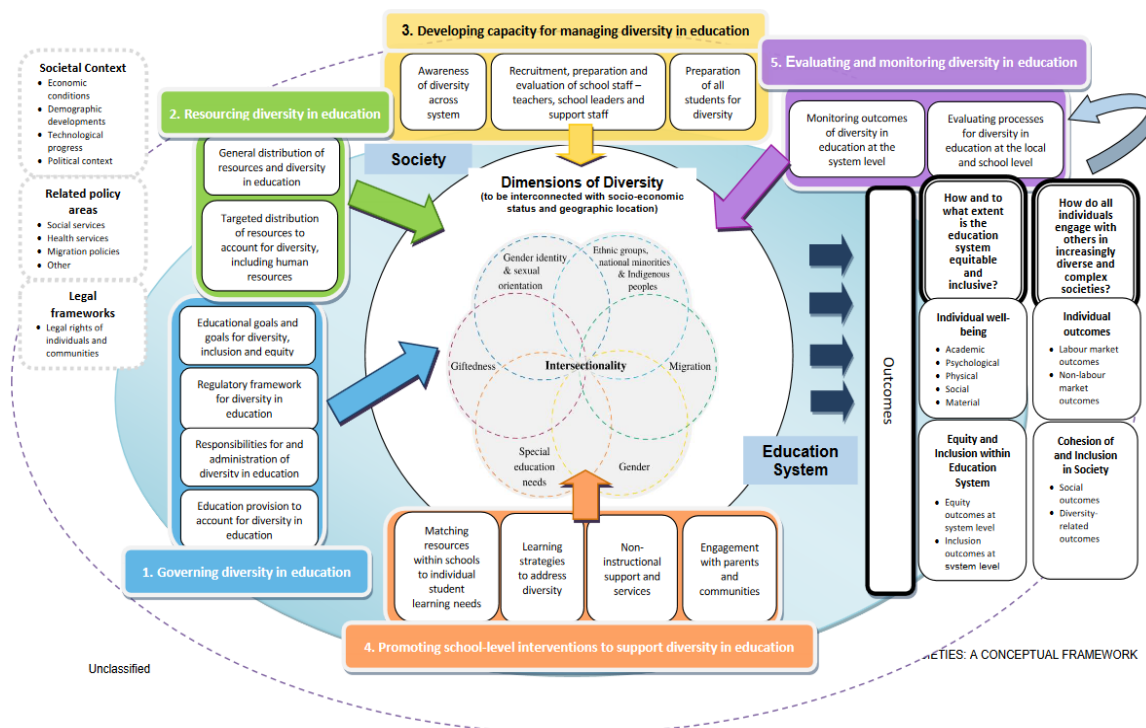


Figura 8 Quadro analítico da educação inclusiva

Fonte: Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework (Cerna *et al.*, p.8, 2021)

Neste âmbito, importa sublinhar que a literatura tem vindo a apontar para o desfasamento entre o ideal inclusivo, amplamente assumido pelas políticas, e a sua concretização prática (Abrantes, 2021; Azorín & Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2002). O risco de a inclusão se transformar num simples discurso, desprovido de condições efetivas para a sua aplicabilidade pode, inclusivamente, conduzir à reprodução de exclusões subtis como, por exemplo, estudantes com necessidades educativas especiais serem privados de acompanhamento especializado e individualizado, enquanto os restantes estudantes podem ver comprometido o seu direito a uma aprendizagem diferenciada e significativa.

Embora se tenham registado progressos significativos na implementação de práticas de ensino inclusivas em diversos sistemas educativos da OCDE, estas práticas ainda não foram sistematizadas em estruturas que garantam a sua aplicação consistente em todas as salas de aula (Brussino, 2021; Pappámikail, Paz-Beirante & Cardoso, 2022).

É precisamente no desfasamento entre os princípios da educação inclusiva, que em Portugal encontraram expressão no Decreto-Lei n.º 54/2018, e a sua operacionalização nas práticas quotidianas das escolas que este estudo se posiciona. As lacunas identificadas por Abrantes (2021), bem como a distância entre o discurso e a prática, a fragilidade das estruturas colaborativas e a ausência de indicadores que tornem visível o trabalho desenvolvido nas BE, refletem-se na gestão de coleção, na seleção de recursos, nas formas de mediação e em graus variáveis de articulação com a comunidade educativa.

Neste quadro, o PB ocupa uma posição estratégica, pois, não sendo o único responsável pela construção de uma escola inclusiva, a sua intervenção incide simultaneamente sobre recursos, práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem, as três dimensões em que as barreiras à participação tendem a manifestar-se de forma mais persistente (Booth & Ainscow, 2002; Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013).

1.4.Literatura infantojuvenil e representatividade

A literatura infantojuvenil assume um papel determinante na construção identitária das crianças desde os primeiros anos. Wellichan & Lino (2020) sublinham que, dependendo do contexto, as crianças podem aprender a evitar preconceitos através do contacto com a diferença. Condurú & Santos (2018) reforçam que, apresentada precocemente, a literatura contribui para a formação de um leitor ativo, capaz de expandir a sua visão do mundo.

Apoiando-se na teoria de Vygotsky, Hoffmann (2012, citado por Condurú & Santos, 2018) destaca que a aprendizagem das crianças ocorre pela interação com os elementos da sua cultura e do seu meio social.

Desta forma, a literatura vai além do entretenimento, configurando-se como uma ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento de competências como a reflexão crítica, a sensibilidade social e o respeito pelas diferenças.

Leahy & Foley (2018) argumentam que os educadores têm a responsabilidade de expor as crianças e jovens à diversidade através de uma seleção cuidadosa de literatura multifacetada, garantindo que todas as crianças tenham acesso a livros com personagens simultaneamente semelhantes e diferentes de si mesma. Esta exposição é significativa e influencia diretamente a formação identitária e o desenvolvimento social das crianças, pois estas precisam de referências que as ajudem a organizar o seu mundo interior (Naidoo, 2014; Pereira, 2013).

Registando-se nos últimos tempos uma crescente atenção das editoras à representação da diversidade, persiste, no entanto, o problema identificado por Gomes (2007) que afirma que na “literatura portuguesa dada aos mais novos, não é difícil encontrar textos que veiculam, de modo mais ou menos evidente, visões preconceituosas e de natureza racista, mesmo que mascaradas de um paternalismo só na aparência não-racista” (p. 3).

Esta realidade coloca sobre o PB a responsabilidade de uma curadoria eticamente informada, substituindo a seleção por disponibilidade ou popularidade.

Esta necessidade de leitura atenta estende-se aos modelos familiares difundidos pelas narrativas juvenis, que tendem a promover o ideal de família nuclear, heterossexual como norma, refletindo e reforçando o modelo cultural dominante (Tomé & Bastos, 2013). Bradford *et al.* (2008, citados por Tomé & Bastos 2013) observam que persiste uma relutância por parte dos escritores em apresentar modelos familiares alternativos. Esta constatação tem implicações diretas para a constituição do acervo da BE, que deve reconhecer o peso das mensagens implícitas transmitidas pelas obras que disponibiliza.

No que respeita à representação de diferentes culturas e identidades, Singer & Smith (2003) demonstram que o contacto com livros multiétnicos favorece significativamente o desenvolvimento de atitudes de tolerância, contribuindo para que as crianças desenvolvam um sentido mais positivo da sua própria identidade ao se identificarem nas histórias que leem (Gomes, 2007).

Contudo, Naidoo (2014) alerta para os efeitos prejudiciais da representação negativa, ou mesmo da ausência de determinadas culturas nos materiais literários, afirmando que essa exposição pode resultar na internalização de mensagens sociais discriminatórias e no desenvolvimento de uma autoimagem desfavorável. A escolha intencional de materiais representativos é, portanto, um ato pedagógico com consequências reais na formação identitária de estudantes, o que coloca a curadoria da coleção da BE no centro de uma responsabilidade ética e educativa.

A abordagem crítica da literatura infantojuvenil exige, no entanto, reconhecer que “toda a obra de literatura infantil ocupa um espaço político e social, representa e configura relações sociais e culturais de poder e não pode ser separada quer da política quer da história” (Morgado, 2010, p. 18). Como Hollindale (1992, citado por Bastos & Tomé, 2011) sublinha, qualquer livro é parcialmente escrito pelo mundo em que o seu autor vive, sendo a literatura um produto cultural inseparável do seu contexto.

Esta questão é particularmente visível na abordagem da homossexualidade, que “surge, na literatura juvenil, de uma forma periférica, e com manifestações sobretudo ao nível da homofobia, veiculando alguns estereótipos preconceituosos e homofóbicos ainda vigentes” (Tomé & Bastos, 2011, p. 90). Os próprios autores, enquanto agentes sociais, contribuem para a criação ou desconstrução de imagens culturais do Outro (ibidem). Face a esta realidade, e reconhecendo que “as leituras dos jovens devem acompanhar as novas paisagens culturais, sociais, religiosas e económicas do mundo em que vivem” (Morgado, 2010, p. 26), impõe-se uma leitura crítica que vá além da compreensão superficial dos textos e promova a análise reflexiva das representações, como “proposta de relacionamento com os textos de literatura infantil de forma a contribuir para um processo de conhecimento e de transformação social” (ibidem, p. 27).

Em síntese, embora a literatura infantojuvenil seja amplamente reconhecida pelo seu potencial inclusivo e pela sua capacidade de contribuir para a desconstrução de estereótipos, esse potencial permanece condicionado pela persistência de representações estereotipadas e a ausência de determinados grupos. A ação mediadora do PB, neste domínio, reside na criação de contextos em que utilizadores da BE possam explorar, questionar e construir significados sobre identidade, diferença e pertença, a partir de recursos cuidadosamente escolhidos e enquadrados por práticas pedagógicas reflexivas.

É precisamente nesta lacuna entre o potencial e a prática que se insere o presente estudo, procurando perceber que critérios de seleção de obras e que estratégias de promoção são efetivamente utilizadas pelos Professores Bibliotecários.

1.5. As Bibliotecas Escolares no contexto da escola inclusiva

As diretrizes da IFLA partem do princípio de que todas as BE, independentemente do país ou contexto, partilham uma missão comum. O Manifesto das Bibliotecas Escolares da IFLA (2025) destaca o papel central da BE no processo educativo inclusivo e no fortalecimento da aprendizagem, constituindo uma ferramenta central de defesa de uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos.

À medida que as BE evoluem e as melhores práticas mudam em conformidade, a equidade é uma constante a ser desenvolvida. As BE apoiam a literacia e a aprendizagem ao longo da vida e ajudam a desenvolver competências essenciais como o pensamento crítico, a empatia e a criatividade, preparando as crianças e jovens para enfrentar os desafios sociais e tecnológicos do futuro. Neste contexto, torna-se fundamental as BE promovam o contacto com modelos diversos que reflitam a pluralidade das vivências humanas.

O reconhecimento da diversidade cultural e linguística impõe à BE uma responsabilidade específica que o Manifesto da Biblioteca Multicultural da IFLA/UNESCO (2012) enquadra com clareza, afirmando que as bibliotecas que servem comunidades culturalmente diversificadas têm o dever de assegurar que os seus serviços e recursos reflitam a pluralidade cultural dos utilizadores que servem, sendo que este princípio se torna muito pertinente quando, como foi demonstrado anteriormente, regista-se na população escolar portuguesa uma crescente diversificação de origens, línguas e identidades. Neste sentido, a BE assume um papel estratégico enquanto espaço privilegiado de mediação cultural e socialização. Ao integrar práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre a diversidade e os direitos humanos, e ao disponibilizar recursos que representem realidades distintas, a biblioteca contribui de forma decisiva para a formação de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade.

No que respeita especificamente ao acolhimento de estudantes migrantes, o documento “Inclusão de alunos migrantes no meio educativo” (Direção-Geral da Educação, 2024) aponta para a importância de um processo contínuo de adaptação às especificidades de cada estudante, sendo a BE, pelo seu carácter de espaço aberto, uma estrutura particularmente bem posicionada para concretizar este princípio.

Por outro lado, Naidoo (2014) refere que a diversidade em programas e coleções de biblioteca vai para além de um imperativo moral, apresentando implicações no desenvolvimento da identidade e na formação das atitudes das crianças face à diferença.

Neste quadro, Subramaniam, Oxley e Kodama (2013) argumentam que o PB desempenha o papel de embaixador do acesso inclusivo à informação e na identificação e remoção de barreiras ao acesso. À luz do Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), estas barreiras devem ser entendidas de forma ampla. No contexto da BE, esta perspetiva permite considerar também a existência de barreiras à representação quando a coleção, os serviços ou as práticas de mediação não refletem a diversidade de utilizadores ou não lhes proporcionam experiências de reconhecimento e pertença.

Merga (2020) sublinha que o impacto mais significativo da inclusão ocorre quando os PB integram de forma organizada e intencional as práticas de promoção da leitura e de desenvolvimento de competências com a missão social e formativa da BE. Aliás, o Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (2018) aponta, neste âmbito, para a necessidade das BE demonstrarem, através de evidências verificáveis, o seu contributo para a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes, o que pressupõe a existência de serviços com intencionalidade inclusiva.

1.5.1. O Professor Bibliotecário como agente de mediação para a inclusão

Na sociedade da informação, os indivíduos que possuam competências de procura e apropriação da informação destacam-se em relação aos restantes. Assim, a informação é entendida como um elemento capaz de gerar conhecimento desde que devidamente apropriada. Neste contexto, importa sublinhar o papel desempenhado pelo PB, sendo que as atividades que desempenha se mantêm independentemente do contexto em que exerce funções, constituindo um conjunto de saberes e práticas que pode mobilizar, articulando com a dinamização de serviços e ações que visam responder às necessidades dos utilizadores da BE.

As ações ligadas à cidadania ativa apresentam uma importância crescente, uma vez que têm como objetivo promover a interação com utilizadores e favorecer a sua participação social e cultural (Santos, Duarte & Lima, 2014; Monteiro, 2016; Sena, 2017; Pires, 2017).

A consolidação de uma escola inclusiva exige profissionais capazes de ligar recursos, práticas pedagógicas e necessidades concretas dos estudantes. Neste âmbito, o PB assume

um papel particularmente relevante como gestor de recursos, mas também como mediador que aproxima a coleção, o currículo e as experiências socioculturais de utilizadores da BE. A literatura converge nesta ideia de que a mediação não se limita ao apoio técnico ou à promoção da leitura. Pelo contrário, envolve a criação de condições de acesso equitativo à informação, o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas e a redução de barreiras à participação, tomando a ação do PB a dimensão pedagógica da inclusão (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2016; Phillips & Anderson, 2020; Merga, 2020; Bicheri & Almeida Júnior, 2013).

Assim, mais do que disponibilizar recursos, o PB contribui para que estes se tornem acessíveis, relevantes e apropriáveis pela população estudantil, o que reforça o seu papel enquanto mediador para a inclusão.

No contexto da BE, esta mediação desdobra-se em três dimensões.

A dimensão informacional é centrada no acompanhamento do processo de pesquisa e na redução das barreiras cognitivas e emocionais que lhe são inerentes, especialmente nas fases iniciais em que predominam os sentimentos de incerteza, fases em que estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas específicas tendem a vivenciar com particular intensidade, sendo que, neste quadro, o PB assume o papel de mediador das chamadas “zonas de intervenção” (Kuhlthau, 1994), através do desenvolvimento de competências em literacia da informação, contribuindo para reduzir barreiras cognitivas, atenuar barreiras emocionais e ultrapassar barreiras organizacionais. Deste modo, a mediação informacional passa a configurar-se como um mecanismo de inclusão, permitindo que toda a comunidade utilizadora da BE participe em práticas de pesquisa significativas e se apropriem criticamente da informação.

Importa aqui realçar a importância da competência do PB, quer em termos de conhecimento técnico, como de envolvimento e integração com a comunidade escolar. Desta forma, acrescentamos ao papel desempenhado pelo PB o de mediador cultural, permitindo o diálogo entre diferentes valores e representações do mundo (Pieruccini e Perrotti, 2014). Autores como Dufrêne & Gallereau (2004, citado por Lima, 2016) alertam, no entanto, para o facto de “muitos profissionais do mundo da cultura ou do sociocultural dela se valem (bibliotecários, serviços educativos ou pedagógicos de museus, serviços dos públicos nos lugares de espetáculos ao vivo, animadores socioculturais etc.) sem que isso recubra uma homogeneidade de práticas, de concepções” (p. 34).

Por fim, a dimensão ligada à leitura é orientada para a promoção da construção do encontro efetivo entre o leitor e o texto, com atenção às especificidades de cada utilizador (Bicheri & Almeida Júnior, 2013).

Considerando que o conceito de mediação é o que efetivamente confere capacidade de ação e intervenção significativas por parte da BE, passando de um gestor de recursos a um agente ativo de transformação social, é necessário equacionar igualmente o facto de que nenhuma mediação é neutra. A forma como um livro é recomendado, como uma atividade é estruturada ou como uma pesquisa é guiada, influencia profundamente a forma como quem utiliza a BE interpreta a informação. Uma mediação crítica e reflexiva questiona, dá voz e ajuda os estudantes a desenvolver uma literacia crítica que lhes permita desconstruir estereótipos e compreender o ponto de vista do outro.

Um PB empenhado entende as necessidades de estudantes e docentes, participa ativamente nas dinâmicas da escola e colabora com outros educadores, promovendo atividades, relevantes e apelativas, como programas de incentivo à leitura, eventos culturais, workshops e outras iniciativas que enriqueçam a experiência educacional. A eficácia da mediação para a inclusão depende, em grande medida, da articulação entre PB e restantes docentes, sendo que as orientações nacionais e internacionais apontam para a necessidade desta colaboração incidir sobre o planeamento, aplicação e avaliação das experiências de aprendizagem centradas na investigação e na literacia.

As atitudes do PB são fundamentais uma vez que ele atua enquanto mediador, e sendo um profissional pró-ativo, acessível, motivado e que se preocupa com o desenvolvimento dos estudantes pode transformar a BE num centro vital de aprendizagem e cultura dentro da escola. Contudo, persistem desafios significativos no que respeita à formação específica dos PB, sobretudo no domínio das práticas inclusivas e da educação para a diversidade. A inexistência de uma formação contínua e estruturada e a escassez de programas orientados para a inclusão limitam, muitas vezes, a capacidade de intervenção destes profissionais, sendo as iniciativas centralizadas descritas como pontuais e complementadas por iniciativas dispersas a nível local (Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013).

1.5.2. A coleção e os serviços disponibilizados

“As bibliotecas escolares da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário devem assegurar o acesso equitativo aos espaços de

aprendizagem, aos seus recursos e a oportunidades de aprendizagem diferenciadas, independentemente da idade, raça, género, religião, orientação ou identidade sexual, incapacidade, nacionalidade, língua, estatuto profissional, económico, cultural ou social. Aos utilizadores que, por qualquer motivo, não possam utilizar os serviços e materiais convencionais da biblioteca devem ser disponibilizados serviços e recursos específicos.” (IFLA, 2025)

Face à crescente diversidade cultural, linguística, social e cognitiva presente nas comunidades escolares portuguesas, as BE são chamadas a assegurar formas de acesso equitativo que se traduzam em escolhas concretas ao nível da coleção e dos serviços.

Esta diversidade implica acesso a meios tecnológicos adaptados, a recursos documentais diferenciados e a oportunidades reais de participação. Por conseguinte, a construção de bibliotecas verdadeiramente inclusivas depende da existência de recursos, da forma como estes são selecionados, organizados e colocados ao serviço da aprendizagem, da valorização da diferença e do desenvolvimento de múltiplas literacias.

Como refere Pires (2017), aquilo que distingue uma BE comprometida com a inclusão é a sua capacidade de demonstrar, através das suas práticas, que contribui de forma significativa para a educação de todos.

Uma coleção diversa não constitui, por si só, uma coleção inclusiva. A simples presença de obras que representem diferentes grupos, culturas ou experiências não garante a inclusão, se o ambiente não for acolhedor, se os PB não estiverem preparados para mediar esses recursos de forma adequada, ou se a seleção não obedecer a critérios pedagógicos claros. Neste sentido, o impacto da diversidade das coleções depende da intencionalidade que orienta a curadoria, da qualidade da mediação e da capacidade de evitar representações superficiais ou estereotipadas (Naidoo, 2014; Ontario School Library Association, 2023).

Neste quadro, a construção de uma coleção inclusiva trata-se de uma opção intencional, sustentada por critérios explícitos, que tenha em conta a diversidade de perfis e necessidades de toda a comunidade utilizadora da BE. Nesta perspetiva, a política documental assume um valor pedagógico ao orientar a seleção, a aquisição e desbaste em função da representatividade, da acessibilidade e da qualidade dos recursos disponibilizados (Ontario School Library Association, 2023; IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2016).

Nunes (2018) sublinha que a coleção constitui hoje muito mais que um acervo estavelmente acumulado, assumindo-se como um dos serviços da Biblioteca e como matéria a partir da qual o serviço se autoavalia. Por outro lado, o Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (Rede de Bibliotecas Escolares, 2018) estabelece a necessidade de demonstrar, com base em evidências verificáveis, o impacto da Biblioteca nas aprendizagens, na utilização da coleção e na qualidade dos serviços prestados, reforçando a política documental inclusiva como uma opção pedagógica e dimensão relevante da qualidade institucional.

Para além da coleção, os serviços e programas desenvolvidos pela BE constituem a dimensão que mais diretamente operacionaliza a inclusão. É através deles que os recursos ganham visibilidade e se transformam em experiências de aprendizagem, participação e pertença. Neste sentido, Subramaniam, Oxley e Kodama (2013) referem que os PB exercem um papel determinante no acesso inclusivo à informação, nomeadamente quando os serviços são pensados, comunicados e adaptados em função das necessidades específicas.

A diversificação de estratégias de motivação para a leitura assume, neste contexto, particular importância. A disponibilização de recursos que apresentem experiências autênticas e próximas das vivências das crianças e dos jovens pode funcionar com estímulo à leitura e, simultaneamente, como mecanismo de reconhecimento e validação da identidade. Como refere Naidoo (2014), estas opções não têm apenas valor motivacional, podendo contribuir para que os estudantes se sintam representados e legitimados no espaço escolar.

Deste modo, a inclusão de temas relacionados com a diversidade na política de desenvolvimento da coleção e na oferta de serviços afirma-se como um critério de qualidade verificável e como uma exigência coerente com o quadro normativo que orienta o trabalho das BE portuguesas (Rede de Bibliotecas Escolares, 2018; IFLA, 2025).

O presente estudo procura compreender em que medida os PB da região de Basto traduzem estes princípios em práticas concretas de gestão da coleção, dinamização de serviços e mediação, áreas em que, como já anteriormente referido, persiste uma distância significativa entre o discurso normativo e a sua operacionalização efetiva.

Parte II – Estudo Empírico

2.1. Apresentação do estudo empírico e do contexto

2.1.1. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por seis PB, cujas BE pertencem à área geográfica da região de Basto, inserida na NUTS III e com fortes afinidades sócio históricas e educativas.

A amostra deste estudo foi constituída por conveniência, a partir da disponibilidade e aceitação de participação dos PB contactados e, antes da realização das entrevistas, todos os participantes assinaram a respetiva declaração de consentimento informado. Esta opção corresponde a uma forma de amostragem comum em estudos qualitativos de carácter exploratório. Como sublinham Creswell & Creswell (2018), na investigação qualitativa a seleção dos participantes não visa a representatividade estatística, mas a escolha de sujeitos e contextos que permitam compreender de forma aprofundada o problema de investigação.

Por razões de confidencialidade, os contextos são apresentados de forma agregada, privilegiando-se as características relevantes para a análise, nomeadamente a tipologia territorial, o número de bibliotecas sob responsabilidade de cada profissional, os níveis de ensino abrangidos e a integração na RBE, em detrimento da identificação pormenorizada de cada participante. Esta opção procura salvaguardar o anonimato das pessoas entrevistadas, particularmente importante num universo reduzido e geograficamente delimitado.

Em termos territoriais, a amostra integra quatro agrupamentos situados nos distritos de Braga e Vila Real, todos inseridos em contextos marcadamente rurais, ainda que com diferentes níveis de dispersão geográfica e de densidade populacional. Os quatro agrupamentos asseguram oferta educativa desde a educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, incluindo, em alguns casos, cursos profissionais e Centro Qualifica.

No conjunto dos contextos analisados, verifica-se que dois PB trabalham num agrupamento com seis bibliotecas, um PB coordena cinco bibliotecas, dois PB acompanham quatro bibliotecas e um PB é responsável por duas bibliotecas. Esta distribuição evidencia uma amostra heterógena quanto à dimensão da rede escolar e ao número de bibliotecas atribuídas a cada PB, embora relativamente homogénea no que respeita ao enquadramento rural dos contextos e à integração formal na RBE.

Importa reconhecer que o facto destas BE se encontrarem, na sua totalidade, integradas na RBE, constitui uma condição favorável, pois esta integração implica acesso a orientações técnicas, formação e mecanismos de acompanhamento. Neste sentido, os

resultados obtidos devem ser lidos como um retrato de práticas desenvolvidas num quadro de suporte relativamente consolidado. Considera-se, no entanto, que esta limitação não invalida a pertinência dos dados recolhidos, pois, ao centrar-se em contextos formalmente apoiados, o estudo permite identificar fragilidades que persistem mesmo quando existem condições estruturais favoráveis, o que torna os seus resultados particularmente relevantes.

2.1.2. Fundamentos metodológicos do estudo

Pretendendo-se entender as percepções formadas e a forma como os participantes no estudo abordam a questão da D&I no contexto das BE, considerou-se pertinente optar por um estudo de cariz qualitativo. Esta opção justifica-se por permitir o estudo aprofundado de conceções, representações e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências (Batista, B., *et al.*, 2021; Carmo & Ferreira, 2008; Oliveira, Guimarães & Ferreira, 2023).

Esta abordagem é considerada “particularmente útil nas investigações educacionais, as quais apresentam-se adequadas para retratar a complexidade das interações presentes no cotidiano escolar” (Oliveira, *et al.*, 2023, p. 215).

Como método de investigação adotou-se o estudo de caso, utilizando como instrumentos de recolha de dados as entrevistas. Desta forma, tendo como propósito analisar e compreender determinadas características e aspetos essenciais do trabalho que as BE devem realizar com o intuito de fortalecer e promover a escola inclusiva, o presente estudo foi delimitado às práticas desenvolvidas pelos PB da região de Basto.

Optou-se pelo estudo de caso por permitir ao investigador uma descrição e análise minuciosa de um contexto limitado e poder auxiliar a investigação em situações grupais (Moreira *et al.*, 2021). Estes autores referem ainda que “Estudos de Caso podem ser definidos, conforme o pensamento de Cohen *et al.* (2018) e Branski *et al.* (2010), como um método de pesquisa que faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais em um contexto específico” (p. 15).

Ainda neste âmbito, e seguindo a caracterização delineada por Merriam (2002), citada por Amado (2014), optou-se por um estudo de carácter descritivo procurando “dar informação rica, completa e pormenorizada (thick description) do fenómeno (incidente ou entidade) em estudo” (p. 131) e obter dados que permitam a compreensão de

“conceções, sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações” (Morgado, 2013, apud Batista, B., *et al.*, 2021, p. 18).

2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Sendo o inquérito por entrevista uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação em Educação, apresenta uma característica adaptativa que permite a recolha tanto de dados objetivos, como subjetivos, cuja eficácia se relaciona diretamente com a sua flexibilidade e adaptabilidade (Oliveira, Guimarães & Ferreira, 2023).

Ponderando as palavras de Morgado (2013, citado por Batista, *et al.*, 2021), que refere que a entrevista estruturada reserva ao investigador “o papel de mero compilador de dados” (p. 19), recorreu-se à entrevista semiestruturada, a partir da elaboração de um guião de questões pré-definidas, divididas em grandes grupos organizados a partir das questões de investigação, que permitiu uma interação dinâmica e flexível entre os interlocutores (Oliveira, Guimarães & Ferreira, 2023).

Assim, construímos um guião (Apêndice 1) que comporta um total de 18 questões.

De notar que, antes de ser aplicado à nossa amostra, este guião de entrevista foi testado, tendo sido aplicado a um PB que não pertence à amostra, com o intuito de se perceber a sua exequibilidade.

A recolha de dados decorreu em dois momentos distintos do ano de 2025. Duas entrevistas tiveram lugar nos dias 4 e 6 de janeiro e as restantes quatro nos dias 3, 5 e 12 de junho e 2 de julho. Das seis entrevistas realizadas, cinco decorreram por videoconferência, através da plataforma Zoom, e uma foi realizada presencialmente, em contexto escolar. Esta opção permitiu assegurar a participação dos PB, respeitando a sua disponibilidade e garantindo as condições adequadas para a realização das entrevistas.

Após a transcrição, procedeu-se à análise de conteúdo, com o objetivo de identificar informação emergente a partir das questões da entrevista.

2.1.4. Procedimento de análise de conteúdo

A análise de dados recolhidos através das entrevistas seguiu a técnica de análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas que permite, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das entrevistas, formular interpretações na construção do significado do discurso analisado (Batista *et al.*, 2021), permitindo uma interpretação sistemática e rigorosa das narrativas dos PB da região de Basto.

Esta opção fundamenta-se na adequação do método à natureza qualitativa do estudo e à necessidade de interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes às práticas de D&I nas BE, valorizando as suas perspetivas e experiências.

A definição das categorias teve por base a articulação das perguntas de investigação, os grandes grupos do guião de entrevista e o enquadramento teórico desenvolvido na Parte I da dissertação. Deste modo, procurou-se assegurar uma articulação coerente entre os objetivos do estudo, os temas explorados nas entrevistas e os eixos usados na apresentação e discussão de resultados.

Assim, os cinco grandes grupos de categorias apresentados correspondem aos temas centrais trabalhados ao longo da investigação. As quatro primeiras categorias derivam diretamente das perguntas de investigação. A quinta categoria, relativa à gestão e colaboração, resultou da relevância dos dados recolhidos neste domínio ao longo das entrevistas, tendo emergido como dimensão autónoma, encontrando fundamento nas questões relativas às estratégias e aos desafios.

Esta organização permitiu analisar o modo como os participantes concebem estas questões, a forma como as traduzem em práticas e as condições que ajudam, ou dificultam, a sua concretização.

Num momento posterior, procedeu-se à leitura das transcrições e à organização dos excertos em subcategorias que melhor permitiam responder às perguntas de investigação. As subcategorias foram sendo ajustadas ao longo da análise, assentes na identificação das ideias mais recorrentes e das diferenças encontradas, procurando manter-se fiéis ao conteúdo das entrevistas e, simultaneamente, coerentes com o quadro teórico que sustenta o estudo.

2.2. Apresentação e discussão dos resultados

2.2.1. Concepções de Diversidade e Inclusão

A análise das concepções de D&I apresentadas pelos PB participantes no estudo revela, desde logo, que existe uma valorização clara destes princípios. Existe um reconhecimento transversal de que a BE deve ser um espaço de acolhimento, de participação e de abertura a todos.

“A biblioteca escolar pode ter um papel central na promoção da diversidade e inclusão na comunidade escolar. Ela é uma das poucas estruturas escolares que pode articular o currículo, a cultura escolar e a formação cidadã de forma transversal e contínua.” (PB2)

“Um papel bastante importante, claro que sim. Penso que é o local onde se pode fazer o encontro entre essas várias diferenças (...)” (PB3)

“É importante, é muito importante. Nós somos um espaço inclusivo, não é?” (PB4)

“Eu acho que é importantíssimo. Primeiro, porque estamos em espaços de livre acesso.” (PB5)

Contudo, os discursos revelam diferenças sobre o modo como estes conceitos são entendidos, o que aporta implicações práticas sobre o modo como a inclusão é operacionalizada nas BE. Esta diferença torna-se visível na seleção de recursos, na organização de respostas e na mediação desenvolvida confirmando que a inclusão depende da identificação de barreiras, da curadoria intencional da coleção, da acessibilidade dos recursos e da avaliação do impacto do trabalho desenvolvido na BE (Booth & Ainscow, 2002; Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013; Santos, Duarte & Lima, 2014; Nunes, 2018). Sendo relevante, esta diferença pode ajudar a compreender por que motivo, em alguns casos, a intenção inclusiva se traduz mais rapidamente em práticas intencionais, enquanto noutros permanece mais dependente da experiência imediata e da resposta a necessidades já identificadas.

Em alguns discursos, a análise das concepções de diversidade apresentadas pelas pessoas entrevistadas aponta para a mobilização de definições operacionais que se aproximam dos princípios delineados na Parte I, onde se sublinha que a escola inclusiva reconhece, valoriza e integra a pluralidade de perfis presentes nas realidades escolares. Os participantes no estudo tendem a definir a diversidade como tudo o que os estudantes trazem enquanto indivíduos, seja a nível do idioma, da cultura, das necessidades específicas ou outras manifestações da diversidade, o que se aproxima dos princípios

consagrados no Manifesto da IFLA (2025) e no quadro normativo português, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 54/2018.

“O nosso objetivo terá sempre que ser estar disponível para ajudar qualquer pessoa que necessite de nós, independentemente de credos, orientação sexual, etc, portanto, parece-me que instintivamente a biblioteca é promotora da inclusão.” (PB1)

“(…) a diversidade, para mim, é reconhecer que todos somos diferentes, quer seja pela cultura, pela forma de pensar ou até pelas pequenas coisas do dia a dia que nos distinguem uns dos outros. (...)” (PB3)

“(…) diversidade é tudo aquilo que nos diferencia, seja a cultura, a língua, até os sotaques da nossa terra (...) é tão vasto” (PB6)

Outros testemunhos evidenciam uma aproximação mais prática e menos sistematizada, aparecendo mais ligada a situações concretas do quotidiano escolar ou a perfis de estudantes que se tornam mais visíveis no contexto local, como estudantes oriundos de outros países ou estudantes com NEE.

Importa, no entanto, salientar que esta distinção nem sempre corresponde a PB entrevistados diferentes, em certos casos, o mesmo testemunho articula momentos de maior amplitude conceptual com outros mais ancorados na experiência imediata da escola. É o caso do PB1 quando refere que a sua resposta é “muito empírica” e menciona sobretudo “origens diferentes” e a necessidade de dar resposta a estudantes “provenientes de outras geografias”. O mesmo se verifica com o PB3 quando indica que, no seu contexto, “não existe muita diversidade cultural ainda”, acrescentando que o que existe mais é “a inclusão, que seja física ou até mesmo cognitiva”. Neste caso, a diversidade tende a ser lida a partir do que já se tornou visível na escola, sobretudo no domínio das NEE e da diferença mais facilmente identificável.

Esta diferença parece refletir os contextos em que estes profissionais exercem as suas funções. Em meios marcadamente rurais, como é o caso da região de Basto, algumas formas de diversidade podem ter menos visibilidade no quotidiano escolar. Isso faz com que, por vezes, a reflexão sobre a diversidade se organize mais em torno do que já se observa do que a partir de uma visão mais ampla e antecipatória. Este padrão evidencia o risco de confundir baixa visibilidade com inexistência. Uma vez que a ausência de determinadas representações nas coleções pode reforçar a invisibilidade de certos grupos e experiências, torna-se relevante retomar Naidoo (2014) quando sublinha que os programas e coleções das bibliotecas devem refletir a diversidade das comunidades que

servem e que a ausência, representação negativa ou estereotipada de determinados grupos pode ter implicações na autoimagem das crianças.

Num território de baixa densidade populacional em que certas identidades culturais, familiares ou sexuais raramente se tornam visíveis na escola, o PB corre o risco de organizar a sua conceção de inclusão em torno de grupos já sinalizados, perdendo de vista aqueles cujas realidades permanecem invisíveis. É precisamente neste ponto que o papel de *advocate* do PB se torna mais exigente (Pires, 2017; Booth & Ainscow, 2002; Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013).

Já a inclusão significa, para os PB entrevistados, garantir oportunidades equivalentes de acesso, interação e aprendizagem.

“(...) todos possam participar ativamente e com dignidade nas suas atividades.” (PB2)

“(...) Acho que é garantir que essas diferenças são respeitadas e que todos têm o mesmo direito de participar e de se sentir parte de algo.” (PB3)

“valorizar as diferenças que existem entre os alunos e tentar fazer com que todos se sintam parte deste espaço.” (PB4)

“(...) escolher leituras e atividades que façam com que todos os alunos, incluindo os do ensino especial, se sintam parte das coisas. (...)” (PB5)

“No caso da inclusão, acho que é garantir que todos se sentem bem-vindos, independentemente dessas diferenças.” (PB6)

Esta visão do conceito de inclusão demonstra que ela está fortemente associada à ideia de acolhimento, respeito e participação efetiva. O contexto teórico sustenta ainda que a inclusão implica ir além da presença física, exigindo igualmente a participação e progressão. Este ponto de vista foi apresentado pelos testemunhos que privilegiam conceitos como acolhimento e envolvimento significativo nos seus discursos, traduzindo este princípio em experiências concretas, numa lógica próxima da perspetiva de Booth & Ainscow (2002) e coerente com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

“Durante essa atividade, alunos de diferentes nacionalidades partilharam histórias e livros do seu país de origem. Eu acho que isso ajudou os alunos estrangeiros a comunicar mais.” (PB2)

“Através dos livros e dos materiais que escolhemos, conseguimos mostrar que o mundo é tão vasto e que há muitas maneiras de viver. E isso, para mim é importante porque cria empatia e respeito.” (PB3)

“(...) É um trabalho contínuo, não é? Não pode ser feito através de atividades pontuais que não tenham reflexo depois na prática.” (PB4)

No entanto, quando o PB3 afirma que a inclusão aparece de forma “natural”, quando o PB1 considera que “instintivamente a biblioteca é promotora da inclusão” ou quando refere que este tema está presente “mesmo que não seja objetivamente trabalhado” torna-se bastante visível uma predisposição positiva, mas também uma tendência para confiar na boa vontade e na experiência acumulada, mais do que numa construção mais refletida e intencional e integrada das práticas inclusivas à luz do Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), que concebe a inclusão como um processo deliberado de identificação e redução de barreiras à aprendizagem e à participação.

“(...) portanto, parece-me que instintivamente a biblioteca é promotora da inclusão.” (PB1)

“Não desenvolvo atividades específicas neste campo, no entanto, penso que este tema estará sempre presente, mesmo que não seja objetivamente trabalhado.” (PB1)

“Na biblioteca isso é muito visível, porque é um espaço onde todos se encontram e acho que aqui estas coisas aparecem de uma forma natural.” (PB3)

Esta tendência merece atenção no contexto das BE em meio rural. Quando a BE é entendida como inclusiva por definição, corre-se o risco de dispensar uma reflexão mais intencional sobre as práticas desenvolvidas. Esta questão é especialmente importante porque, como referem Ainscow, Dyson & Weiner (2013), a inclusão não se esgota na presença, implicando também a participação. Assim, um espaço pode estar aberto a todos e, ainda assim, não assegurar uma representação intencional da diversidade de estudantes, não eliminar barreiras no acesso à coleção ou não desenvolver práticas de mediação que deem visibilidade a identidades menos presentes. Em contextos rurais onde tende a existir menor pressão externa em torno destas questões, este risco pode ser maior.

A análise das entrevistas revela ainda que, embora os PB demonstrem sensibilidade a questões de inclusão, a sua abordagem tende a focar-se em aspetos específicos, raramente articulando as diversas dimensões da diversidade, sendo que, em vários casos, a inclusão surge mais associada às NEE ou a situações que se tornam visíveis no quotidiano escolar do que numa perspetiva ampla e articulada, tal como referido por Pires (2017). Quando existe uma barreira que combina diversos fatores, alguns PB admitem não se sentirem preparados para responder adequadamente, o que se distancia da conceção de interseccionalidade desenvolvida na Parte I deste estudo (Collins, 2021;

Cerna, *et al.*, 2021), segundo a qual uma mediação verdadeiramente inclusiva exige que o PB considere cada aluno na sua diversidade global e não apenas nas características mais visíveis.

“Não é propriamente uma temática com a qual eu me sinto muito à vontade. Trabalhar especificamente com relação à inclusão. Faço pontualmente algumas atividades com a educação especial.” (PB3)

“Por exemplo, agora estes alunos que chegaram do estrangeiro. Notava-se que eles queriam muito usar a biblioteca, sim, mas eu não tinha respostas para lhes dar.” (PB4)

Neste contexto, destacamos a afirmação do PB3 de que a inclusão “não é propriamente uma temática com a qual me sinto muito à vontade”, no sentido em que é indicativa das lacunas a nível da formação. O desconforto expresso não é entendido como ausência de compromisso para com a inclusão, uma vez que este PB demonstra, ao longo da entrevista, abertura e valorização da diversidade. Esta distinção é relevante, pois revela um problema estrutural relacionado com a escassez de formação contínua específica neste domínio, já identificada na Parte I deste estudo (Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013; Brussino 2021). Este padrão repete-se noutros relatos, apontando para um desfasamento entre a intenção e a ação, não por falta de empenho, mas por ausência de formação.

Os dados desta categoria permitem retirar duas ideias principais. Apesar de os PB da região de Basto reconhecerem a importância da diversidade e da inclusão, aproximando-se dos princípios defendidos pelo Manifesto da IFLA (2025) e pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, os discursos mostram alguma distância entre a teoria e as conceções apresentadas. Enquanto Booth & Ainscow (2002) e Cerna, *et al.*, (2021) defendem uma visão ampla e articulada da diversidade, os participantes no estudo tendem a associá-la sobretudo às NEE e à diversidade cultural mais visível. Outras dimensões, como a diversidade de género, a orientação sexual, os modelos familiares não tradicionais ou a sobredotação, surgem pouco ou não são referidas.

Assim, os dados apontam para o facto de as conceções de D&I formuladas não revelarem a ausência de compromisso, mas uma base conceptual desigual, que ajuda a compreender por que motivo as práticas desenvolvidas nas BE da região de Basto oscilam entre respostas mais intencionais e outras mais reativas. A valorização da inclusão é clara, mas a sua compreensão e operacionalização continua a depender, em larga medida, da experiência de cada PB, do contexto em que trabalha e da formação de que dispõe, o que

poderá condicionar a coerência e a intencionalidade das práticas de mediação e curadoria desenvolvidas.

Esta diferença torna-se visível quando se comparam os discursos dos participantes no estudo. O PB2 apresenta uma concepção que se aproxima de forma mais consistente dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação, ao associar a BE à participação ativa de estudantes, à dignidade, à cidadania e à articulação entre currículo e cultura escolar. Já o PB1 e o PB3 apresentam discursos mais próximos da experiência vivida, associando a diversidade sobretudo às situações que vão surgindo no cotidiano escolar, nomeadamente a presença de estudantes provenientes de outros países ou com necessidades educativas especiais.

Esta análise sugere a necessidade de formação no sentido de aprofundar conceitos como a interseccionalidade, DUA ou mediação cultural, de modo que as ações em torno da inclusão se encontrem assentes em bases mais sólidas, permitindo ao PB olhar para além da diversidade imediatamente observável.

2.2.2. Papéis desempenhados pela Biblioteca Escolar e pelo Professor Bibliotecário

As orientações internacionais concebem a BE como um ecossistema de aprendizagem e atribuem ao PB o papel de mediador pedagógico e cultural (IFLA, 2016; IFLA, 2025; Santos, Duarte & Lima, 2014). Os PB mencionam os normativos enquanto instrumentos que colocam o foco nestes valores. As funções desempenhadas pelo PB, detalhadas no contexto teórico, como acolher, nomeadamente no que diz respeito ao ambiente e à língua, facilitar, no contexto da definição de estratégias e escolha de recursos adequados, e estabelecer ligações, seja a nível do currículo, da cidadania ou das experiências de estudantes, aparecem nas entrevistas como rotinas.

“(…) o referencial a fazer com a Biblioteca Escolar, e todos os projetos que há da rede, da rede de bibliotecas, apontam nesse sentido. Nós não somos apenas um espaço onde se vai requisitar, obviamente, mas ser um espaço central e ativo das escolas que a nossa dinâmica poderá potencializar as aprendizagens sociais dos alunos.” (PB1)

“acho que posso criar oportunidades que vão além do currículo, momentos em que se fala sobre diferenças, respeito, inclusão, mas de forma natural, sem ser uma palestra.” (PB6)

No entanto, apesar de se verificar este alinhamento discursivo global com o descrito no enquadramento teórico, é possível identificar um desequilíbrio estrutural entre a

presença, a participação e a realização que a literatura já havia identificado (Pires, 2017; Abrantes, 2021; Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Este desfasamento tem implicações diretas para o trabalho desenvolvido, na medida em que, como sublinha o Manifesto da IFLA (2025), garantir o acesso equitativo aos espaços, recursos e oportunidades de aprendizagem diferenciada não é uma consequência natural da abertura da BE, mas o resultado de escolhas deliberadas ao nível da curadoria, da mediação e da organização dos serviços.

As entrevistas mostram evidências mais consistentes ao nível da presença, premissa que se apresenta relativamente consolidada, e da participação, embora esta ainda apresente algumas lacunas, ficando a realização menos assinalável. As barreiras à participação são identificadas de forma reativa e a cultura de intencionalidade inclusiva ainda se encontra em construção.

Os excertos demonstram, ainda assim, como os PB, em contextos distintos, dão corpo a cada uma destas dimensões.

2.2.2.1. Presença:

Há uma ideia recorrente de que “todos estão”, no sentido em que existe a preocupação com a eliminação de barreiras à entrada e com um acolhimento eficaz e sistémico permitindo o acesso sem condicionantes. Ainda assim, as entrevistas mostram que esse acolhimento nem sempre é acompanhado por recursos suficientes para responder a todas as situações, sobretudo quando surgem necessidades menos habituais no contexto local.

“(…) a biblioteca é um espaço, um espaço inclusivo, aberto à diversidade.” (PB4)

“(…) tento adaptar o material, pode ser diferente, mais adequado, mas com o mesmo tema, a mesma temática, para que possam participar de igual modo.” (PB5)

“(…) Mesmo que não tenhamos grandes projetos formais sobre diversidade, o simples facto de cada aluno sentir que tem aqui um espaço onde é ouvido e respeitado já faz diferença, percebes?” (PB6)

“(…) lembro-me de uma aluna da Rússia que chegou sem falar português. A biblioteca foi dos primeiros espaços que procurou, (...) veio cá e inicialmente foi muito difícil arranjar coisas para ela. (...) Acabei por conseguir com materiais visuais e algum apoio em inglês.” (PB6)

A BE é percecionada como um espaço aberto e seguro no sentido em que é narrada como um espaço diferente em que os estudantes se sentem acolhidos e são ouvidos e respeitados, reforçando o direito de entrada e permanência com significado, mesmo

quando o contexto local é pouco diverso. Estes relatos consolidam o papel da BE enquanto mediador na remoção de barreiras iniciais, usando a BE como infraestrutura de acolhimento e inclusão.

Contudo, importa olhar para esta abertura com alguma atenção. Garantir que todos entram e permanecem na BE não significa, automaticamente, que todos participem em condições de equidade. O caso da aluna proveniente da Rússia que não falava português e para quem foi “difícil arranjar coisas” (PB6) é exemplificativo de como a presença física, quando não acompanhada por recursos adequados, pode revelar limites importantes.

2.2.2.2. Participação:

No plano da participação, os testemunhos são mais heterogêneos. As atividades desenvolvidas no âmbito da promoção da leitura, articulação com Cidadania e Desenvolvimento e colaboração nos DAC, por exemplo, são descritas como oportunidades de visibilidade para temas de diversidade, mas a sua regularidade e abrangência variam entre contextos.

Os dados sugerem que a participação tende a ser mais consistente quando existe articulação prévia com outros docentes e integração curricular formal e menos consolidada quando depende exclusivamente da iniciativa do PB.

“E o papel do professor bibliotecário nesse sentido é fundamental, porque somos nós, neste momento, juntamente com os professores titulares de turma que fazem essa promoção, não é? (PB3)

“Nós temos muitos projetos transversais e a biblioteca está sempre muito ligada a estes (...)” (PB4)

“Às vezes trabalhamos nos DAC com estas questões” (PB6)

“(...) proponho leituras, mostro recursos, às vezes preparo materiais que os colegas podem usar nas aulas” (PB6).

Esta dependência da iniciativa individual é indicativa de uma colaboração que não está institucionalmente consolidada, o que a torna vulnerável a fatores de contexto como a disponibilidade dos restantes docentes, a cultura organizacional da BE ou o reconhecimento institucional do PB.

A procura de uma resposta que atenda a todos é mencionada, sendo declarado que perante a falta de determinados recursos se recorre à mediação reativa havendo por parte do PB a preocupação de procurar alternativas.

“Procuro alternativas, às vezes recorro a bibliotecas online ou plataformas digitais.” (PB6)

No que diz respeito ao papel de *advocate*, que os referenciais internacionais referidos no enquadramento teórico (Pires, 2017; Subramaniam, Oxley & Kodama, 2013; Ontario School Library Association, 2023) conferem ao PB enquanto promotor ativo da D&I junto da comunidade educativa, este surge de forma particularmente desigual. Em alguns casos é assumido como intervenção ativa junto da comunidade educativa, enquanto noutros a atuação permanece maioritariamente reativa, enquanto resposta a pedidos ou necessidades já explicitadas.

“Para já não tem sido preciso fazer nada de especial. Sabes que ainda não estamos com estas questões muito complicadas.” (PB1)

“Vou tentando sensibilizar, propor colaborações pequenas, sugerir livros, organizar atividades à volta de datas significativas. Às vezes é pelas pequenas coisas. Não dá para mudar tudo de uma vez, não é?” (PB6)

Esta diferenciação ajuda a aproximar os dados de conceitos trabalhados no enquadramento teórico. Quando os participantes no estudo se referem ao PB como alguém que acolhe, liga currículo, cidadania e experiências dos alunos, aproxima-se da noção de mediação pedagógica e cultural tal como descrita por Perrotti & Pieruccini (2014), bem como da mediação da informação defendida por Santos, Duarte e Lima (2014). Quando insistem na necessidade de continuidade, articulação e trabalho transversal, aproximam-se igualmente das orientações da IFLA (2016) e da Rede de Bibliotecas Escolares (2018), que concebem a BE como estrutura pedagógica. Contudo, quando a resposta depende sobretudo da improvisação ou da sensibilidade individual, a atuação afasta-se do modelo mais estruturado recomendado por estas referências.

Em contextos rurais em que certas formas de diversidade têm menos visibilidade, a postura reativa perpetua ausências que deviam ser antecipadas e contrariadas por uma curadoria intencional. Quando o PB1 refere “não tem sido preciso fazer nada de especial” indica uma conceção do papel de *advocate* ligado à visibilidade da diversidade, a ação inclusiva só é necessária quando as questões se tornam visíveis. Esta postura,

compreensível num contexto em que a heterogeneidade da comunidade escolar é limitada, representa, contudo, uma inversão da lógica que os referenciais internacionais defendem.

Merga (2020) sublinha que o impacto inclusivo da BE é mais visível quando os PB integram de forma intencional e sistemática a promoção da leitura e o desenvolvimento de literacias com a missão social e formativa da BE.

“Nós não somos apenas um espaço onde se vai requisitar, obviamente, mas ser um espaço central e ativo das escolas que a nossa dinâmica poderá potencializar as aprendizagens sociais dos alunos.” (PB1)

“Um exemplo marcante foi a implementação do ‘dia da Leitura Inclusiva’, que destacou autores e personagens diferentes. Durante essa atividade, alunos de diferentes nacionalidades partilharam histórias e livros do seu país de origem. Eu acho que isso ajudou os alunos estrangeiros a comunicar mais.” (PB2)

“Há colegas que já vêm diretamente pedir sugestões de leitura ou apoio para um projeto na turma, e isso é ótimo, porque mostra que a biblioteca começa a ser vista como parceira.” (PB6)

O que os dados recolhidos demonstram é que esta integração acontece em alguns contextos, mas não de forma generalizada, refletindo a ausência de uma cultura profissional partilhada que oriente as práticas de forma coerente e sustentada.

2.2.2.3. Realização:

Existem referências informais às aprendizagens realizadas e desenvolvimento do espírito crítico e autonomia na leitura. No entanto, os próprios PB admitem não existirem indicadores formais, sendo o acompanhamento da eficácia das atividades percebido sobretudo a partir do feedback recolhido e da adesão verificada.

“(...) acho que de forma informal, sim. Vejo quem participa, o tipo de reações, o feedback que recebo.” (PB6)

Este testemunho indica que, embora exista a perceção de efeitos positivos, nem sempre há instrumentos que permitam comprová-los de forma mais sustentada. Esta fragilidade mostra que a BE continua a ter dificuldade em tornar visível, de forma mais consistente, o contributo do seu trabalho, o que acaba por limitar o seu reconhecimento institucional e a possibilidade de consolidar as práticas desenvolvidas.

Ainda que sem métricas estruturadas, os relatos apontam para resultados observáveis, sobretudo ao nível do envolvimento, da participação em discussões e da

criação de oportunidades para trabalhar a empatia e a consciência crítica. Neste ponto, a evidência é mais forte no plano da presença e da participação do que no da realização, uma vez que os próprios PB entrevistados reconhecem a ausência de instrumentos sistemáticos que permitam comprovar o impacto das atividades nas aprendizagens, nas atitudes ou no desenvolvimento dos estudantes.

De referir ainda que se verifica que as concepções pessoais de D&I funcionam como motor e filtro das práticas de mediação descritas, em linha com o quadro teórico (Booth & Ainscow, 2002, Abrantes, 2021; Pires, 2017), em que a inclusão é definida como um processo pelo qual se eliminam barreiras para assegurar a participação e a aprendizagem.

“Aliás, nós não podemos trazer os nossos preconceitos, se eles existirem, para o nosso trabalho, não é?” (PB1)

“Eliminar preconceitos, não é? Como é que nós podemos? É assim, eu tento-me guiar na seleção das obras pelo PNL (...) Se eles realmente promovem essa diversidade e excluem preconceitos, não é? Portanto, de facto é um bom guia nesse sentido. Depois, não é... claro, também tento estar atenta ao próprio conteúdo das obras, às mensagens que passam, às personagens (...)” (PB4)

Em síntese, os dados revelam que os PB entrevistados reconhecem a BE como espaço de acolhimento, mediação e desenvolvimento de valores inclusivos, mas o modo como esse papel é assumido não é uniforme. Há PB que demonstram maior consciência do seu papel educativo e cultural na instituição, enquanto outros revelam maior cautela ou insegurança quando as exigências da inclusão se tornam mais complexas.

A figura do PB enquanto mediador está presente, mas a sua concretização varia conforme a formação, a experiência e os recursos disponíveis, o que implica que o reforço do papel inclusivo desempenhado pelo PB passe pelo investimento em formação e pelo desenvolvimento de dispositivos que permitam transformar uma missão valorizada numa prática mais consistente.

2.2.3. Critérios de construção / seleção da coleção e serviços prestados

Os PB entrevistados reconheceram a importância de uma coleção representativa e que a organização e a dinamização dos serviços devem ser acessíveis e sensíveis à diversidade, mostrando proximidade com o enquadramento teórico da Parte I (Ontario School Library Association, 2023; IFLA, 2016; Naidoo, 2014; Booth & Ainscow, 2002).

Contudo, as entrevistas não permitem falar, de forma unânime, numa curadoria já plenamente estruturada e intencional. O que surge com mais frequência é uma

combinação entre a preocupação com a inclusão, respostas caso a caso e graus diferentes de explicitação dos critérios de seleção, ficando aquém do que o enquadramento teórico aponta como necessário no que diz respeito a dispositivos concretos como políticas, protocolos ou indicadores que suportem as decisões tomadas (Nunes, 2018; Ontario School Library Association, 2023).

“Há, às vezes, alunos que pedem um livro X. E nós não temos, aliás, nós temos aqui no balcão uma caixinha que diz sugestões, onde os alunos põem sugestões de obras, ou de jogos, ou materiais que eles acham interessantes. E nós tentamos ir ao encontro das suas expectativas” (PB1)

“Nesta biblioteca penso que a coleção é diversificada e procura refletir a pluralidade da comunidade educativa. (...) Uma área em que penso ainda ser preciso investir um pouco mais é nos livros acessíveis, apesar de já ir sendo mais fácil aceder a audiolivros, por exemplo, e recursos digitais inclusivos.” (PB2)

“(...) eu tento diversificar na coleção, pedindo sugestões, quer aos docentes que também utilizam a biblioteca, quer através de pesquisa que eu faço, ou até mesmo de contactos com outros professores bibliotecários (...)” (PB3)

“Se dá resposta a estas questões da diversidade e inclusão? Dá. Sim.” (PB5)

Estes excertos exemplificam a diversidade de abordagens presentes na curadoria da coleção ligada a critérios de D&I. Enquanto o PB2 revela uma maior intencionalidade na forma como organiza a coleção, identificando, inclusivamente, áreas onde ainda é necessário investir, o PB1 apresenta uma abordagem fortemente reativa, muito baseada nas sugestões de estudantes e na tentativa de ir ao encontro do que vai sendo pedido. A própria referência do PB5, ao afirmar apenas que a coleção “dá resposta” à D&I, confirma a valorização do tema, mas não explicita os critérios concretos que dão origem a essa afirmação. Por outro lado, o PB3 apresenta alguma consistência quando afirma que procura diversificar a coleção a partir de pesquisa própria, sugestões de docentes e contactos com outros PB, o que sugere um trabalho mais ativo de procura e mediação.

Os PB recorrem a recursos diversos, como jogos e ferramentas digitais, para trabalhar temas inclusivos. Contudo, nos discursos recolhidos, a literatura surge como recurso central para gerar discussões que indiciam reflexão sobre valores associados à D&I, convergindo com o que foi referido no enquadramento teórico, onde se reconhece que a literatura infantojuvenil, através de uma curadoria intencional e dinâmica, pode assumir-se como alavanca para a formação social (Singer & Smith, 2003; Morgado, 2010; Condurú & Santos, 2018; Leahy & Foley, 2018; Naidoo, 2014).

É ainda colocado ênfase no seu papel formativo, ressaltando as fragilidades decorrentes das visões desatualizadas presentes em determinadas obras e a necessidade de apresentar um equilíbrio com leituras recentes que tragam novas perspectivas.

“(...) o livro, para mim, é sempre a minha ferramenta de eleição. (...) E nós, com um livro, podemos fazer coisas muito giras e fantásticas para os incluir e para os fazer trabalhar essas temáticas.” (PB3)

“Às vezes há livros muito bons, mas que já trazem visões um bocadinho desatualizadas, e aí tento equilibrar com outras leituras mais atuais, que tragam perspectivas diferentes.” (PB4)

Os PB entrevistados apontam como fragilidade a reduzida formalização da política documental e dos critérios especificamente ligados à D&I. Verifica-se a falta de políticas escritas, de planos de acessibilidade e de indicadores simples que convertam adesão e *feedback* em evidência mais consistente da eficácia, em linha com as orientações da IFLA (2016) e da Rede de Bibliotecas Escolares (2018). As entrevistas documentam, por isso, soluções que podem ser pertinentes, mas que continuam frequentemente dependentes da experiência individual do PB e da resposta a necessidades já identificadas. É precisamente este ponto que o quadro teórico localiza a passagem da intenção ao impacto. Importa também referir que os PB entrevistados descrevem contextos diferentes, uns com maior visibilidade da diversidade e outros em que esta continua menos evidente.

“(...) não temos um fundo documental muito extenso que trate assuntos como os que já fui referindo, também não temos muitos alunos que nos exijam esse tipo de material. Essas questões da homossexualidade, por exemplo, ainda não nos foram aparecendo. Não costumo adquirir fundo documental com esse tipo de preocupação em mente.” (PB1)

“(...) quando fizemos os documentos da biblioteca, o regulamento interno, etc., ainda não se punha muito essa questão.” (PB1)

“Assim, descrito não, porque são normas que vêm das Bibliotecas Escolares e que à partida estão inerentes ao nosso trabalho. Quando surgem novas propostas da RBE, nós devemos sempre estar informadas sobre isso. E não necessitamos de ter um documento formal para o fazer, porque sabemos que isso faz parte da nossa função.” (PB3)

“A política da gestão documental, não temos esse documento. Também é uma falha nossa.” (PB4)

“Informalmente. Formalmente, não.” (PB5)

As respostas apresentam assimetrias entre contextos e práticas quer no grau de formalização dos critérios de seleção, quer no modo como a necessidade dessa formalização é entendida. Em alguns casos, vislumbram-se critérios práticos mais

explícitos, noutros entende-se que esta dimensão já está implícita no trabalho da BE e, por isso, não exige documento próprio.

Importa, contudo, não associar esta assimetria apenas ao contexto. A afirmação do PB1 ilustra de forma clara de que modo a baixa visibilidade da diversidade pode influenciar as decisões de curadoria informada e intencional. Quando afirma que “não costumo adquirir fundo documental com esse tipo de preocupação em mente”, referindo-se à orientação sexual, justificando essa opção pelo facto de as questões ainda não terem aparecido, o PB1 exemplifica uma lógica de aquisição reativa, uma vez que a não representação de determinadas formas de diversidade como a orientação ou identidade sexual, os modelos familiares não tradicionais ou a sobredotação na coleção não é entendida como lacuna, porque a procura que a tornaria visível não existe, ou seja, a coleção responde apenas à diversidade visível. Esta atitude, embora compreensível num contexto rural, contrasta com o que este estudo define como curadoria intencional, uma seleção que antecipa necessidades de representação, independentemente da procura.

Este ponto torna-se particularmente relevante quando se cruzam estes dados com o descrito na Parte I. A baixa procura explícita de materiais ligados a determinadas formas de diversidade não pode ser lida automaticamente como ausência de necessidade. Como Naidoo (2014) sublinha, a ausência de determinadas representações na coleção tem efeitos reais na forma como as crianças ou jovens constroem a sua identidade e se veem, ou não, espelhados nos recursos disponibilizados pela biblioteca. Em contextos rurais, onde o isolamento pode agravar o silenciamento de identidades que não se enquadram na norma, a coleção da BE pode tornar-se, para alguns estudantes, no único espaço de reconhecimento disponível.

Quando a aquisição fica dependente apenas da manifestação prévia da procura, corre-se o risco de perpetuar ausências que a própria curadoria pró-ativa devia contrariar, o que, por sua vez, exige formação, nomeadamente nas áreas de definição de critérios de curadoria intencional, articulados com a representatividade, acessibilidade, DUA e diversidade interseccional, e reconhecimento institucional que os dados deste estudo mostram estarem, por vezes, em falta.

2.2.4. Avaliação e métricas

Patente na revisão da literatura está a necessidade de se verificar uma sustentação das práticas em políticas documentadas, protocolos de atuação e definição de indicadores.

Esta base organizacional é vista como essencial para que se possam converter princípios em rotinas observáveis e monitorizáveis, conduzindo à produção de planos de melhoria sustentados em evidências (Abrantes, 2021; Booth & Ainscow, 2002; Rede de Bibliotecas Escolares, 2018).

No que diz respeito à definição de indicadores de avaliação de impacto das atividades ligadas à D&I no contexto das BE em estudo, esta orientação ainda não se traduz, na prática, em dispositivos sistemáticos, estando patente a escassez de indicadores, políticas formais e procedimentos de monitorização, importando referir que este desfasamento, antecipado no enquadramento teórico (Brussino, 2021), remete para o facto de que a adesão normativa sem instrumentação, como políticas, protocolos e indicadores, fragiliza a passagem da intenção ao impacto, condicionando a sustentabilidade de práticas inclusivas.

Os PB entrevistados convergem na ideia de que não existe nenhuma prática sistemática da avaliação especificamente centrada na D&I, embora refiram que esta dimensão está presente, de forma transversal, no trabalho quotidiano na BE. Quando existem indicadores, estes são gerais e não permitem isolar com nitidez o impacto das ações neste domínio.

“(…) quando fazemos a avaliação da Biblioteca, temos indicadores para avaliar os nossos serviços, mas não existe nada pensado especificamente para ações desta natureza.” (PB1)

“Assim de repente, podia dizer, por exemplo, a taxa de participação nas atividades da biblioteca ou o feedback dos alunos e professores, recolhido por questionários ou conversas informais, no entanto, não é algo que eu use por sistema. Não costumo avaliar especificamente este tema quando avalio as atividades da Biblioteca.” (PB2)

“Faço a avaliação se a atividade for mesmo planificada, por exemplo, o dia da pessoa com deficiência. Aí faço, mas é muito pontual. É pontual.” (PB5)

“Mas, não temos um... falta-nos um sistema mais estruturado para avaliar (...) Baseio-me muito na observação, no tipo de pedidos dos alunos, na participação nas atividades.” (PB6)

Constata-se, assim, o predomínio de uma avaliação informal, centrada nas perceções, no *feedback* e na adesão às atividades. Estes elementos funcionam como indicadores, mas continuam insuficientes para sustentar uma leitura mais robusta das aprendizagens dos estudantes ou do impacto das ações, condicionando a fundamentação de decisões de melhoria ou a demonstração da eficácia do trabalho desenvolvido perante os órgãos dirigentes da escola. A ausência destas evidências faz com o trabalho dos PB na área da

inclusão permaneça invisível, o que fragiliza o reconhecimento institucional da BE e, consequentemente, o papel de *advocate* que os referenciais internacionais lhe atribuem.

Esta dificuldade em avaliar e evidenciar o impacto das atividades desenvolvidas poderá estar diretamente ligada à fragilidade formativa identificada neste estudo. Quando essa formação não existe, a avaliação tende a ser substituída pela percepção, que, embora válida, não cumpre a função institucional que os normativos defendem para a BE. Importa, contudo, não reduzir esta fragilidade a uma limitação individual, uma vez que esta dificuldade torna-se mais compreensível quando lida à luz dos contextos em que estes profissionais exercem as suas funções, marcados pela dispersão geográfica da rede escolar e pela limitação de recursos humanos. O testemunho do PB6 que afirma que “Não estou sempre presente, às vezes torna-se muito difícil ver... perceber o resultado, principalmente se é algo que não pode ser observado diretamente” é particularmente revelador das condicionantes impostas por estes contextos neste âmbito.

Em síntese, a avaliação torna-se, assim, um dos pontos em que o desfasamento entre os princípios e as práticas se torna mais evidente. Os dados confirmam a literatura que insiste na importância da monitorização e da definição de indicadores, mas mostram também que, em contextos marcados por dispersão geográfica, limitações de tempo e escassez de formação, essa exigência ainda não encontra reflexo nas práticas. A principal implicação é que, sem instrumentos mais claros de avaliação, o impacto inclusivo da BE tende a permanecer pouco visível, o que dificulta a regulação das práticas e o reconhecimento institucional do trabalho desenvolvido e a sua continuidade futura.

2.2.5. Gestão e colaboração

A sustentabilidade de uma BE inclusiva depende da existência de instrumentos organizacionais e parcerias que garantam a passagem consistente da intenção à ação eficaz e contínua. Tal como sublinham a Rede de Bibliotecas Escolares (2018), a IFLA (2025) e autores como Subramaniam, Oxley e Kodama (2013), a BE produz maior impacto quando atua articuladamente com o currículo, com os órgãos de gestão e com os restantes docentes. As entrevistas mostram proximidade com estes conceitos, mas evidenciam também assimetrias entre a valorização da inclusão e as condições concretas que sustentam a sua operacionalização.

Os dados apontam para um alinhamento institucional, nomeadamente no que diz respeito ao Conselho Pedagógico, à afetação de verbas e à integração da BE em momentos

chave da vida escolar. Estes aspetos surgem como facilitadores do trabalho desenvolvido, na medida em que criam condições estruturais para a ação e ajudam a traduzir princípios em práticas mais consistentes.

“Ainda no Conselho Pedagógico fiz uma campanha de marketing da Biblioteca Escolar, (...) e pedi que ela fosse publicada nos diferentes departamentos, mostrando todas as valências que a biblioteca tem, mostrando todos os recursos materiais, e, inclusive, os recursos humanos.” (PB1)

“A biblioteca tem vindo a desenvolver várias iniciativas integradas nos projetos da escola.” (PB3)

“Além disso, a escola, também, todos os anos, mediante a lei e verbas que são, que provenham do Bar, do SASE, etc, também são atribuídos à biblioteca (...)” (PB5)

Este alinhamento institucional é relevante porque mostra que a inclusão, no contexto da BE, não depende apenas da sensibilidade do PB. Quando existe reconhecimento por parte da Direção e do Conselho Pedagógico, bem como alguma afetação de recursos, a ação da BE tende a ganhar maior continuidade, legitimidade e capacidade de articulação. O testemunho do PB1, ao descrever a intervenção em Conselho pedagógico, demonstra uma atitude de *advocacy* profissional e uma BE com maior capacidade para se afirmar no contexto da escola.

Ainda assim, apesar dos relatos de afetação de verbas, quer através da participação em concursos, quer através da disponibilização de verbas provenientes de mecanismos internos da escola, um aspeto mencionado em algumas entrevistas é que estas não são suficientes para sustentar a construção de uma coleção robusta no âmbito da D&I.

“Dinheiro. (...) Mas é uma parte importante. Uma parte muito importante.” (PB3)

“(...) nós precisávamos, obviamente, para conseguirmos incluir esse propósito nas nossas bibliotecas, precisávamos de mais verbas.” (PB4)

Porém, a questão do financiamento não pode ser lida apenas como um constrangimento material. Ela é simultaneamente um indicador do reconhecimento ainda limitado da BE como estrutura pedagógica central. Quando os recursos atribuídos às BE são residuais, dependentes de mecanismos como concursos ou verbas adquiridas através dos serviços disponibilizados pela escola, o investimento numa coleção inclusiva fica condicionado por dinâmicas institucionais que nem sempre convergem com as necessidades da própria BE. Assim, a sustentabilidade das práticas varia em função do

agrupamento, dos recursos disponíveis e da capacidade de a liderança escolar reconhecer a BE como estrutura estratégica.

Também a colaboração com docentes surge como condição importante para que a participação tenha sentido e para que as atividades se articulem melhor com o currículo e com as necessidades dos estudantes. Quando existe uma planificação conjunta e presença efetiva da BE nos projetos, a adesão tende a ser mais significativa, quando essa articulação é frágil, o trabalho fica mais dependente da iniciativa individual do PB.

“(...) articulamos sempre, por exemplo, no âmbito da cidadania e desenvolvimento. “Nós temos muitos projetos transversais e a biblioteca está sempre muito ligada a estes (...)” (PB4)

“(...) as professoras de Educação Especial trabalham bastante connosco, pedem materiais, livros adequados, pedem opinião sobre o que usar com determinados alunos. Há uma colaboração muito próxima, mesmo. Depois, nos outros ciclos, já depende um bocadinho mais das professoras, mas mesmo assim vão surgindo pedidos, especialmente quando há projetos ou atividades em que se quer envolver os alunos com necessidades especiais.” (PB5)

“Depois, também é importante continuar a apostar em parcerias com os professores, porque é aí que tudo começa, quando há articulação, conseguimos pensar em atividades que façam sentido para todos.” (PB5)

“(...) aproveito para colaborar, sugerir leituras, integrar a biblioteca em projetos de turma.” (PB6)

No entanto, as entrevistas mostram que esta colaboração não tem a mesma consistência em todos os contextos. Observa-se uma certa disparidade no grau de formalização da colaboração entre PB e restantes docentes no âmbito do desenvolvimento de atividades que promovam a D&I, ilustrando níveis distintos de consolidação destas práticas.

“O trabalho com os professores e educadores é contínuo e colaborativo. (...) Acho que assim, de certa forma, acabamos por trabalhar a diversidade e a inclusão. Pode não ser de forma explícita, mas é sempre transversal.” (PB2)

“Dentro daquilo que me é solicitado, tento apresentar algumas atividades nesse sentido, mas não é fácil dinamizar esse tipo de atividades em contexto do pré-escolar e do primeiro ciclo. Disponibilidade, tempo, e às vezes até mesmo uma certa resistência por parte dos professores para trabalharem com a biblioteca escolar, que infelizmente ainda existe muita. E isso é sempre uma condicionante. Nós não podemos trabalhar com quem não quer trabalhar.” (PB3)

“(...) articulamos sempre, por exemplo, no âmbito da cidadania e desenvolvimento (...)” (PB4)

“Sinceramente, ainda é um desafio. (...) nem todos os colegas estão disponíveis para trabalhar isto, por variados motivos.” (PB6)

Em alguns contextos, a articulação com Cidadania e Desenvolvimento, com a Educação Especial ou com projetos transversais parece relativamente consolidada, permitindo a planificação conjunta e maior integração curricular, sendo a colaboração com as docentes de Educação Especial o eixo de parceria que aparece mais consistentemente documentado nas entrevistas. Esta ocorrência torna-se relevante no sentido em que sugere a confirmação da BE enquanto recurso de apoio à inclusão, mas sugere igualmente que a colaboração se concentra preferencialmente nas formas de diversidade institucionalmente mais reconhecidas e sinalizadas, nomeadamente as NEE. Esta tendência confirma o que vários autores identificaram como uma associação da operacionalização da inclusão a estudantes com necessidade identificada, em detrimento de uma abordagem mais abrangente (Booth & Ainscow, 2002; Pires, 2017).

A colaboração com os restantes docentes apresenta um grau de consistência consideravelmente mais reduzido. Este padrão é pertinente, pois sugere que, embora a colaboração seja valorizada por todos, nem sempre se encontra suficientemente institucionalizada. Expressões como “depende um bocadinho mais das professoras” (PB5) ou “uma certa resistência por parte dos professores para trabalharem com a biblioteca escolar, que infelizmente ainda existe muita” (PB3) ilustram bem essa fragilidade.

A análise das cinco categorias trabalhadas aponta para a formação como fator que, não tendo sido definido como categoria autónoma neste estudo, deve, contudo, ser valorizado, no sentido em que se identifica como transversal e explicativo de um padrão de práticas descritas. Os dados mostram que pelo menos dois PB nunca receberam formação específica em D&I e vários outros referem sentir-se pouco preparados ou atuar de forma mais intuitiva do que assente em conhecimento consolidado. Este padrão ajuda a compreender alguns dos défices identificados neste estudo, como a inexistência de políticas documentais formais ligadas à D&I, a ausência de indicadores de avaliação de impacto e a predominância de ações reativas em detrimento de práticas pró-ativas. Autores como Brussino (2021) e Subramaniam, Oxley & Kodama (2013) identificaram a formação especializada como uma condição relevante para a consolidação de práticas inclusivas sublinhando que a sua fragilidade pode limitar a capacidade de intervenção dos PB. Os dados empíricos recolhidos confirmam essa conclusão e mostram que a falta de formação condiciona de forma estrutural a possibilidade de formalizar, avaliar e comunicar o trabalho desenvolvido no âmbito da D&I.

Este aspeto é particularmente evidente nos contextos em que o PB acompanha várias BE, nem sempre estando presente de forma regular em todas elas. Esta condicionante dificulta o acompanhamento contínuo de estudantes, a recolha de evidências e a articulação regular com docentes. Assim, quando alguns PB entrevistados referem dificuldade em avaliar o impacto, ausência de tempo ou impossibilidade de estar sempre presente estão a revelar uma condição estrutural das BE.

Em síntese, a análise realizada mostra que os discursos dos PB revelam conhecimento claro da importância da D&I no contexto da BE, em linha com os princípios discutidos na revisão da literatura. Contudo, a análise evidencia também que a passagem destes princípios à prática não ocorre de forma homogénea. Os dados apontam para práticas mais intencionais, colaborativas e reflexivas em alguns contextos e práticas mais implícitas, reativas e dependentes da experiência individual do PB noutros contextos. A diferença entre os contextos não reside na falta de empenho, mas no grau em que esse empenho se encontra suportado por formação, por políticas institucionais explícitas, por instrumentos de avaliação e por uma cultura colaborativa consolidada.

Conclusões

Importa agora retomar os objetivos e as questões de investigação que orientaram esta investigação de modo a sintetizar os principais aspetos que emergem da análise realizada. Procurou-se assinalar convergências entre o quadro teórico, os normativos em vigor e as narrativas dos PB entrevistados, bem como compreender a relação entre princípios, práticas e condições de concretização, tornando visíveis tanto os avanços já observáveis como os aspetos que continuam a exigir maior intencionalidade e consolidação.

À luz do objetivo geral deste estudo que se focou na análise do modo como os PB da região de Basto promovem a D&I através da gestão da coleção, dos serviços e das práticas de mediação, concluímos que, embora se reconheça amplamente a relevância de promover um trabalho orientado para a inclusão e para o respeito pela diversidade presente nas escolas portuguesas, em alguns contextos, persiste, na prática, um desfasamento entre as intenções, as rotinas efetivamente implementadas e a adoção de estratégias consistentes e coerentes definidas com base em evidências.

No que respeita às conceções de D&I e à importância que lhe é atribuída, verifica-se uma valorização transversal do tema e um alinhamento global com os referenciais teóricos e normativos vigentes presentes na primeira parte deste estudo. Ainda assim, as entrevistas mostram diferentes graus de domínio conceptual, uma vez que, em alguns casos, a diversidade é entendida de forma mais ampla e articulada, noutros, surge mais associada a situações concretas ou a perfis de estudantes mais visíveis no contexto local.

Esta assimetria conceptual torna-se particularmente relevante quando se observa que, em vários casos, a diversidade é entendida sobretudo a partir das NEE, surgindo outras dimensões de forma menos explícita ou até completamente ausente de todos os discursos. Esta leitura mais limitada não parece decorrer de desinteresse, mas do próprio contexto em que estes profissionais exercem as suas funções. Em meios rurais em que certas formas de diversidade são menos visíveis, é natural que a reflexão se organize em redor do que está mais presente no quotidiano escolar. Porém, esta tendência afasta-se de uma perspetiva mais ampla da inclusão, pensada de forma intencional, tal como é proposto pelo Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002).

Esta diferença ajuda a compreender por que motivo, em alguns contextos, a intenção inclusiva se traduz com mais rapidez em práticas de mediação e curadoria mais consistentes, enquanto noutros permanece ainda numa fase mais implícita e reativa. Merece ainda atenção o facto de alguns PB descreverem a inclusão como algo que acontece de forma “natural” na BE, o que, embora revele uma predisposição positiva,

pode sinalizar uma confiança excessiva na boa vontade em detrimento de uma construção mais refletida e intencional das práticas. Confirma-se, ainda assim, o posicionamento central da BE e do PB como mediadores que ligam recursos, estudantes e currículo num espaço percebido como acolhedor.

No domínio da gestão da coleção e dos serviços, é perceptível a intenção comum de assegurar a representatividade, a relevância cultural e a mediação capaz de tornar a coleção visível e apropriável. Contudo, continuam a observar-se diferenças significativas nas condições estruturais que sustentam esse trabalho, seja a nível das políticas escritas, do financiamento, da acessibilidade ou da receptividade à colaboração por parte de outros docentes. Há contextos em que se vislumbra maior planeamento, enquanto, noutros, verifica-se uma ação mais reativa, dependente da necessidade já identificada. Nas situações em que são relatadas práticas institucionais mais robustas, a relação entre coleção, serviços e mediação aproxima-se mais do que a teoria preconiza. Onde faltam políticas, rotinas e instrumentos de apoio, prevalecem soluções pontuais e dependentes de esforço individual, com impacto mais difícil de evidenciar.

A este propósito, importa sublinhar que a lógica de aquisição e curadoria tende, em vários casos, a ser ativada pela diversidade que se torna visível, em detrimento daquela que permanece ausente. Esta tendência confirma uma das fragilidades mais relevantes identificadas ao longo do estudo, a dificuldade em passar de uma resposta reativa para uma curadoria verdadeiramente pró-ativa. Em contextos rurais, onde certas identidades e experiências permanecem ainda pouco representadas, este desafio adquire especial pertinência, exigindo um olhar deliberadamente atento e uma ação mais intencional.

Há convergência no sentido em que a avaliação do trabalho desenvolvido a nível da D&I é sobretudo informal e pontual, ancorada em adesão às atividades e *feedback* recolhido, com escassez de indicadores que sustentem de forma mais consistente a eficácia das ações realizadas. Em alinhamento com o enquadramento teórico, este ponto constitui uma fragilidade relevante. O problema não parece residir na ausência de sensibilidade para os princípios inclusivos, mas na fragilidade da infraestrutura organizacional que os poderia consolidar, seja através de uma política documental mais explícita, seja através da definição de métricas simples que permitam obter resultados mensuráveis a partir destas experiências. A predominância de iniciativas individuais, confirma, neste sentido, uma vulnerabilidade estrutural.

Neste ponto, importa sublinhar que aspetos como a ausência de políticas formais, a avaliação pouco estruturada e a curadoria frequentemente reativa não devem ser lidos de

forma isolada. Estes dados remetem igualmente para condições organizacionais que nem sempre permitem consolidar a BE como espaço central da inclusão. Quando faltam tempo, verba, instrumentos de apoio e colaboração estável, a BE consegue acolher, dinamizar e responder, mas revela mais dificuldade em planificar de forma mais intencional, avaliar o impacto do trabalho realizado e sustentar mudanças. Deste modo, as lacunas observadas não podem ser atribuídas apenas ao PB, uma vez que também refletem limites mais amplos da organização escolar e da forma como esta função é enquadrada.

Os dados recolhidos permitem ainda identificar a formação como uma dimensão estrutural com forte poder explicativo para o conjunto de fragilidades documentadas neste estudo. Em vários testemunhos, é visível um desfasamento entre a sensibilidade para as questões da D&I e a capacidade de a converter em práticas sistemáticas, intencionais e avaliáveis. Esse desfasamento, reconhecido pelos próprios, ajuda a compreender a ausência de políticas documentais formais, a escassez de indicadores de avaliação e a predominância de uma postura reativa na curadoria da coleção e na mediação inclusiva. O investimento na formação contínua dos PB no domínio da D&I afirma-se, por conseguinte, como uma condição estrutural para que as intenções se possam transformar em práticas sistemáticas, avaliáveis e sustentáveis ao longo do tempo.

A análise das entrevistas confirma a centralidade da BE e do PB como mediadores da D&I. Os dados mostram um alinhamento discursivo relevante com os princípios da inclusão e uma clara valorização ética desta missão, mas revelam também assimetrias na operacionalização quando confrontada com os referenciais teóricos e normativos sistematizados na revisão da literatura.

A leitura dos dados a partir do quadro presença / participação / realização (Ainscow, 2020) ajuda a tornar estas diferenças mais claras. A presença surge como a dimensão mais consolidada na medida em que a BE é, de forma geral, vista como um espaço aberto e acolhedor. A participação revela-se mais desigual, dependendo muitas vezes da articulação com outros docentes e da integração da BE nas dinâmicas curriculares. Já a realização, aqui entendida como o impacto visível e avaliável nas aprendizagens e no desenvolvimento dos estudantes, é a dimensão que se mostra mais frágil e menos sustentada. Este desequilíbrio tem implicações diretas na afirmação institucional da BE e no reconhecimento do trabalho dos PB no contexto escolar.

A BE é amplamente assumida pelos PB entrevistados como um espaço de acolhimento e segurança relacional, facilitador da participação com dignidade, sendo o PB representado como mediador e curador que liga recursos, estudantes e currículo.

Um ponto em que, no entanto, se verifica alguma divergência prende-se com a amplitude do papel de *advocacy* do PB. Em alguns casos, este surge como líder mais visível na comunidade educativa, noutros aparece de forma menos explícita. Esta diferença parece associar-se a condições estruturais que tornam a proatividade mais visível e sistemática, designadamente o reconhecimento institucional por parte da Direção e do Conselho Pedagógico, a disponibilidade de recursos e a existência de formação que forneça instrumentos para antecipar necessidades ainda não explicitadas.

Verifica-se também uma valorização clara da colaboração entre o PB e restantes docentes, da legitimação do seu papel pelos órgãos dirigentes e do reconhecimento por parte da comunidade escolar. As diferenças residem, sobretudo, no grau de institucionalização dessa colaboração e no foco das atividades desenvolvidas, sendo algumas mais centradas no trabalho curricular e outras mais pontuais ou ligadas a eventos.

Importa, contudo, sublinhar que a colaboração com os docentes de Educação Especial é a dimensão que surge de forma mais consistente nas entrevistas. Este dado, embora revele uma articulação relevante, parece indicar que o trabalho colaborativo se concentra sobretudo nas formas de diversidade que se encontram mais claramente sinalizadas no contexto escolar, o que confirma o que já se tinha observado a nível das conceções de D&I. Por sua vez, a colaboração com outros docentes apresenta menor consistência, surgindo associada, em vários casos, a dificuldades de articulação, resistência ou indisponibilidade. Esta realidade fragiliza a construção de uma resposta mais transversal e articulada, como aquela que é defendida pelos referenciais internacionais.

Em síntese, os resultados deste estudo apontam para níveis diferentes de consolidação das práticas inclusivas nas BE analisadas. Neste sentido, coexistem práticas mais intencionais, colaborativas e reflexivas com outras mais implícitas, reativas e dependentes da experiência individual do PB.

Três padrões merecem ser destacados. O primeiro é a tendência para a associar a diversidade sobretudo às NEE, ficando outras dimensões menos visíveis no discurso e nas práticas descritas. O segundo prende-se com uma lógica mais reativa, quer na curadoria da coleção, quer na avaliação, quer também na colaboração, em detrimento de uma postura mais pró-ativa, planeada e intencional. O terceiro está relacionado com a

fragilidade da estrutura que sustenta este trabalho, visível na ausência de políticas documentais, de indicadores de impacto e de formação contínua específica. Estes aspetos estão interligados, sugerindo que a consolidação das práticas inclusivas nas BE da região de Basto pode ser reforçada através de um trabalho continuado em diversos planos, nomeadamente ao nível das conceções, da formação e da organização institucional.

Esta leitura permite compreender com maior rigor a realidade estudada e reforça a principal conclusão desta dissertação, na região de Basto não está em causa a ausência de preocupação com a D&I, mas sim diferentes modos e níveis de a operacionalizar nas práticas da BE.

Reconhecemos, no entanto, que a interpretação dos resultados deve ser enquadrada por limitações que condicionam a sua leitura de forma generalizada, sendo que o desenho adotado é fundamentalmente descritivo e interpretativo, ancorado num contexto específico e num período de observação delimitado.

O contributo deste estudo reside, assim, na forma como permite compreender como a D&I é entendida e operacionalizada pelas BE num território rural, onde algumas dimensões da diversidade parecem ser menos visíveis. A análise permite concluir que o problema central não está na ausência de valorização da inclusão, mas na forma desigual como essa valorização se traduz em práticas consistentes. Os PB entrevistados reconhecem a BE como espaço aberto, acolhedor e mediador, mas diferem no modo como transformam esse reconhecimento em critérios de curadoria, práticas de mediação, trabalho colaborativo e avaliação do impacto das ações desenvolvidas.

Por fim, o estudo mostra que, em contextos rurais, a menor visibilidade de algumas formas de diversidade coloca desafios específicos às BE. A diversidade LGBTQI+, os modelos familiares não tradicionais e a sobredotação quase não surgem, ou não surgem mesmo, nos discursos dos PB entrevistados, apesar de terem sido enquadrados na Parte I deste estudo como dimensões relevantes da inclusão. Este silêncio constitui também um dado importante, porque mostra que a BE deve representar e mediar realidades que nem sempre surgem tão explicitamente. Neste sentido, o papel do PB torna-se particularmente exigente, pois implica antecipar a diversidade que permanece menos visível.

Importa ainda referir que a dimensão reduzida da amostra (seis Professores Bibliotecários) resultou de conveniência e refletiu a heterogeneidade própria dos contextos educativos envolvidos. Esta opção metodológica, adequada à natureza exploratória do estudo, limita a extrapolação dos resultados para contextos com perfis significativamente distintos.

É de sublinhar ainda a dimensão temporal. Por motivos de saúde, não foi possível realizar todas as entrevistas no mesmo intervalo temporal, registando-se um hiato de vários meses entre as primeiras e as últimas aplicações. Esta descontinuidade pode ter introduzido variações decorrentes de fatores contextuais entretanto ocorridos, com potencial impacto na comparabilidade das narrativas recolhidas e, por consequência, na estabilidade de algumas interpretações.

Entende-se ainda que a utilidade principal dos resultados reside na clarificação de padrões e na identificação de áreas prioritárias de desenvolvimento profissional e institucional.

Em síntese, considera-se que as limitações apresentadas não invalidam a relevância do estudo, porém, limitam o alcance das suas inferências.

Por fim, tendo em conta as limitações referidas, futuramente, poderia ser considerado um percurso de investigação composto por duas vertentes. A primeira, assente no alargamento da amostra, ouvindo mais Professores Bibliotecários, ampliando a dimensão regional e incorporando igualmente a perspetiva de estudantes, docentes e Encarregados de Educação, de modo a assegurar uma visão mais completa sobre a representatividade da coleção, acessibilidade, mediação e reconhecimento.

A segunda vertente poderia assentar num estudo com uma componente mais prática, integrando, por exemplo, auditorias à coleção ou observação de aulas e atividades, bem como a definição de indicadores de impacto simples, como a participação, perceção de pertença e alguns resultados de aprendizagem. A triangulação destes dados, através de rubricas, questionários ou evidências de aprendizagens realizadas, poderia oferecer pistas mais sólidas para a tomada de decisões informadas, capazes de transformar intenções em práticas mensuráveis e melhorar, de forma contínua, a promoção da D&I nas BE.

Referências

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25-41. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Acedo, C., Amadio, M., Opertti, R., & Brady, J. (Eds.). (2009). *Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of inclusive education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Al-Shammari, Z., Faulkner, P. E., & Forlin, C. (2019). Theories-Based Inclusive Education Practice. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408-414. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1282639>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação Qualitativa em Educação (2ª edição)*. Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Andrade, A. C. V. (2023). “Quando elas entrarem”: a educação de meninas e mulheres como via para o desenvolvimento (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa (Portugal)). <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/cf5a5a9c-026d-4e7f-9ead-605e629e804d>

- APPDI. (2020). Carta Para Diversidade: APPDI - Associação Portuguesa para a diversidade e Inclusão. APPDI. <https://www.appdi.pt/carta-portuguesa-para-a-diversidade/>
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
- Barth, F. (2005). Etnicidade e o conceito de cultura. *Antropolítica, Niterói*, 2(19), 15-30. https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2015/06/docslide.com.br_barth-etnicidade-e-o-conceito-de-cultura.pdf
- Bastos, G., & Tomé, M. D. C. (2011). ¿ Sentirse como en casa? Representaciones de la inmigración en la literatura infantil portuguesa. *La literatura que acull: infància, immigració i lectura*. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2140/1/Comunicacio_GloriaBastos_MConceicaoTome.pdf
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, 2(1), 13-21. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>
- Bicheri, A. L. A. de O., & Almeida Júnior, O. F. (2013). Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. *Biblioteca Escolar Em Revista*, 2(1), 41-54. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2013.106585>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola (A. Costa & J. Pinto, Trans.). (2.^a ed). https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf
- Brussino, O. (2021). Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion. *OECD Education Working Papers*,

(256), 0_1-125. https://www.oecd.org/en/publications/building-capacity-for-inclusive-teaching_57fe6a38-en.html

Candau, V. (2011). Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, vol.11, no.2, pp. 240-255. ISSN: 1645-1384. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta, 15, 16. https://www.academia.edu/17585183/Metodologia_da_Investiga%C3%A7%C3%A3o

Carneiro, R. (2009). A educação intercultural. *Povos e Culturas*, (13), 129-188 <https://revistas.ucp.pt/index.php/povoseculturas/article/view/8672>

CAST (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>

Collins, P. H., da Silva, E. C. G., Ergun, E., Furseth, I., Bond, K. D., & Martínez-Palacios, J. (2021). Intersectionality as critical social theory: Intersectionality as critical social theory, Patricia Hill Collins, Duke University Press, 2019. *Contemporary Political Theory*, 20(3), 690. <https://doi.org/10.1057/s41296-021-00490-0>

Condurú, M. T., & Santos, A. C. D. S. (2018). A contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança: um estudo de caso no Projeto Literatura da Biblioteca do SESC DOCA. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, 11(2), 410-430. DOI: <https://doi.org/10.26512/rici.v11.n2.2018.8335>

Constituição da República Portuguesa – CRP. (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. <https://repository.gctu.edu.gh/items/show/802>

Decreto-Lei n.º 54/2018, do Ministério da Educação (2018). Diário da República, 1.^a série, N.º 129. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Direção-Geral da Educação. (2024). Inclusão de alunos migrantes em meio Educativo. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf

Fernandes, P., Costa, F., & Mouraz, A. (2018). A diversidade como oportunidade: contributos teóricos e práticos. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/CIIE_EBook_Diversidades.pdf

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%03%a3o.pdf>

Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude entre culturas. *Casa da Leitura/Fundação Calouste Gulbenkian*. http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_JAG_intercultu_a.pdf

Hughes-Hassell, S., Overberg, E., & Harris, S. (2013). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ)-Themed Literature for Teens: Are School Libraries Providing Adequate Collections?. *School Library Research*, 16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1012828>

IFLA/UNESCO. (2012). Multicultural Library Manifesto. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229076.locale=en>

IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2016). Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar, 2ª edição revista. <https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/eb53cc94-dc32-4d2c-98cf-78efed6b0de1/content>

IFLA. (2025). Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA-UNESCO 2025. <https://repository.ifla.org/handle/20.500.14598/4026>

Kuhlthau, C. C. (1994). Students and the information search process: Zones of intervention for librarians. *Advances in librarianship*, 18(57-72). DOI: [10.1108/S0065-2830\(1994\)0000018004](https://doi.org/10.1108/S0065-2830(1994)0000018004)

Leahy, M. A., & Foley, B. C. (2018). Diversity in children's literature. *World Journal of Educational Research*, 5(2), 172-183. doi:10.22158/wjer.v5n2p172

Lima, C. D. B. (2016). *O bibliotecário como mediador cultural: concepções e desafios à sua formação* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-26092016-145726/publico/CELLYDEBRITOLIMAVC.pdf>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer*. São Paulo: Moderna.

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Merga, M. K. (2020). School Librarians as Literacy Educators Within a Complex Role. *Journal of Library Administration*, 60(8), 889–908. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1820278>

- Monteiro, J. D. S. (2016). O bibliotecário e sua contribuição enquanto mediador da informação cultural. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1961>
- Monteros, P. E., & Longmeier, M. M. (2023). Developing Globally Inclusive Practices for Library Instruction Sessions. *New Review of Academic Librarianship*, 29(2), 152-173. DOI: [10.1080/13614533.2022.2095289](https://doi.org/10.1080/13614533.2022.2095289)
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Morgado, E. M. G., da Silva, L. L. F., Conceição, M. B. L., Cardoso, M. A., & Rodrigues, J. B. (2018). Evolução conceptual da educação especial: Um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 11(3), 416-426. <https://doi.org/10.14571/brajets.v11.n3.416-426>
- Morgado, M. (2010). Literatura infantil e interculturalidade: “Preparar os leitores para a vida”. *Educare Educere*, 17-35. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/407/1/Edu_Educ_2010_1_35.pdf
- Naidoo, J. C. (2014). *The importance of diversity in library programs and material collections for children*. Association for Library Service to Children, American Library Association. https://www.ala.org/alsc/sites/ala.org.alsc/files/content/ALSCwhitepaper_importance%20of%20diversity_with%20graphics_FINAL.pdf
- Nunes, M. B. (2018). Bibliotecas escolares: gestão, desenvolvimento e curadoria de coleções na era digital. *Bibliotecas escolares: gestão, desenvolvimento e curadoria de coleções na era digital*. <https://www.rbe.mec.pt/np4/682.html>
- Oliveira, C. R. (2022). *Indicadores de Integração de Imigrantes 2022: Relatório Estatístico Anual* (Vol. 7). Observatório das Migrações, ACM, IP. <https://migrant-integration.ec.europa.eu/system/files/2021-12/Relat%C3%B3rio%20Estat%C3%ADstico%20Anual%202021.pdf>

- Oliveira, S., Guimarães, O. M., & de Lima Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236. <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>
- Ontario School Library Association. (2023). A guide to the selection and deselection of school library resources. https://accessola.com/wp-content/uploads/2023/09/FINAL-2023-09-OSLA-A-Guide-to-the-Selection-and-Deselection-of-School-Library-Resources_EN.pdf
- Pappámikail, L., Paz-Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). Conjunto de materiais: educação Inclusiva-Módulo 2: diversidade, equidade e Inclusão. <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/acac4863-79de-4650-8751-afaf34e3f1b8>
- Pereira, V. (2013). Educar para Ser: A Educação para a Cidadania nas obras A Que Sabe a Lua? e O Nabo Gigante. *Aprender*, 80-89. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/96>
- Perrotti, E., & Pieruccini, I. (2014). A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, 19(2), 01-22. DOI: [10.5433/1981-8920.2014v19n2p01](https://doi.org/10.5433/1981-8920.2014v19n2p01)
- Phillips, A., & Anderson, A. (2020, April). The inclusive educational role of school librarians: Supporting safe online behaviors through a community of peers. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 385-390). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://pure.lib.usf.edu/en/publications/the-inclusive-educational-role-of-school-librarians-supporting-sa/>
- Pires, H. (2017). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva*. RBE. https://www.rbe.mec.pt/np4/file/681/10_bibliotecarbe.pdf
- Rede de Bibliotecas Escolares (2018). Modelo de avaliação da biblioteca escolar. Ministério da Educação. <https://www.rbe.mec.pt/np4/116.html>

- Rocha, A. (Coord.) et al (2017). Altas capacidades e sobredotação: Compreender, identificar, atuar. Guia para professores e educadores. ANEIS / DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_sobredotados.pdf
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, 8(8). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Santos, R. do R., Duarte, E. N., & Lima, I. F. de. (2014). O papel do bibliotecário como mediador da informação no processo de inclusão social e digital. *Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação*, 10(1), 36–53. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/279>
- Sena, A. S. D. (2017). O bibliotecário enquanto mediador da informação em bibliotecas escolares: um olhar sobre a Ação Cultural. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21433/1/ASS26112021.pdf>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2021). Relatório de imigração, fronteiras e asilo. <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2020.pdf>
- Singer, J. Y., & Smith, S. A. (2003). The potential of multicultural literature: Changing understanding of self and others. *Multicultural perspectives*, 5(2), 17-23. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327892MCP0502_4
- Stenou, K. (2002). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>
- Subramaniam, M., Oxley, R., & Kodama, C. (2013). School Librarians as Ambassadors of Inclusive Information Access for Students with Disabilities. *School library research*, 16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1012827.pdf>

- Timm, S. (2023). The European Congress on Global Education to 2050. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1).
<https://www.gene.eu/ge2050-congress>
- Tomé, M. C. & Bastos, G. (2011). A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord). *Actas do 8º encontro Nacional de Investigação em leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: CIEC – Centro de Investigação em estudos da criança da Universidade do Minho. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2139>
- Tomé, M. D. C., & Bastos, G. (2013). Entre a ordem e o caos... Representações da família na literatura juvenil portuguesa contemporânea. *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil/A família na Literatura Infantil e Juvenil*, 389-413.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5093>
- Uchôa, M. M. R. (2021). Educação em direitos humanos e educação intercultural: apontamentos e aproximações freireanas. *Educação*, 46, 1-25.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Van Knippenberg, D. L. (2007). Understanding diversity.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1521917
- Varsik, S. (2022), “A snapshot of equity and inclusion in OECD education systems: Findings from the Strength through Diversity Policy Survey”, *OECD Education*

Working Papers, No. 284, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/801dd29b-en>.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.). (2005). *Creating an inclusive school*. ASCD.
<https://hmk.am/wp-content/uploads/2021/01/Creating-An-Inclusive-School-PDFDrive-.pdf>

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 26(27), 21-36.

Wellichan, D. da S. P., & Lino, C. C. T. S. (2020). APRENDER, ENSINAR E PRATICAR: a biblioteca escolar como recurso estratégico para inclusão de pessoas com deficiências. *Revista Bibliomar*, 19(1), 141–158.
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13865>

Apêndices

Guião da entrevista

1. Como define "diversidade" e "inclusão" no contexto da biblioteca escolar?
2. Qual é a sua opinião sobre a importância da inclusão de materiais que representam diferentes culturas e grupos étnicos e identidades de género, entre outras formas da diversidade, nas coleções e serviços da biblioteca escolar?
3. Em que medida é que considera que a biblioteca escolar pode ter um papel importante na promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?
4. De que forma é que o seu papel como PB pode contribuir para a promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?
5. Como descreveria a diversidade da coleção da biblioteca escolar da sua escola?
6. A sua biblioteca possui uma política formal de diversidade e inclusão? Se sim, poderia descrevê-la?
7. Como promove a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade nas atividades e serviços da biblioteca escolar?
8. Pode citar exemplos de materiais ou recursos que considera serem inclusivos e diversificados?
9. Mede o sucesso da promoção da diversidade e inclusão nas coleções e serviços da biblioteca escolar? Se sim, como?
10. Que indicadores ou métricas considera relevantes para avaliar o impacto dessas ações?
11. Em que medida trabalha com os professores e educadores da escola para promover a diversidade e inclusão na biblioteca escolar?
12. Pode dar algum exemplo de como a promoção da diversidade e inclusão impactou positivamente a experiência dos alunos na biblioteca?
13. Que estratégias ou programas específicos acredita que podem ser implementados para garantir que todos os alunos se sintam representados e incluídos na biblioteca escolar?
14. Pode indicar algumas das iniciativas ou programas específicos que a biblioteca tem implementado para promover a diversidade e a inclusão?
15. Como lida com situações em que os alunos procuram por materiais que representam, por exemplo, grupos étnicos ou culturais específicos, ou outras formas de diversidade, que não estão disponíveis na biblioteca da escola?
16. O que acha que poderia ser feito para melhorar a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade?

17. Quais são os desafios específicos que o PB enfrenta ao promover a diversidade e inclusão?
18. Que medidas ou soluções encontrou para superar esses desafios?

Transcrições das entrevistas

Transcrição da entrevista ao Professor Bibliotecário 1 (PB1)

Pergunta (P): Como define "diversidade" e "inclusão" no contexto da biblioteca escolar?

Resposta (R): Portanto, isso é uma resposta muito empírica, é assim. Eu acho que quando falamos de diversidade não nos podemos esquecer da inclusão. Temos muitas situações diferentes que podemos considerar diversidade, origens diferentes, línguas diferentes. Mas a inclusão é tentar que essas diferenças não impeçam que o aluno seja acolhido e que possa usar a biblioteca. Nós, no nosso acervo documental, vamos no documental, nós procuramos, além de servir todas as áreas, não é? Auscultar todos os diferentes grupos disciplinares. Aqui, à partida, está logo garantida a diversidade, porque a nível tanto de áreas da CDU, por outro lado, quando falamos em inclusão e, sobretudo, no mundo atual, na sociedade atual, onde há escolas com diferentes, não sei se é ir ao encontro do que pretendes, mas quando há alunos, ao invés de outras geografias, nós procuramos que haja um fundo documental que nos possa servir. Há zonas do país onde isto poderá ser mais pertinente. Onde há confissões religiosas com um número já significativo de alunos que poderão questionar e procurar, por exemplo, na classe 2, logo nos documentos. Mas aí vai-se ao encontro das crenças religiosas, porque a nível do conhecimento, a nível das diferentes disciplinas do currículo, elas são transversais, são iguais para todos, quer que sejam africanos, asiáticos, orientais, entre outros. Nós procuramos que haja uma representatividade nas diferentes classes daquilo que as pessoas mais necessitam e depois, como estou a dizer há pouco, poderá haver a nível de jornais literários, a nível da classe 2, apetrechar-nos de fundo documental que possa ir ao encontro dos interesses deles, então é para os que ativarmos para que eles possam ir ao encontro, etc, fazer atividades, mas a nível do fundo documental será mais ou menos isso.

P: Qual é a sua opinião sobre a importância da inclusão de materiais que representam diferentes culturas e grupos étnicos e identidades de género, entre outras formas da diversidade, nas coleções e serviços da biblioteca escolar?

R: Todos os anos, além das candidaturas que nós vamos fazendo nas bibliotecas, neste ano, por exemplo, fiz uma, ainda não saíram os outros resultados, do “Todos juntos podemos ler”, ou outros que se fazem ciclicamente, temos atribuído uma verba, não é? Além disso, a escola, também, todos os anos, mediante a lei e verbas que são, que provenham do Bar, do SASE, etc, também são atribuídos à biblioteca, nós fazemos, nós

aqui na nossa biblioteca, fazemos sempre uma auscultação a todos os coordenadores de subdepartamento, aos grupos disciplinares. Geralmente, geralmente, eles não têm, portanto, não têm colocado estas questões que tu aqui enunciaste, grupos étnicos e diversidade de género. Nós sabemos que há, já há muitos momentos, muitos livros que abordam a questão da diversidade de género. Há muitos títulos, mas tenho constatado que são mais para 1º ciclo e 2º ciclo. Muitos, muitos livros que há já no mercado. Quando eles surgem, não eu, mas a minha colega, que está mais ligada ao primeiro ciclo, não sei se vais auscultá-la, mas, pronto, mas então, aqui na biblioteca, onde eu estou, segundo, terceiro e secundário, não tenho visto, assim, muito fundo documental que aborde estas questões. Então, nisso, o que eu, quando eu pesquiso na internet, é mais direcionado para os grupos mais de meninos mais pequeninos. Quando aparece, eu não tenho qualquer problema em selecionar o fundo documental que aborda estas questões. Mas, portanto, como não tem surgido, não tem surgido na área destes alunos, na faixa etária destes alunos, não tem havido grandes ofertas, pelo menos tenho percebido, mas sou aberto, não é direito. Aliás, nós não podemos trazer os nossos preconceitos, se eles existirem, para o nosso trabalho, não é? Temos de ser abertos às diferentes opiniões, a maneiras de pensar, dos nossos, entre aspas, clientes, que são os nossos alunos, os nossos professores, e até outras pessoas que, naturalmente, possam-se necessitar daquilo, dos serviços da biblioteca. Portanto, neste momento, na nossa biblioteca, não há grande fundo documental que aborde estas temáticas. Quando vir que existem ou que já estejam disponíveis, claro que eu poderia adquirir sem qualquer tipo de preconceito, como eu disse.

P: Em que medida é que considera que a biblioteca escolar pode ter um papel importante na promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: A Biblioteca sempre foi um local acolhedor e que pretende dar resposta a todos os alunos que entrem naquela porta. O nosso objetivo terá sempre que ser estar disponível para ajudar qualquer pessoa que necessite de nós, independentemente de credos, orientação sexual, etc, portanto, parece-me que intuitivamente a biblioteca é promotora da inclusão.

P: De que forma é que o seu papel como Professor Bibliotecário pode contribuir para a promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Ainda no Conselho Pedagógico fiz uma campanha de marketing da Biblioteca Escolar, fiz, fiz. Fi-la e pedi que ela fosse publicada nos diferentes departamentos, mostrando todas as valências que a biblioteca tem, mostrando todos os recursos materiais, e, inclusive, os recursos humanos. E, portanto, foi muito incisivo para que possa usar, e é usada a biblioteca, inclusive, e, sobretudo, na parte do currículo. Como sabes, o referencial a fazer com a Biblioteca Escolar, e todos os projetos que há da rede, da rede de bibliotecas, apontam nesse sentido. Nós não somos apenas um espaço onde se vai requisitar, obviamente, mas ser um espaço central e ativo das escolas que a nossa dinâmica poderá potencializar as aprendizagens sociais dos alunos. Portanto, a comunidade tem noção que existe a biblioteca, aliás, aqui nesta escola que eu estou a trabalhar, a biblioteca é central. A esmagadora maioria dos professores, quando se dirigem à sala de aula, passam pela biblioteca, no corredor, mesmo que ao lado da biblioteca. Temos constatado que, além dos professores que têm horas de biblioteca, há muitos outros que, às vezes, vêm para aqui trabalhar, sendo um espaço acolhedor, e sentem que têm aqui também, se for necessário um auxílio fundamental que os pode apoiar, ajudar nas suas estratégias de lecionação.

P: Como descreveria a diversidade da coleção da biblioteca escolar da sua escola?

R: Olha, eu tenho a sorte de quase todos os anos ter verbas provenientes de concursos, maiores ou menores, mas quase todos os anos tenho tido. E além disso, como te disse há pouco, todos os anos a direção, não passa ano que não atribuam, por exemplo, este ano atribuíram 1.500 euros. Eu tive à minha disposição, e estou a receber o fundo documental por meio dessa verba, 1.500 euros para aplicar em fundo documental. Neste momento, eu posso dizer que o nosso fundo documental é muito interessante. Todas as áreas da CDU estão muito bem representadas, mesmo a um, só que às vezes há uma questão, de que os professores até selecionam ou indicam documentos, que posteriormente até nem os usam. Nós também temos que ter isso em conta. Mas, a dizermos assim, a biblioteca precisava de um apetrechamento maior nesta ou naquela área, eu, felizmente, não posso me posso queixar. Acho que estamos muito bem servidos. Como te digo, eu geralmente, por ano, tenho investido cerca de 2.000 euros, em média, para fundo documental, provenientes, como disse de concurso, e de verbas que a escola atribui às bibliotecas por lei. Mas em termos daquilo que penso ser o foco do teu trabalho, não temos um fundo documental muito extenso que trate assuntos como os que já fui referindo, também não temos muitos alunos que nos exijam esse tipo de material. Essas questões da homossexualidade, por

exemplo, ainda não nos foram aparecendo. Não costumo adquirir fundo documental com esse tipo de preocupação em mente.

P: A sua biblioteca possui uma política formal de diversidade e inclusão? Se sim, poderia descrevê-la?

R: Não. Não. Nós quando fizemos os documentos da biblioteca, o regulamento interno, etc., ainda não se punha muito essa questão. Claro que, agora, ao falar contigo, é uma questão que nós devemos ponderar para reformular o regulamento interno. Porque, de facto, talvez, quer os alunos provenientes do estrangeiro, quer daqueles que, entre nós, têm outras maneiras de estar na vida, de pensar, de reagir, de ser, de estar, nós devemos, provavelmente, até, não tendo muito conhecimento de como é que isso possa operacionalizar, mas pesquisando, obviamente, noutros sítios, poderemos reformular a nossa política em relação à inclusão. Tudo isso é inclusão nas duas vertentes. Os que estão cá e que pensam e que agem, que veem as coisas de uma maneira diferente da nossa, não tanto tradicional, e daqueles que têm que vir, que, precisamente por isso, nós, portanto, temos muitos alunos ucranianos. Aqui há muitos ucranianos. Mesmo antes da guerra, já havia, desde 2020 até mesmo antes, 2018, já havia aqui bastantes alunos. E nós, por exemplo, ano passado, quando fiz, nesta altura do ano, quando fizemos aqui a nossa árvore de Natal, nós pusemos Boas Festas e Feliz Ano Novo nas diferentes línguas dos outros. Para que eles sintam que não são esquecidos, para que eles deem conta que a biblioteca sabe que há alunos do país tal. E, ainda que seja uma frase simples, isso já é sinal de afeto, de atenção e de preocupação com eles. Mas, como estou a dizer, como é uma questão a fazer durante este ano até. revermos o nosso regulamento interno e enriquecer com essa questão da política de inclusão.

P: Como promove a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade nas atividades e serviços da biblioteca escolar?

R: Primeiro, a promoção é feita de duas formas. Nós, quando adquirimos fundo documental, nós temos aqui uma secção da biblioteca que está logo na entrada, perto do balcão de atendimento, em que nós temos, em letras garrafais, na vertical dizer assim: Cheguei, cheguei! Lê-me. Temos ali um escaparate de três ou quatro estantes, onde colocamos lá as novidades que chegam e que, como tu dizes, que podem causar mais impacto, serem diferentes, sairmos um bocadinho daquilo que é o ramo do fundo documental. E nós, como já lhe tenho ali, até te posso mandar uma fotografia. Embora,

neste momento, esse escaparate está com obras sobre o Natal. Porque nós estamos na época natalícia. E já não tem muitos porque os alunos, é também para eles levarem. Divulgamos, eles chegam ali, já levaram três ou quatro, temos ali quatro ou cinco. E eles já circulam. E ainda bem que eles vão desaparecendo, o que significa que eles veem a divulgação. Está a resultar. Depois, nós também, não para alunos, mas para professores, por vezes, divulgamos, ou melhor, quando, uma vez por ano, mais ou menos, divulgamos, através do e-mail, por exemplo, a secção dos jogos. Houve aqui jogos que chegaram, que são importantes para o currículo, de diferentes disciplinas, aliás, de economia, até de desportos, matemáticas, geografia, etc. E nós divulgamos, junto dos professores, a lista de jogos didáticos que temos. E os alunos, quando vêm os colegas a jogá-los, agora, ultimamente, é por causa da economia, porque a economia pediu no fundo documental o jogo se chama monopólio. Há muitos alunos, mesmo não sendo alunos de economia, estão a pedir o jogo. E nós, nesta altura, estamos a deixá-los, estamos na véspera das férias e estamos a deixá-los jogar. E, portanto, também o ver os outros a fazer, a jogar, e quem diz isso diz outras coisas. Por exemplo, nós, a nível de literatura, nós, a biblioteca e todos os de professores português, como tu sabes, temos o projeto de leitura. E no projeto de leitura, todos os alunos têm que apresentar o livro aos colegas na turma, portanto, divulgá-lo, partilhá-lo com os colegas, e depois nós, esse trabalho que eles fazem na sala de aula, nós partilhamos na página online da biblioteca. O trabalho que eles fizeram na sala de aula, depois eu peço é para me darem em um documento, faço verificação à correção ortográfica, e depois ter essa filtragem, eu publico na página da nossa biblioteca, há lá uma zona, onde diz projetos de leitura, ou projeto de leitura, e tem lá diferentes secções a partir daquela altura em que, não sei se sabes que na escola chegou o “Escola a ler”. E nós temos lá muitas secções. Uma delas é o projeto de leitura. E eu, o que é que faço? Muitas vezes, eu e outros colegas aqui, eu também vou divulgando nas reuniões, nós, na sala de aula, mostramos aos alunos que o trabalho deles está lá. Mostramos como é que se chega lá. Aliás, isso tem feito o mês das bibliotecas, o mês internacional das bibliotecas escolares, e nós, sempre que podemos, partilhamos na internet trabalhos que eles fazem, também para os motivarmos e para incentivar outros colegas também a fazerem o mesmo. A gostarem de ler, a gostarem de refletir sobre as leituras que fizeram, a gostarem de motivar os colegas para as, também, poderem fazer, e depois não ficarmos só naqueles, limitados àquele espaço da aula. Desde que as colocamos na internet, elas já são de todos, e são intemporais. Nós não apagamos, o que saiu ano anterior, é passível poder ser lido,

não importa a altura do ano ou dos anos que se possam ou não seguir. É assim que nós divulgamos o que temos.

P: Pode citar exemplos de materiais ou recursos que considera serem inclusivos e diversificados?

R: Na parte do fundo documental que é solicitado, são livros, no entanto, nós tentamos fazer com que, como eu te disse há pouco, nós temos neste momento aqui nesta biblioteca mais de cem jogos, poderão ser cerca de trinta e tal, quarenta jogos diferentes. Nas diferentes, quase todas as áreas curriculares, nós temos e procuramos ter jogos didáticos que através do, como por exemplo, o Gil Vicente dizia no Auto da Barca do Inferno: a rir se corrigem os costumes, nós aqui também a brincar se aprende. E nós temos essa preocupação de ter os jogos que são uma mais-valia para que a aprendizagem possa chegar de uma maneira quase sub-reptícia, não é? Agora, tu estás, como é a área da tua investigação, estás constantemente a puxar a palavra inclusão. Eu penso que os jogos também são inclusivos, só por si já são inclusivos, porque tanto são mais fáceis, fáceis de perceberem, do que às vezes a leitura, por isso é que nós temos alunos, porque com mais ou menos dificuldades nas aprendizagens, eles gostam muito de jogar, inclusive, por exemplo, o xadrez. O xadrez é um jogo que desenvolve muito o raciocínio, a estratégia, etc. Temos muitos alunos, nós por ano, nós temos aqui 10 álbuns de xadrez aqui na biblioteca e, às vezes, na hora do almoço temos 4 e 5 grupos de meninos a jogar. Portanto, isso é uma maneira de inclusão, penso eu. É uma forma de incluir os que têm uma maneira mais lúdica de ver as coisas, mais infantil, e de nós, quase sem eles se perceberem e eles também estão a ser enriquecidos, estão a potencializar os conhecimentos, estão a ganhar dinâmicas, a partilhar estratégias e, portanto, acho que isso é muito útil. Isso é uma forma de inclusão, penso eu.

P: Mede o sucesso da promoção da diversidade e inclusão nas coleções e serviços da biblioteca escolar? Se sim, como?

R: Tenho. Tenho também por obrigação que é assim, tu sabes que, todos os anos as bases de dados nos pedem um relatório em 2, 3 momentos durante o ano. Logo início do ano, depois agora está a acabar até 17 de dezembro, temos que preencher também outra parte da base de dados e no final do ano é nos solicitado, indiquemos, por exemplo, quantas vezes se usou o computador para atividades lúdicas ou curriculares, quantos jogos há e quantos foram usados. Nós discriminamos tudo, quantos documentos são solicitados

para a sala de aula e nós sempre que alguém solicitar quer para os momentos lúdicos, quer para o currículo, quer para a leitura domiciliar, entretanto, nós registamos, por fim, no final do ano, não nos é difícil sabermos medir a quantidade e ao medirmos a quantidade automaticamente temos que entender que terá havido algum proveito se não em todos, em alguns alunos. Estas dinâmicas das bibliotecas, estas requisições que fazem, elas de certeza contribuem para o sucesso. Temos todos a noção disso, agora medi-lo em que percentagem eles poderão ter contribuído para a melhoria dos resultados. Isso não é fácil nem é objetivo. Nós podemos quantificar e daí também tirar ilações para os serviços da biblioteca e para a potencialização dos recursos que vamos adquirir.

P: Que indicadores ou métricas considera relevantes para avaliar o impacto dessas ações?

R: Nunca tinha pensado sobre esse assunto assim dessa forma. Sabes, quando fazemos a avaliação da Biblioteca, temos indicadores para avaliar os nossos serviços, mas não existe nada pensado especificamente para ações desta natureza.

P: Em que medida trabalha com os professores e educadores da escola para promover a diversidade e inclusão na biblioteca escolar?

R: Não desenvolvo atividades específicas neste campo, no entanto, penso que este tema estará sempre presente, mesmo que não seja objetivamente trabalhado. Não me parece existir conscientemente, apesar de agora que falo contigo, me parecer que posso fazê-lo, mas não, neste momento não desenvolvi nenhuma atividade específica para trabalhar isso, apesar de serem desenvolvidas atividades e adquirido algum fundo documental que possa ser visto nessa luz.

P: Pode dar algum exemplo de como a promoção da diversidade e inclusão impactou positivamente a experiência dos alunos na biblioteca?

R: Olha, aqui a nossa escola tem umas 5 ou 6 nacionalidades, quando foi agora o mês de outubro, em que nós dinamizámos a atividade “O mês internacional das bibliotecas escolares”, neste ano, eu tive o cuidado, tive o cuidado de, nas turmas em que sabia que havia alunos provenientes de outros países, alguns que nunca tinham estado em Portugal, outros cujos pais regressaram de outros países europeus, como na Bélgica, na França, na Suíça, sobretudo estes, em volta de Espanha. Eu tinha o momento de um ponto em que eu tinha selecionado um ponto, portanto, originário desses países e tentava que esses

alunos também partilhassem experiências que tinham dos países de onde vinham, a nível, por exemplo, dos contos tradicionais, embora houvesse poucos com à vontade de poderem partilhar, mas eu, então, quando não havia esse à vontade, que é muito natural, que os alunos ainda se sentem um bocadinho tímidos, era eu que partilhava com os colegas todos um conto proveniente desses países onde eles são, de onde eles vieram. E, portanto, eu aí também lhes fui, e esses alunos, fui-lhes mostrando que, não sei como é que eram, uma turma outra ia perguntando como é que eram as bibliotecas nas escolas de onde eles vinham, mas fui-lhes, e faço sempre, mas fui incisivo com esses alunos, dizendo-lhes que a nossa biblioteca tinha as dinâmicas, mais ou menos, que todas têm, tinha as diferentes áreas funcionais, e estávamos aqui ao dispor deles para os poderem ajudar. Até que posso dar o exemplo de um menino que veio dos Estados Unidos, do Utah, que mal falava português e o meu franquíssimo inglês, e um dia abordei-o fora dessa reunião, dessa sessão, e trouxe-o aqui a uma secção da biblioteca, embora tenha dito que ele deveria ler cada vez mais, que ele deveria ler cada vez mais em português para se apropriar da nossa língua, mas mostrei-lhe aqui a secção da biblioteca onde temos livros escritos em inglês, expliquei-lhe, olha, quando vejo um livro que tem igual a 111 na cota, está escrito em inglês, e mostrei-lhe a secção. Portanto, uma pessoa procura, procura integrá-los, integrá-los da melhor maneira, nessas sessões em que estão comigo, e depois sempre que os vemos, sempre que os vemos, às vezes falar com eles, e mostrar-lhes o afeto que nós, portugueses, todos temos, mas que nós, enquanto professor bibliotecário, também temos a obrigação de ter para que eles se sintam bem. Ainda agora, comecei a entrevista contigo, esse tal menino, estava aqui na biblioteca, aqui a dois metros de mim, agora fui para aula, mas isso significa que no início do ano eu não o via por aqui, e agora já o vou vendo. Portanto, é a maneira como os integramos também na nossa cultura, no nosso espaço de biblioteca.

P: Que estratégias ou programas específicos acredita que podem ser implementados para garantir que todos os alunos se sintam representados e incluídos na biblioteca escolar?

R: Olha, o que nós podemos fazer, além do que eu disse, que sempre que há uma verba nós pedimos aos professores, coordenadores, para junto dos colegas indicarem obras ou fundo documental que lhes possa servir, além de termos aquela tal caixa de sugestões, que todos os alunos sabem que existe, porque no Mês Internacional das Bibliotecas Escolares nós divulgamos sempre muita da dinâmica da biblioteca, inclusive

é isso, nós podemos é, junto destes meninos que vieram, sobretudo agora de outros países, ou com alguns cartazes promocionais a dizer que a biblioteca está disponível para adquirir o fundo documental que eles considerem necessário ou que poderia servir os seus gostos de leitura ou de aprendizagem, podemos dinamizar essa, podemos fazer essa estratégia de promoção para que eles sejam parte integrante da seleção do que existe cá. Nós no ano passado fizemos o desbaste, eu nunca tinha feito um desbaste nesta escola, nem em nenhuma porque achava que tudo o que se deitava fora era um desperdício, um crime, mas numa formação, numa sessão com o Rui Festa, eu disse, não pode ser, há livros que estão desatualizados, posso dizer que no ano passado nós fizemos aqui um desbaste de quase 1.200 documentos, tínhamos aqui um livro do Estado Novo sobre Educação que já não tinha ponta por onde se lhe pegasse, já estavam a chegar a mofo e a... pronto, e então nós fizemos aqui um grande desbaste de 2.200 documentos, é muito, foi a primeira vez que se fez, e nós precisamos então de renovar, de atualizar, e temos que então fazer uma... não o temos feito, só o temos feito em Outubro, e isso fizemos com todos os alunos, porque em Outubro todas as turmas vêm à Biblioteca, nós temos 40 e tal turmas e todas vieram aqui, viram e presenciaram tudo o que há e o que a Biblioteca pode oferecer, inclusive apoio dos professores para os ajudar na aprendizagem, e eles foram envolvidos nisso na caixa de sugestões, mas acho que alguns esquecem logo, portanto, fazer uma campanha mais incisiva na Biblioteca com cartazes apelativos junto sobretudo das comunidades, como tu dizes, que procuraram o nosso país, a nossa região, a nossa escola, o nosso alojamento, para que eles possam também indicar com maior incidência da Biblioteca em qualquer tipo de recurso documental que isto possa ajudar a apoiar.

P: Pode indicar algumas das iniciativas ou programas específicos que a biblioteca tem implementado para promover a diversidade e a inclusão?

R: Bom, uma, mas não foi só para eles, mas, como tu disse, este ano procurámos que eles fossem o centro da atenção, porque aliás a marca a nível mundial era essa mesmo, e portanto, houve só nessa altura, sobre a atividade que foi muito direcionada para os alunos provenientes de outras geografias, e fez-se só nessa altura. Agora, por exemplo, eu estou a pensar, já estou a fazer trabalho no sentido que na semana da leitura, que esses alunos possam ter um papel ativo nessa semana, porque, embora muitos deles, já estou a pensar ou a falar como estou a pensar alguns alunos, são muito tímidos, e estar a falar para outros, sobretudo usando a nossa língua, porque eles ainda dominam muito mal, mas estou a pensar que na semana da leitura eles vão ter um papel ativo, quer durante a semana, quer

em contexto de sala de aula, quer em contexto de algumas palestras, e mesmo no Sarau, nós fazemos aqui todos os anos um Sarau cultural, é um pequeno espetáculo que dura cerca de duas horas e meia, fazemos aqui sempre no último dia de aula, já à noite, e que acolhe muita gente, já chegaram a estar cerca de 300 pessoas no Sarau, e nós estamos a pensar este ano, quer no Sarau, como eu disse, quer nas diferentes atividades da semana da leitura, que é também a última semana do segundo período, fazer com que eles tenham um papel ativo. Aqueles que nós conseguimos convencer, porque isto depende sempre depois da porta deles, ou não, em participar. Tirando o mês de outubro, agora outro momento que nós estamos a pensar era esse mês, em março, enfim, março e abril, 31 de março e depois os quatro meses de abril.

P: Como lida com situações em que os alunos procuram por materiais que representam, por exemplo, grupos étnicos ou culturais específicos, ou outras formas de diversidade, que não estão disponíveis na biblioteca da escola?

R: Até ao momento, eu falo daqui, por exemplo, em 5, 6 nacionalidades de alunos que terão chegado ultimamente aqui à escola, e alguns até mais este ano só. Por exemplo, no outro dia estive na Martins Sarmiento, em Guimarães, numa ação de formação, e eles tinham lá 17 ou 18 nacionalidades. E sabemos que as escolas do país têm 40 e outras 60. E claro que nesses locais, talvez mais próximos da capital, da zona do Porto, claro que nessas zonas, os alunos terão a procura. Aqui ainda é muito incipiente essa procura. Ainda não nos apercebemos que houvesse alunos que tenham procurado documentos que nós não tivéssemos. O que seria normal não termos, não é? Porque nem sempre temos. Quando há alunos que procuram, nem sempre só destes alunos. Há às vezes alunos que pedem um livro X. E nós não temos, aliás, nós temos aqui no balcão uma caixinha que diz sugestões, onde os alunos põem sugestões de obras, ou de jogos, ou materiais que eles acham interessantes. E nós tentamos ir ao encontro das suas expectativas. E tem-nos acontecido muitas vezes, há alunos que, embora não tenham vindo de outras periferias, mesmo alunos cá da nossa região, do nosso agrupamento, pedem livros que nós, quando eles são pedidos, na altura em que temos dinheiro, compramos logo. Quando isso não acontece, esperamos que haja verba disponível e adquirimos. Agora, também há livros que nós não compramos. Por causa do conteúdo. Aqui atrasado ali um livro que falava de questões até de suicídio inclusive. Claro que eu não adquiri esse livro, porque achei que não contribuiria em nada para o bem-estar do aluno, nem da sociedade. Portanto, também temos que fazer as nossas filtrações, há alguns também, vou usar uma expressão popular,

não leves a mal, não são flores que se cheiram. Portanto, temos que ter a filtragem. Por exemplo, eu cheguei a estar com Auxiliares Ação Educativa da Biblioteca, em que havia livros, por exemplo, de educação sexual com imagens explícitas e que elas tentavam esconder os livros. Eu dizia, não, isto faz parte da educação, faz parte... E nós não podemos, e até nesta biblioteca, até estão aqui perto deles. Há dois livros que estão muito gastos. Mas pronto, faz parte do crescimento, faz parte da aprendizagem e nós não podemos ser fundamentalistas, nem podemos ser retrógrados. Voltar ao tempo em que havia o “lápis azul”, havia a censura, havia os livros fechados nos armários, nas bibliotecas, até se nos lembrarmos daquela grande obra de Humberto Eco, o Nome da Rosa, que fala daquela abadia, a maior abadia, como é a biblioteca da Europa medieval. Inclusive, os livros eram impregnados de veneno também, para que quem tivesse a ousadia de os ler, mesmo apesar de eles estarem muito vigiados, morresse. Porque havia o hábito de levar o dedo, quando se mudava a página, à língua, para salivar, para mudar a página. E não sei se conhece essa obra, mas é uma obra muito interessante. O Nome da Rosa, do Humberto Eco. E, portanto, nós não podemos ter a... E aí os livros eram, sim, porque também havia a noção que o livro era conhecimento. E nós, quanto mais conhecimento temos, mais poder temos, não é? O poder de discernir, de opinar, o poder de reivindicar, vem também pela literatura, pelo conhecimento que se adquire nos livros. E, portanto, não pode haver, mediante salvas exceções ou raras exceções, eu há pouco referi uma, mas há coisas que nós sabemos que fazem parte do conhecimento, que fazem parte da curiosidade, e nós essas não as limitamos. Agora, o que procuramos é que os alunos tenham aqui na biblioteca todo o tipo de recursos que eles solicitam, que eles procuram. A questão é isso mesmo. Portanto, poucas vezes tem havido alunos.... Há aqui uma coleção, que eu agora não sei dizer o nome, de princesas, já é uma coleção grande, de cinco, seis, sete volumes. Nós não temos nenhuma. As meninas foram procurando, foram a limpo, e nós já temos toda. Acho que é a elite. A elite será um dos títulos da coleção. Agora não sei precisar, mas lá está. Nós procuramos, era o encontro da procura deles, não é? Porque se nós os servirmos bem, nós trazê-los-emos mais para a biblioteca. Eles entenderão que a biblioteca está para os servir, está para os ajudar, é um amigo e não é um órgão institucional, formal, nada disso.

P: O que acha que poderia ser feito para melhorar a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade?

R: O que se pode fazer, o que eu acho que se pode fazer é pedir aos grupos multidisciplinares que sugiram fundo documental que aborda a questão da inclusão. Em diferentes domínios ou áreas, como eu disse, não apenas na questão dos alunos do estrangeiro, mas, sei lá, de outras questões que são mais fraturantes na nossa sociedade, mas que já vai havendo, às vezes, uns vislumbres de maneira de pensar diferente. Podemos até, não indicando precisamente a questão, mas pedir aos alunos para indicarem obras, porque nós estamos a ir ao mesmo que é o serviço que a biblioteca pode disponibilizar, para esse tipo de pessoas, ou para as pessoas que têm uma maneira diferente de pensar da nossa. E a melhor maneira de o fazer é nós abordar, ou através de informação muito próxima deles, nos tais cartazes, como eu digo, para indicarem a sugestão de fundo documental, ou falando com um ou com outro, às vezes que possamos ter mais à vontade, e que vejamos que os alunos poderão ser mais recetivos, que não serão tão acanhados, etc. Portanto, é a maneira, é ir ao encontro das pessoas, que nós achamos que pensam de maneira diferente. Não há outra, pelo menos eu não estou a ver outra, e o teu trabalho tem, e para mim tem a ingratidão de abordar uma temática que ainda está pouco dinamizada, pelo menos aqui na nossa zona, estou a falar de Cabeceiras, mesmo a nível dos alunos, ainda não há assim tantas nacionalidades de alunos como o Nepal, Bangladesh, Vietnam, certamente e outros países aqui mais próximos. Nem há aquelas questões da homossexualidade tão presentes como haverá nos grandes centros, nas grandes cidades ou em outras cidades. Portanto, nós ainda não nos deparamos bem com essas realidades que estão a emergir. E, como tal, se não nos deparamos ainda com elas, também ainda não houve a necessidade de adequar convenientemente o fundo documental a elas, porque elas praticamente ainda não se manifestaram. E é mais na questão dos alunos que vêm de outros países, de terem obras que eventualmente os possam aliciar, embora eles também tenham que ler aquilo que é português, só dessa maneira que eles poderão integrar melhor a nossa cultura na nossa sociedade. Então, a área, Karina, que eu não tenho assim muito... É isso o que estamos a começar. E aqui talvez a aumentar e nós teremos bibliotecas, teremos que olhar para essa nova realidade.

P: Quais são os desafios específicos que o Professor Bibliotecário enfrenta ao promover a diversidade e inclusão?

R: Olha, o desafio é poder, eventualmente, parecer muito progressista e para aqueles colegas que possam ser mais... possam ser mais... não quero dizer tudo a mal, mais tradicionais, para uma palavra mais meiga, podemos parecer, pronto, vanguardistas. Mas,

lá está, nós não somos nós, somos o cargo que ocupamos, não é? Portanto, não estamos aqui para mostrar as nossas opiniões, mas temos de servir, é a causa que é a causa da biblioteca, e a biblioteca só ganha em servir toda a gente. Para isso, tínhamos um antigo regime que proibia as coisas e que nós já nos libertamos há 50 anos. Portanto, embora possa haver riscos, eventualmente, até de imagem, as pessoas terão que entender sempre que o nosso serviço é acolher todos e não excluir. Penso que, hoje em dia, mesmo os jovens de educação social, isso já está muito propagado e não acho que haja por aí grandes problemas. Eles sabem que, precisamente, o nosso problema é esse, acolher toda a gente, incluindo os credos, incluindo as questões da sexualidade, seja outras quaisquer, nós temos de ser inclusivos. Nesse sentido, temos que o ser mesmo. Não, não, não. Nós estamos ainda no início desta mudança, sempre há mudança, mas aqui ainda está tudo muito calmo, muito tranquilo, ainda não há nada que seja muito fraturante, igual a maneira de pensar, ainda não há nada. Não há desafio nisso.

P: Que medidas ou soluções encontrou para superar esses desafios?

R: Para já não tem sido necessário fazer nada de especial. Sabes que ainda não estamos com estas questões muito complicadas.

Transcrição da entrevista ao Professor Bibliotecário 2 (PB2)

Pergunta (P): Como define "diversidade" e "inclusão" no contexto da biblioteca escolar?

Resposta (R): Para mim, uma biblioteca escolar diversa é onde os alunos conseguem encontrar coisas com que se identifiquem. O acervo tem que representar a multiplicidade dos alunos. Uma biblioteca inclusiva é aquela que não deixa que ninguém fica de fora e que todos possam participar ativamente e com dignidade nas suas atividades.

P: Qual é a sua opinião sobre a importância da inclusão de materiais que representam diferentes culturas e grupos étnicos e identidades de género, entre outras formas da diversidade, nas coleções e serviços da biblioteca escolar?

R: Na minha opinião, a presença de materiais que representam diversas identidades e culturas é fundamental para garantir justiça, inclusão e qualidade na educação. Eu acho que a biblioteca escolar faz mesmo a diferença, sebes? Se houver essa preocupação, a biblioteca pode mesmo abrir horizontes.

P: Em que medida é que considera que a biblioteca escolar pode ter um papel importante na promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: A biblioteca escolar pode ter um papel central na promoção da diversidade e inclusão na comunidade escolar. Ela é uma das poucas estruturas escolares que pode articular o currículo, a cultura escolar e a formação cidadã de forma transversal e contínua. É o que eu acho, que a biblioteca escolar bem ser um espaço muito importante dentro da escola, ajuda a transformar muita coisa.

P: De que forma é que o seu papel como Professor Bibliotecário pode contribuir para a promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Na minha opinião, o bibliotecário faz muito mais do que sugerir livros. Eu acho que temos um papel educativo e até cultural importante. Podemos ajudar os alunos a desenvolver tantas competências.

P: Como descreveria a diversidade da coleção da biblioteca escolar da sua escola?

R: Nesta biblioteca penso que a coleção é diversificada e procura refletir a pluralidade da comunidade educativa. Sim, vai-se incluindo obras de géneros diferentes em várias áreas da CDU. Uma área em que penso ainda ser preciso investir um pouco mais é nos livros acessíveis, apesar de já ir sendo mais fácil aceder a audiolivros, por exemplo, e recursos digitais inclusivos. Eu não trabalho nesta Biblioteca há muito tempo, por isso, ainda estou numa fase de reconhecimento, mas reconheço que existe algum caminho a percorrer nesta área.

P: A sua biblioteca possui uma política formal de diversidade e inclusão? Se sim, poderia descrevê-la?

R: Penso que, de uma certa forma, sim, mas não formalmente. Há aspetos ligados à diversidade na coleção e as atividades que vamos fazendo também têm essa preocupação. Não temos é nada formal que ponha isso por escrito, não.

P: Como promove a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade nas atividades e serviços da biblioteca escolar?

R: Vou procurando integrar de forma transversal. Agora, isto está tudo ligado, não há nada muito específico. Muitas vezes vai surgindo integrado nas atividades da

biblioteca. Também procuro articular com os colegas para perceber onde há falhas na coleção. Fazemos leituras temáticas e trabalhamos muito com Cidadania.

P: Pode citar exemplos de materiais ou recursos que considera serem inclusivos e diversificados?

R: Sim, a coleção tem alguns exemplares que eu acho que são interessantes neste aspeto. Também vou adquirindo conforme me vão pedindo. Temos recursos muito interessantes para trabalhar os temas da cidadania, por exemplo.

P: Mede o sucesso da promoção da diversidade e inclusão nas coleções e serviços da biblioteca escolar? Se sim, como?

R: Pois, sim e não. De uma certa forma, sim, porque a inclusão está sempre presente em todas as nossas atividades, mas não é avaliada de forma individual. O impacto das atividades desenvolvidas é avaliado com base em registos de empréstimos e consultas e feedback direto de alunos e professores. Às vezes faço questionários ou murais de opinião. Também temos os relatórios anuais e autoavaliação da biblioteca, onde se analisam indicadores de impacto das ações de inclusão.

P: Que indicadores ou métricas considera relevantes para avaliar o impacto dessas ações?

R: Assim de repente, podia dizer, por exemplo, a taxa de participação nas atividades da biblioteca ou o feedback dos alunos e professores, recolhido por questionários ou conversas informais, no entanto, não é algo que eu use por sistema. Não costumo avaliar especificamente este tema quando avalio as atividades da Biblioteca.

P: Em que medida trabalha com os professores e educadores da escola para promover a diversidade e inclusão na biblioteca escolar?

R: O trabalho com os professores e educadores é contínuo e colaborativo. Procuramos trabalhar com os projetos curriculares e as atividades de cidadania da escola. Acho que assim, de certa forma, acabamos por trabalhar a diversidade e a inclusão. Pode não ser de forma explícita, mas é sempre transversal. Também realizamos reuniões de articulação com os colegas para identificar necessidades específicas das turmas, sugerimos recursos. Além disso, colaboramos com os professores de educação especial.

P: Pode dar algum exemplo de como a promoção da diversidade e inclusão impactou positivamente a experiência dos alunos na biblioteca?

R: Um exemplo marcante foi a implementação do “dia da Leitura Inclusiva”, que destacou autores e personagens diferentes. Durante essa atividade, alunos de diferentes nacionalidades compartilharam histórias e livros do seu país de origem. Eu acho que isso ajudou os alunos estrangeiros a comunicar mais.

P: Que estratégias ou programas específicos acredita que podem ser implementados para garantir que todos os alunos se sintam representados e incluídos na biblioteca escolar?

R: Acho que é importante haver esse cuidado na escolha dos materiais e também tentar fazer atividades diferentes que ajudem os alunos a sentir-se integrados. Se tivermos livros que apresentem situações diferentes das que eles estão habituados, vão falar de certeza, vai haver debate, vão questionar. É o que fazem. Só temos que os “picar”. Começam logo a contar histórias, a perguntar aos colegas, aos professores.

P: Pode indicar algumas das iniciativas ou programas específicos que a biblioteca tem implementado para promover a diversidade e a inclusão?

R: Sim. A biblioteca tem vindo a desenvolver várias iniciativas integradas nos projetos da escola. Estou a lembrar-me, por exemplo, da semana da leitura em que fizemos exposições, campanhas de sensibilização e alguns trabalhos com a Educação Especial.

P: Como lida com situações em que os alunos procuram por materiais que representam, por exemplo, grupos étnicos ou culturais específicos, ou outras formas de diversidade, que não estão disponíveis na biblioteca da escola?

R: Não me têm surgido questões dessas, mas penso que seria importante uma abordagem colaborativa. Podia identificar recursos alternativos, recorrendo, por exemplo, à nossa Biblioteca Municipal.

P: O que acha que poderia ser feito para melhorar a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade?

R: Acho que há várias ações que podem fortalecer ainda mais esta vertente. Assim de repente, lembro-me que seria importante reconhecer que este é um tema que merecia

mais importância nos nossos documentos. Integrar os alunos no processo de seleção dos livros também é muito importante, recolhendo sugestões e opiniões sobre temas, podíamos também explorar mais recursos digitais (bibliotecas virtuais, podcasts, vídeos educativos).

P: Quais são os desafios específicos que o Professor Bibliotecário enfrenta ao promover a diversidade e inclusão?

R: Acabamos por enfrentar muitos desafios. Nem sempre é fácil ter recursos suficientes ou acessíveis. Depois também há a questão do dinheiro, que muitas vezes limita aquilo que posso fazer. Outro desafio tem a ver com as diferenças entre os próprios alunos. Nem todos têm os mesmos hábitos de leitura nem as mesmas competências. O tempo também é escasso. Há muito trabalho administrativo e nem sempre é fácil ter tempo para estar com os colegas.

P: Que medidas ou soluções encontrou para superar esses desafios?

R: Penso que mesmo muito importante e colaborar com professores de diferentes áreas, com os de Educação Especial, Psicólogos, etc, para integrar estes aspetos em projetos interdisciplinares. Também tento dinamizar clubes de leitura, exposições, debates e oficinas que abordem diferentes perspetivas.

Transcrição da entrevista ao Professor Bibliotecário 3 (PB3)

Pergunta (P): Como define "diversidade" e "inclusão" no contexto da biblioteca escolar?

Resposta (R): Ora bem... difícil. Primeiro acho que devem existir em comum, ou seja, a diversidade, para mim, é reconhecer que todos somos diferentes, quer seja pela cultura, pela forma de pensar ou até pelas pequenas coisas do dia a dia que nos distinguem uns dos outros. Agora, a inclusão, acho que é o passo seguinte, sabes? Acho que é garantir que essas diferenças são respeitadas e que todos têm o mesmo direito de participar e de se sentir parte de algo. Na biblioteca isso é muito visível, porque é um espaço onde todos se encontram e acho que aqui estas coisas aparecem de uma forma natural.

P: Qual é a sua opinião sobre a importância da inclusão de materiais que representam diferentes culturas e grupos étnicos e identidades de género, entre outras formas da diversidade, nas coleções e serviços da biblioteca escolar?

R: Ah, isso acho que é essencial, mesmo. A biblioteca deve estar ligada ao seu redor. No mundo há tantas diferenças e realidades diferentes. Mesmo quando, na nossa comunidade escolar, que é o nosso caso, sabes? Ainda não temos tanta diversidade cultural como noutras escolas, mas eu acho que é importante que os alunos possam contactar com outras formas de estar, outras culturas... Através dos livros e dos materiais que escolhemos, conseguimos mostrar que o mundo é tão vasto e que há muitas maneiras de viver. E isso, para mim é importante porque cria empatia e respeito. Eu acho que quando vemos realidades diferentes naturalmente, também naturalmente aprendemos a aceitá-las. Por isso, apesar de ainda não ter tudo o que quero e de ainda não ser um esforço muito consciente, tento diversificar o fundo documental, mas não existe muito dinheiro. São todas essas diferenças, mas não existe também uma verba muito disponível para isso, e às vezes é complicado. Mas sim, mas creio que é bastante, bastante importante, cada vez mais.

P: Em que medida é que considera que a biblioteca escolar pode ter um papel importante na promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Um papel bastante importante, claro que sim. Penso que é o local onde se pode fazer o encontro entre essas várias diferenças e, no fundo, fazer com que os alunos percebam que essas diferenças existem, mas que é preciso, sobretudo, respeitá-las. E penso que é um espaço único para fazer, tirando da sala de aula, porque é onde eles se encontram diariamente, a Biblioteca é um espaço muito importante. Já... Só com uma ideia para finalizar. Eu acho que a promoção da leitura é muito importante, mesmo para combater essas ideias pré-concebidas que os alunos trazem, muitos deles do seio familiar ou do seio social, que não se inserem. E se nós conseguimos fazer essa promoção bem feita, o conhecimento que vem da capacidade leitora é fundamental, porque é isso que nos permite entender. A compreensão vem da capacidade leitora. E se eles não souberem ler, mas escrever, nunca vão conseguir perceber que existem diferenças e que existem diversidades. E acho que isso que é muito importante. E o papel do professor bibliotecário nesse sentido é fundamental, porque somos nós, neste momento, juntamente com os professores titulares de turma que fazem essa promoção, não é? Essa capacitação dos alunos a nível da leitura. Por isso é... Temos um papel fundamental. E é bom que as pessoas comecem a mentalizar disso. E comecem, no fundo, a trabalhar um bocadinho mais com as bibliotecas, porque ainda não existe muito essa prática. Infelizmente, nestes meios mais pequenos, ainda existe também essas... tem vantagens. O meio pequeno,

porque não vem com... digamos como... essas temáticas ainda são muito distantes, mas acabam por ser mau no sentido de que há muita remitência em trabalhar fora do contexto de sala de aula. E isso é terrível. É terrível. Às vezes temos que andar ali a partir pedra para conseguirmos fazer uma atividade e para conseguirmos fazer com que as pessoas participem. Mas sim. O papel do professor é fundamental. Seja em que área for, quer seja no currículo, quer seja na inclusão, seja em que for.

P: De que forma é que o seu papel como Professor Bibliotecário pode contribuir para a promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: A promoção como bibliotecária é fundamental nesse aspeto, claro que sim. Até porque existem vários projetos da RBE, nomeadamente o “Todos juntos podemos ler”, que apontam nesse sentido. É precisamente, a inclusão é a base desse projeto. Aquelas várias bibliotecas escolares podem apresentar projetos que englobem a inclusão em várias áreas, no papel cultural, inclusão física, espaços físicos, inclusão a nível social. E esse projeto é uma das vertentes que pode, inclusive, conseguir com que nós tenhamos algum fundo de maneo para apetrechamos as bibliotecas com os recursos que essa inclusão, no fundo, nos exige. E por isso penso que a professora bibliotecária tem um papel fundamental nisso. Acho que a professora bibliotecária tem um papel fundamental na vida escolar da escola, seja em que sentido for, não só a nível da inclusão, mas na promoção da leitura como é a nossa principal batalha. É que os alunos adquiram hábitos de leitura. Exatamente. A nível extraescola, por exemplo, creio que há muita coisa a fazer ainda também. Trabalhar com a comunidade também será muito importante. Mas existe também muita renitência em trabalhar com os Encarregados de educação. Trabalharemos com a escola e interessarem-se mais com a vida escolar. E com a vida da escola. E a comunidade ainda tem muito o que aprender nesse sentido. E eu sinto que também tenho dificuldade porque sei que... Quando eu disse, por exemplo, há uma altura eu falei que queria trazer os Encarregados de educação à escola para fazer uma atividade e disseram tem calma, porque assim, Encarregados de educação na escola... E não é só por parte da comunidade extraescola, é a própria escola que ainda tem muito entraves à participação dos Encarregados de educação na vida escolar. E acho que tem que passar por aí. Primeiro, a escola tem que ganhar consciência de que... E acho que o problema não é ganhar consciência. O problema é fazer alguma coisa para... Para dar a volta. Temos que batalhar muito por esse lado também. Eu sei que um dos meus handicaps na avaliação da biblioteca escolar é esse, é o trabalho com os Encarregados de educação. Eu não consigo.

E os que vêm são sempre aqueles que não precisam. Os que participam. São aqueles que na partida não precisariam por terem consciência de determinadas situações. Batemos sempre a mesma tecla.

P: Como descreveria a diversidade da coleção da biblioteca escolar da sua escola?

R: A questão do fundo documental. Sim, eu tento quando faço... Nós temos anualmente, felizmente, uma verba na Câmara Municipal para a aquisição de fundo documental, essencialmente de fundo documental, e eu tento diversificar na coleção, pedindo sugestões, quer aos docentes que também utilizam a biblioteca, quer através de pesquisa que eu faço, ou até mesmo de contactos com outros professores bibliotecários, que também tenho muitos amigos que são professores bibliotecários, e tento diversificar a coleção dessa maneira. Mas é a nível de fundo documental que eu faço mais, não há outros materiais. Neste momento, nas bibliotecas de que eu sou responsável, não existe mais nenhum material que seja adaptado para essas crianças e para a inclusão. E acho que... Fundo documental eu tenho que diversificar o máximo possível, sim. Portanto, neste momento, acho que já tenho uma coleção que atende a este tipo de... Sim, tenho, quer dizer, não é uma, até porque a coleção não é assim muito extensa também, mas sim, tento diversificar. E acho que tenho, pelo menos quando vêm cá os docentes solicitar algum livro, eu tento sempre ter o que eles pretendem. Ou se não consigo, a nível físico, pelo menos a nível virtual, às vezes consigo disponibilizar ou arranjar, disponibilizar esse material para eles trabalhar.

P: A sua biblioteca possui uma política formal de diversidade e inclusão? Se sim, poderia descrevê-la?

R: Tem que incluir a inclusão no seu trabalho, porque as indicações que vêm da RBE, elas são nesse sentido. A biblioteca tem que ser inclusiva, tem que trabalhar para todos os alunos, tem que disponibilizar estratégias e materiais. Possibilitar que todos os alunos tenham acesso à informação. E, sobretudo, formar leitores que sejam conhecedores das diferenças e que lhes permitam perceber que elas existem, mas que também podem contribuir para que elas sejam solucionadas e podem contribuir para que essas crianças que sofrem essas diferenças não sintam as diferenças. Não sintam tão fortemente e eles próprios sejam inclusivos. E a leitura, a leitura é uma fonte fundamental, não só de conhecimento, mas também de dar esse tipo de formação aos alunos. Não sei, não sei se isso está descrito em algum documento orientador da biblioteca eu penso que talvez esteja

no... Mas acho que não, no regulamento nós não formulamos o regulamento, por isso penso que não. Assim, descrito não, porque são normas que vêm das bibliotecas escolares e que à partida estão inerentes ao nosso trabalho. Quando surgem novas propostas da RBE, nós devemos sempre estar informadas sobre isso. E não necessitamos de ter um documento formal para o fazer, porque sabemos que isso faz parte da nossa função.

P: Como promove a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade nas atividades e serviços da biblioteca escolar?

R: Através das redes sociais, divulgação daquilo que existe na biblioteca, basicamente, e apresentação de atividades que fazem, que levam os alunos a ver que essas diferenças existem, e tentar contribuir para ultrapassar os obstáculos que possam impedir a aprendizagem das pessoas que no fundo sofrem dessa falta de inclusão, digamos assim. Nomeadamente a nível das línguas estrangeiras, hoje em dia é muito mais fácil. Eu lembro que estive numa escola, destas escolas dispersas pelo Conselho, a fazer uma atividade sobre o sol, e estava lá uma aluna, no pré-escolar, que não falava muito a palavra português, mas falava inglês. E quando a professora me disse que ela não falava português, mas falava inglês, eu comecei a falar com ela em inglês. E ela ficou super, super contente de encontrar alguém com quem podia comunicar, porque ela na escola deve ser terrível porque não falava com ninguém, não é? Embora as crianças arranjam sempre formas de comunicar umas com as outras, mas é diferente. A própria professora tinha dificuldade porque não falava língua estrangeira, arranhava um bocadinho francês e era através disso que ela conseguia comunicar com ela, mas eu penso que deve ser extremamente complicado, porque alguns professores não têm informação para lidar com este tipo de situações, que surgiram nomeadamente devido à guerra na Ucrânia, que houve muitos refugiados e até mesmo pessoas que fogem dos países para encontrar melhores condições de vida, a nível social, mas há muito professor, principalmente aqueles que já dão aulas há muito tempo, que não têm informação nesse sentido e acaba por ser um bocadinho por intuição ou até mesmo por pedagogia, que vão aprendendo ao longo dos anos e acabam por resolver as situações, mas é complicado porque eu acho que falta formação nessa área. Eu acho que todos os professores devem saber falar uma segunda língua, independentemente de sejam professores da língua da qual não conheces, nomeadamente o inglês. O inglês, não é? É assim mais básico mesmo. É uma língua universal neste momento e não podemos fugir dessa realidade.

P: Pode citar exemplos de materiais ou recursos que considera serem inclusivos e diversificados?

R: Sim, eu acho que o livro é sempre uma ferramenta, para mim, é uma ferramenta fundamental. Porque principalmente nas idades em que eu trabalho, entre os 4, 5 anos até aos 10, normalmente, em quaisquer idades em que eu trabalho, eles gostam imenso de livros. Eles adoram vir para a biblioteca, tocar nos livros. Jogos também. Há muitos jogos também que podem ser utilizados para trabalhar isso. Eu lembro-me que vi, há dias, aquele livro, O Monstro das Cores, e depois vinha a uma caixa com um jogo interativo muito interessante para trabalhar esse livro. E eu acho que é o que eles gostam mais, a leitura e a parte lúdica, para mim... As novas tecnologias também. Eles também dão muita importância a isso, mas as novas tecnologias implicam outras questões, como a segurança na internet, e já é mais complicado com crianças tão pequeninas, até porque a maior parte deles não têm acesso a essas novas tecnologias, não têm telemóvel, ainda não têm, digo eu. Então, para mim, o livro, para mim, é sempre a minha ferramenta de eleição. Porque eu adoro livros e, se eu não adorasse, não seria professora bibliotecária, digo eu. E acho que os alunos também gostam muito. E nós, com um livro, podemos fazer coisas muito giras e fantásticas para os incluir e para os fazer trabalhar essas temáticas.

P: Mede o sucesso da promoção da diversidade e inclusão nas coleções e serviços da biblioteca escolar? Se sim, como?

R: Existem sempre aquelas grelhas de registo, mas não sei até quanto é que serão fiáveis. Porque, é que as bibliotecas, e eu falo na minha realidade, estas bibliotecas funcionam um bocadinho de forma autónoma. Eu não consigo estar aqui todos os dias para medir o impacto que isso possa ter nos alunos ou até mesmo nos docentes. Eu não consigo fazer essa medição. Uma biblioteca que tem alguém a trabalhar o tempo inteiro, isso se calhar será mais fácil. Agora, aqui é quase impossível fazer esse tipo de registo. Aliás, eu tenho sempre imensa dificuldade em fazer o relatório final da biblioteca escolar porque os dados às vezes vão um bocado no ar, porque eu não tenho possibilidade de fazer esse registo, porque é impossível. Então, eu estou dois dias em cada biblioteca escolar, dois dias que não acabam a ser dois dias, duas manhãs, duas tardes, mas tenho as minhas aulas também e é muito difícil conseguir fazer isso tendo duas bibliotecas para gerir. Duas bibliotecas com uma catrafada de turmas, como se diz. Só uma tem 14 turmas no centro escolar. Por isso, o outro tem um bocadinho menos, mas é muita coisa para gerir e é muito difícil conseguir fazer esse registo, muito difícil. Mas não tenho nenhum

instrumento do tipo dessas grelhas que falei. Não há assim no meu documento que possa ajudar a fazer essa medição. Não está especificado lá a inclusão. Tem atividades, no geral. As atividades são realizadas. Avalia-se as atividades, mas especificamente inclusão, não.

P: Que indicadores ou métricas considera relevantes para avaliar o impacto dessas ações?

R: Não tenho nada desse género.

P: Em que medida trabalha com os professores e educadores da escola para promover a diversidade e inclusão na biblioteca escolar?

R: Eu trabalho num ciclo, numa área escolar, que é o primeiro ciclo e pré-escolar, em que as coisas funcionam um bocadinho diferente, de forma diferente dos outros ciclos. O segundo, o terceiro ou até mesmo o secundário. Eu não estou tão presente nas bibliotecas escolares do primeiro ciclo como gostaria, até porque eu, além de ser professora do segundo ciclo, tenho um horário muito diferente de um professor do primeiro ciclo. Tenho várias bibliotecas ao meu cargo e isso não permite que eu esteja disponível durante muito tempo nessas mesmas bibliotecas. Dentro daquilo que me é solicitado, tento apresentar algumas atividades nesse sentido, mas não é fácil dinamizar esse tipo de atividades em contexto do pré-escolar e do primeiro ciclo. Disponibilidade, tempo, e às vezes até mesmo uma certa resistência por parte dos professores para trabalharem com a biblioteca escolar, que infelizmente ainda existe muita. E isso é sempre uma condicionante. Nós não podemos trabalhar com quem não quer trabalhar. E não estou a dizer que seja só culpa dos professores, talvez. E também o professor bibliotecário tem que ter uma certa valência de conseguir, no fundo, convencer os professores que a biblioteca é importante. E essa parte também é bastante importante, mas ainda é muito difícil trabalhar com o pré-escolar e com o primeiro ciclo. Ainda existe muita renitência em sair da sala da aula para levar os meninos a outros espaços. No pré-escolar já nem tanto. O pré-escolar trabalha bastante bem, mas o primeiro ciclo ainda existe muita aquela parte de termos de cumprir os programas, não podemos sair da sala. E isso condiciona sempre o nosso trabalho. E então, a nível da educação especial, ainda muito mais. Se falarmos só a nível da educação especial, que a inclusão não é somente a educação especial, mas que trabalha-se muito mais nesse sentido. Que neste meio, no meio em que eu trabalho, não existe muita diversidade cultural ainda. Começam a aparecer alguns casos pontuais, mas a nível cultural não existe muito. O que existe bastante é mesmo a inclusão, que seja física ou até

mesmo cognitiva. E essa parte não é fácil de trabalhar. Mas vamos tentando fazer o melhor que podemos.

P: Pode dar algum exemplo de como a promoção da diversidade e inclusão impactou positivamente a experiência dos alunos na biblioteca?

R: Um exemplo que é prático, concreto? Não posso dizer que tenha tido uma atividade muito importante. Sinceramente, reconheço essa minha... esse meu handicap. Diversidade cultural não existe muito. Não existe muita. Mas a nível físico e cognitivo existem muitas e infelizmente existem muitas crianças. A nível cognitivo não é fácil. Eu costumo sempre colaborar com os colegas da educação especial, os docentes da educação especial, na promoção do dia internacional da pessoa com deficiência, por exemplo. Faço sempre atividades nesse sentido, atividades diversificadas, desde atividades plásticas, até visualização de filmes, histórias mesmo, contar uma história. Lembro-me que houve um ano em que fizemos uma atividade baseada na história de que era a formiguinha, não sei qual é o título da história, mas a história de uma formiguinha que não tinha uma antena, que era diferente das outras formiguinhas. E fizemos isso em teatro de sombras e os miúdos adoraram, por exemplo. Porque é que funciona muito bem em teatro de sombras, aquelas formiguinhas todas bem desenhadinhas, e é impactante porque eles gostam muito de ver aquilo, não é? E lembro-me que foi uma das atividades que me deu mais gozo fazer, porque eu além de ser fã e condicional da dramatização, que gosto muito, me deu gozo fazer as vozes diferentes e depois os miúdos gostaram bastante, a receptividade foi muito boa. E é nesse sentido que o trabalho muitas vezes é mais a nível lúdico do que propriamente de outra forma. Até porque, como já referi, não há meios para adquirir materiais que nós possamos utilizar para ajudar esses alunos nomeadamente a nível informático, não temos um único computador que esteja adaptado para esse tipo de crianças. Não temos, são computadores normais, ditos normais, e aquilo que eu tenho de fazer é meramente através da criatividade. Tentar desenvolver um bocadinho de criatividade a nível da dramatização, de contar histórias, atividades lúdicas, é na base que eu trabalho mais, e é o que eu posso fazer.

P: Que estratégias ou programas específicos acredita que podem ser implementados para garantir que todos os alunos se sintam representados e incluídos na biblioteca escolar?

R: Eu acho que diretamente todas elas têm. Porque pegas um livro e contas uma história. Todas as histórias acabam por falar um bocadinho sobre diferenças. Sejam sociais, sejam físicas, sejam étnicas. Eu acho que acaba sempre por estar inerente e incluído nas histórias. Todas elas falam um bocadinho sobre isso. Seja ela qual for. Se falarmos do Patinho de Feio, por exemplo. Contar a história do Patinho de Feio. Está lá a inclusão. Por muito que não falemos diretamente e a palavra inclusão não esteja inerente naquilo que estamos a dizer, não esteja incluída naquilo que estamos a dizer. Acaba por estar sempre presente em quase todas as atividades que fazemos. Eu pelo menos, tenho essa ideia. Acaba sempre por ser abordada de uma forma mais ou menos objetiva. Mas acaba por estar sempre lá.

P: Pode indicar algumas das iniciativas ou programas específicos que a biblioteca tem implementado para promover a diversidade e a inclusão?

R: Não é propriamente uma temática com a qual eu me sinta muito à vontade. Trabalhar especificamente com relação à inclusão. Faço pontualmente algumas atividades com a educação especial. Tento fazê-lo, mas tirando isso não há muito a mais.

P: Como lida com situações em que os alunos procuram por materiais que representam, por exemplo, grupos étnicos ou culturais específicos, ou outras formas de diversidade, que não estão disponíveis na biblioteca da escola?

R: Sim, confesso que nunca tive nenhuma solicitação nesse sentido. Ok. Pronto. Como digo, pouco tempo na biblioteca. Raramente, tirando as atividades programadas, que eu faço anualmente programadas, o meu contato com os alunos acaba por se cingir a basicamente isso. Eles não têm acesso. Melhor, eles não têm nenhuma iniciativa de vir à biblioteca autonomamente. Acaba por ser só quando são solicitados. Por isso não tenho nenhuma informação nesse sentido. Eles não solicitam propriamente esse tipo de temáticas. Não existem na realidade deles, por isso. Embora surjam algumas atividades, porque tenho um outro aluno que é diferente. Tenho aqui alguns alunos de raça negra. E já começa a aparecer assim alguma diversidade. Acho que no centro escolar tenho dois que também são chineses. Começa a aparecer um assim e um outro. E às vezes falamos nisso durante as atividades, mas é só em termos de comparação. O que é aquilo que se faria no país dele? Como é que seria? Que diferenças é que existe? Mas é só quando faço essas atividades. Agora, que sejam os alunos a solicitar essa informação. Nunca aconteceu. Não.

P: O que acha que poderia ser feito para melhorar a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade?

R: Dinheiro. Estou a brincar. Mas é uma parte importante. Uma parte muito importante. Mas se calhar também. Apesar de, como eu disse, de ser inerente ao cargo de professor bibliotecário, o termos, e nós temos muitas indicações e muita legislação, nesse sentido, emanada do Ministério da Educação e até mesmo pela rede de bibliotecas escolares. Acho que também faz falta formação para os próprios professores bibliotecários. Quando eu falava um bocado da formação para os docentes, também incluía nessa formação os professores bibliotecários, porque todos nós sabemos o que é inclusão, todos nós sabemos que ela é importante, mas se calhar uma formação específica, nesse sentido, também era, se calhar, alguma coisa a pensar. Eu acho que isso podia ser muito importante para desenvolver a política de inclusão.

P: Quais são os desafios específicos que o Professor Bibliotecário enfrenta ao promover a diversidade e inclusão?

R: Sim, ainda existe muita remitência em falar determinadas temáticas. Se falarmos, por exemplo, em etnia cigana, ainda existe muito aquela ideia de que, na etnia cigana, as pessoas estão sempre a tentar enganar-te, estão sempre a tentar fazer alguma coisa para conseguir os objetivos deles. Mesmo na etnia negra, existe sempre o chamado preconceito. E esse preconceito é das coisas que mais têm de se lutar. Não só o desenvolvimento dos miúdos, mas muitas vezes também a própria família. Porque quando os alunos chegam às escolas com essas ideias, elas vêm de algum lado. Não é na escola que eles ouvem essas coisas ou que eles aprendem essas coisas. É no seio familiar, nomeadamente. É nos locais que eles frequentam, socialmente. E a nossa sociedade, apesar de eu achar que Portugal é um país bastante inclusivo, é um país que recebe muito bem tudo aquilo que é estrangeiro, e gosta até mesmo de mostrar que recebe bem as pessoas, ainda existe, é enraizado, muita ideia, essa ideia das minorias e de que elas têm sempre algo de mau. Eu acho que nós devemos começar a pensar que temos que ver as coisas boas e não as más. E ainda existe muito isso na nossa sociedade, eu acho.

P: Que medidas ou soluções encontrou para superar esses desafios?

R: Essa parte aí é mais complicada. Porque... Eu não tenho muito essa ideia e não surge muito essa ideia na minha prática diária. Não têm surgido muitos problemas nesse

sentido. Eu acho que... Não, não sinto muito isso. Como disse, a nível social ainda existe muito essa ideia de que as minorias são minorias, não é? Mas, propriamente no meu trabalho como professora bibliotecária, confesso que não tenho sentido muito essa falta de inclusão. Porque eu acho que nestas faixas etárias em que eu trabalho, os alunos ainda não têm muito essa maldade, digamos assim, ainda são compreensivos, ainda respeitam e gostam uns dos outros independentemente se és chinês ou se és japonês ou se és de outra raça qualquer. E até mesmo com uns colegas que têm... Às vezes faço algumas atividades em que alguns alunos autistas assistem e é complicado porque alguns deles têm comportamentos que perturbam o normal desenvolvimento dessas atividades. Mas os alunos parecem não... alear-se completamente nessa situação. Eu acho que sinto mais essa perturbação do que propriamente deles. Eu acho que eles já estão tão habituados, porque lidam diariamente com eles. Aquilo acaba por ser um bocado já ruído de fundo com eles e eles acabam por não se deixarem... Não há por isso. E porque não existem muitas situações. Confesso que felizmente aqui neste meio ainda não temos muito essa preocupação. Mesmo, por exemplo, a nível de identidade sexual. Nestas idades eles nem sequer sabem o que isso é, não é?. Eles gostam porque gostam, gostam porque se sentem bem com aquela pessoa e não existe aquela conotação que mais tarde irá aparecer, não é? E isso acaba por ser um bocado mais... facilitar um bocadinho o trabalho. Porque nestas idades é muito fácil trabalhar com eles. Se nós, se quisermos, não é? Agora, se calhar, num ensino... num terceiro ciclo, num ensino secundário, as coisas se mudarem e compliquem-se um bocadinho mais. Nesta faixa etária não tenho muito essa noção.

Transcrição da entrevista ao Professor Bibliotecário 4 (PB4)

Pergunta (P): Como define "diversidade" e "inclusão" no contexto da biblioteca escolar?

Resposta (R): Acho que, estamos a falar de duas dimensões que se complementam e que são de alguma forma centrais no nosso trabalho. São dois conceitos muito próximos, não é? Nós estamos a sempre a promovê-los, olha, nas bibliotecas, não é? A todos os níveis. Temos que reconhecer e valorizar as diferenças que existem entre os alunos e tentar fazer com que todos se sintam parte deste espaço. Gosto de pensar na biblioteca como um espaço onde todos são bem-vindos.

P: Qual é a sua opinião sobre a importância da inclusão de materiais que representam diferentes culturas e grupos étnicos e identidades de género, entre outras formas da diversidade, nas coleções e serviços da biblioteca escolar?

R: É importante, é muito importante. Nós somos um espaço inclusivo, não é? Temos que acolher bem toda a diversidade cultural ou étnica de todo o género, portanto, e começamos a levar isso para aí. Nós promovemos isso na nossa coleção, no nosso papel documental, mas também podemos ir fazendo isso na forma como organizamos exposições temáticas ou nos projetos interdisciplinares, por exemplo. É um trabalho contínuo, não é? Não pode ser feito através de atividades pontuais que não tenham reflexo depois na prática. Aqui, temos tido cada vez mais alunos de nacionalidades diferentes e esse trabalho também é para eles, não é?

P: Em que medida é que considera que a biblioteca escolar pode ter um papel importante na promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Muito importante, muito importante. Acho que se a biblioteca não tivesse um papel importante, acho que seria muito mau, não é? Para alguém que, de repente, chega a uma comunidade, por exemplo, seria logo um ponto negativo nessa promoção da diversidade, não é? Portanto, ter uma biblioteca que acolhe, que receba, que não faz distinção da raça, da cor, de cultura, de género, isso é muito importante na comunidade. A biblioteca pode ser mesmo um ponto de encontro dentro da escola, um espaço onde todos se respeitados. Mas também é um espaço de educação para os valores, não é? Através das atividades que promovemos, sejam exposições ou projetos colaborativos, não é? Conseguimos trabalhar temas como o respeito, a empatia e a aceitação das diferenças de uma forma natural e envolvente.

P: De que forma é que o seu papel como Professor Bibliotecário pode contribuir para a promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Eu penso que, de facto, é como em todas as outras questões, não é? Portanto, o papel do professor bibliotecário, a forma como ele pensa, não é? Isso tem muita, muita importância, de facto, em todas as suas ações, não é? Por exemplo, no combate aos estereótipos, por exemplo, não é? Acho que se nós, nas nossas atitudes, no nosso plano de ação, nos nossos objetivos, tivermos isso em mente, não é? De facto, isso depois reflete-se em tudo aquilo que fazemos, não é? Obviamente, e acho que isso é sempre muito positivo para a comunidade escolar, obviamente, não é? Portanto, passa por aí, não

é? Acho que aquilo que pensamos, a forma como sentimos, não é? Em determinados aspetos, não é? Isso depois reflete-se nas nossas ações e é... E claro que traz vantagens depois a nível da comunidade escolar, não é? Ter uma mente aberta, não é? Portanto, não pensar só de uma forma, não é? Acreditar em certas ideologias, não sei.

P: Como descreveria a diversidade da coleção da biblioteca escolar da sua escola?

R: Eu acho que tenho muito ainda para caminhar nesse sentido. A diversidade. É assim, na questão das línguas, não é? Temos também um longo percurso a percorrer. Nas outras questões. Eu tenho, portanto, a diversidade cultural, diversidade de género, a diversidade de... Também tenho tido esse cuidado também de procurar obras também que de facto, não é? Que nesse sentido procurem abrir de facto horizontes, não é? E nota-se da parte dos miúdos, sim, também. Sempre está ao sinal uma novidade e eles também ficam felizes por ver. Mas como eu te disse, não é? Portanto, tudo isto depende, obviamente, de verbas e muitas vezes é muito difícil eles verem isto, não é? Essa aposta na renovação e na diversidade, sim. Nós o ano passado, por exemplo, nós ganhamos um concurso de opinião das 50 listas de livros e de facto os livros tinham que ser muito, muito diversificados, não é? Havia uma série de itens a respeitar, não é? Pronto nesse sentido também. Conseguimos, obviamente, porque conseguimos a verba, não é? Isso foi muito positivo. Mas claro, assim que se esgota uma verba... Depois temos que estar à procura de outros recursos, não é? Mas há um longo caminho a percorrer, sim.

P: A sua biblioteca possui uma política formal de diversidade e inclusão? Se sim, poderia descrevê-la?

R: Não existe? Não temos. A política da gestão documental, não temos esse documento. Também é uma falha nossa. Eu sei que as escolas têm esse documento, não é? Mas ainda não conseguimos. É assim, para escolher recursos que necessitamos, muitas vezes está ligado, por exemplo, aos próprios temas de cidadania. Por exemplo, nós queremos tratar a igualdade de género, não é? Mesmo nas próprias dinâmicas da biblioteca, por exemplo, agora no conto, no pré-escolar e no primeiro ciclo, não é? Eu procuro sempre obras que abordem os temas de cidadania. Pronto. Depois, é claro que as sugestões também vão chegando, não é? Obviamente. Mas como é que nós fazemos essa gestão? Que prioridades é que temos? Por exemplo, esta questão dos alunos que começam a chegar à nossa escola, não é? Também é uma prioridade, não é? Portanto, de repente nós ficamos, não é assim? Temos que dar resposta a isto, não é? Esta situação. Pronto.

Talvez seja exatamente isso, não é? Portanto, as necessidades dos utilizadores, não é? É por aí. Vão vendo o que é que é preciso, não é? Vamos vendo, não é? Vamos andando e vamos de facto vendo o que é que faz falta, não é? Portanto, com a colaboração da equipa e dos colegas que estão sempre atentos.

P: Como promove a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade nas atividades e serviços da biblioteca escolar?

R: Está tudo muito interligado, sim, porque acaba por ser uma preocupação transversal, não é? Quando escolhemos livros ou planeamos atividades, temos sempre presente essa ideia de representar diferentes realidades, não é? Não há propriamente um projeto isolado só para isso, mas é algo que se vai integrando naturalmente em tudo o que fazemos.

P: Pode citar exemplos de materiais ou recursos que considera serem inclusivos e diversificados?

R: Posso-me estar a esquecer alguma coisa agora, de repente. Não gostava de falar só do acervo, não é? De repente, só me vêm à memória obras que abordaram determinados assuntos. Gostei algumas em particular. Essa era uma questão de ir ver ali. Agora, nós de facto não temos assim, por exemplo, outro tipo de recursos para trabalhar com alunos com deficiência. É que nós temos, por exemplo, o GAA, o Gabinete de Apoio ao Aluno, e outros. E o CAA, o Centro de Apoio à Aprendizagem também. Portanto, que trabalham também muito com a biblioteca. E às vezes há colegas que até vão buscar recursos na outra sala e vão para ali trabalhar. Mas esses recursos não estão alocados à biblioteca. Vejo jogos que eles vão buscar para trabalhar muitas vezes na biblioteca. Há também um leitor, já não sei como é que se chama aquilo, mas a minha colega usava para um leitor, uma caneta. Uma caneta que passa, deve-se saber, passa no texto e aquilo emite o áudio, não é? Portanto, lê o texto. Isto para os meninos de educação inclusiva também. E, de facto, isso lembra-me desse recurso, mas não é exatamente um curso da biblioteca.

P: Mede o sucesso da promoção da diversidade e inclusão nas coleções e serviços da biblioteca escolar? Se sim, como?

R: De facto, não tenho nada que indique a não ser o feedback dos alunos, o feedback dos colegas também. Exatamente. Porque não tenho, de facto, como tu dizias, não há instrumento específico. Mas é exatamente o impacto que passa muito por aí. O feedback,

não é? Vamos obtendo dos alunos envolvidos, dos docentes, dos encarregados de educação também, muitas vezes.

P: Que indicadores ou métricas considera relevantes para avaliar o impacto dessas ações?

R: Se estás a falar diretamente na questão da diversidade, não é? Não tenho indicadores específicos. A avaliação das atividades é feita no PAA e olha para os objetivos do PE, não é?

P: Em que medida trabalha com os professores e educadores da escola para promover a diversidade e inclusão na biblioteca escolar?

R: Sim, sim, sim. Sim, articulamos sempre, por exemplo, no âmbito da cidadania e desenvolvimento. Nós temos muitos projetos transversais e a biblioteca está sempre muito ligada a estes, pronto, aos vários temas abordados em cidadania e desenvolvimento, não é? Pronto, a questão, por exemplo, do acervo. As novas aquisições, as propostas, não é? Portanto, os colegas fazemos chegar a estas propostas, muitas vezes, nas próprias reuniões de departamento, quando se trata, obviamente, do mesmo grupo, do meu departamento, mas elas usam, de facto, outros meios. Pronto, basta chegar à biblioteca e dizer aquilo que faz falta, não é? Podem mandar por e-mail. Nós temos também caixas de sugestões agregadas ao nosso site. Pronto, esta é na questão do acervo. Portanto, vamos chegando a estas propostas. Precisamos, obviamente, é de uma verba, não é? Para conseguirmos dar resposta a isto. Nem sempre é fácil, pronto, mas lá está. Estou a elaborar o plano, estou a elaborar o relatório. Ainda não é o plano de melhoria, mas o relatório da biblioteca e, de facto, depois há um ponto, não é? A melhorar, que já está a ser pensado. Pronto. Esta é na questão do acervo. Pronto. Mas falavas também destas atividades. Por exemplo, a questão dos direitos humanos também. É uma questão muito trabalhada também pela biblioteca, em colaboração com os vários docentes, sobretudo dos docentes de cidadania, mas não só. A questão também da participação democrática, não é? Instituições e participação democrática, não é? Nós temos vários projetos, nomeadamente o “Miúdos dos a votos”, que desenvolvemos na escola. Temos também o Parlamento dos Jovens, também, que é um projeto que está associado à biblioteca escolar, não é? Sou eu também a coordenadora. Ah, é? Sim, sim, sou coordenadora também do Parlamento dos Jovens. E pronto, temos tido bons resultados. Uma escola pequenina, não é? Os nossos alunos têm, pelo segundo ano consecutivo, já fomos à Lisboa, pelo menos. Pronto. Muito bem,

sim, sim. São oportunidades para os nossos alunos também, de fato. E eles estão a gostar. Já é implementada há muitos anos. Na nossa escola já era o meu colega, o António, que dinamizava também. Eu comecei a fazer por três anos, não é? Terceiro ano que também desenvolvemos esse programa. Mais? Outras atividades, outros projetos? Deixa-me lá ver. Então, no âmbito de... Deixa-me ver outro. Assim, nós também nos associamos aos projetos DAC, também. Alguns projetos DAC das próprias turmas. Pode não ocorrer tudo, mas... É assim, por exemplo, este ano no MIBE, aliás, todos os anos os projetos vão um bocadinho ao encontro dos temas de cidadania, mas no MIBE, no Mês Internacional das Bibliotecas Escolares, começam exatamente por aí. Portanto, a biblioteca escolar é ligar comunidades, não é? Portanto, e nesse âmbito, durante o mês, tivemos obviamente várias atividades nesse sentido. Ligar comunidades. Portanto, a nível, por exemplo, da leitura no pré-escolar e no primeiro ciclo. Portanto, as obras associadas foram exatamente nesse sentido. Também as obras trabalhadas nesse mês foram nesse sentido. Mas desenvolvemos também no dia da biblioteca escolar uma atividade também que foram as leituras multilíngues. Convidámos alunos, assistentes operacionais, professores, não é? A lerem em vários idiomas. E resultou muito bem. Portanto, alunos que ficaram muito contentes.

P: Pode dar algum exemplo de como a promoção da diversidade e inclusão impactou positivamente a experiência dos alunos na biblioteca?

R: Sim, por exemplo essa. Alunos que normalmente até não participam muito em atividades ficaram muito felizes por serem convidados. Temos, por exemplo, um aluno chinês. É bom aluno, mas pelo que eu percebo normalmente ele não participa muito nas atividades. É muito reservado. Temos uma aluna ucraniana também. Uma aluna ucraniana que praticamente no início do ano não falava português. Agora mais para o final já dizia alguma coisa. E ela ficou muito feliz por lerem ucraniano e até quis ler também em russo, por exemplo. Temos depois alunos que nasceram em França ou na Bélgica, não é? E que foram ler também em francês. Outros em inglês. Portanto, temos aqui uma atividade que envolveu, de facto, muitos alunos e colegas nossos, professores também, que nasceram noutros países e que também participaram e gostaram imenso, assistentes operacionais. Pronto, eu penso que sim, que deixou marcas. Sobretudo para esses alunos diretamente envolvidos. Os outros também custaram de ver, custaram de assistir. Ficaram muito surpreendidos até. Gostaram mesmo da sonoridade das línguas. Portanto, ucraniano, por exemplo. Se eles ficarem encantados em ouvir ucraniano em ouvir mandarim, pronto.

Acho que sim, que resultam muito bem. Pronto, esta assim é a mais recente que tenha tido um impacto, não é? Que tenha realmente envolvido vários alunos, não é? De diferentes nacionalidades. Acho que sim, que é esta. As leituras multilíngues no mês internacional das bibliotecas escolares.

P: Que estratégias ou programas específicos acredita que podem ser implementados para garantir que todos os alunos se sintam representados e incluídos na biblioteca escolar?

R: Assim, específico não, porque eu acho que todos eles, acho que é algo já inerente àquilo que... aos objetivos da RBE, do PNL, promover a diversidade, promover a inclusão, já é tão próprio de todas as ações do PNL e da RBE, não é? Mas pode haver de facto outros. Eu é que não estou de facto a ver, mas acho que isso já é próprio de cada um deles e é da natureza, portanto sempre...

P: Pode indicar algumas das iniciativas ou programas específicos que a biblioteca tem implementado para promover a diversidade e a inclusão?

R: Sim, temos tentado fazer várias coisas nesse sentido. Lembro... quer dizer, participamos nas iniciativas da RBE e do PNL que já trazem muito essa preocupação com a diversidade e a inclusão. Depois, aqui na escola, a biblioteca costuma organizar exposições e atividades ligadas a temas da cidadania que também têm este tema. Também no acervo vamos pedindo a colaboração de todos, perguntando sobre os seus interesses... Não é? Enfim, é um trabalho que vai sendo feito aos poucos, mas com essa preocupação de incluir todos. Agora este ano letivo, lembro-me dessa atividade que eu fiz mesmo com esse propósito. As leituras multilíngues, não é? Fizemos os objetivos de facto do próprio tema, do MIBE, não é? E foi com esse objetivo, de facto. Lembro-me, por exemplo, agora, há pouco falavas de como é que as coisas acontecem. A nível do primeiro ciclo, também, é de facto onde nós temos, assim, um trabalho até mais consistente na questão de vários temas, mas, por exemplo, na questão da cidadania. Há muito pedido da parte dos colegas titulares, não é? Muitos pedidos em relação a obras, não é? Para trabalhar também outros temas. Eles falam da leitura, depois trabalham, efetivamente, as obras. E, de facto, aí também acho que é de realçar esse trabalho. Sobretudo a nível da leitura. Leitura e abordagem dos temas da cidadania, lá está da própria diversidade também.

P: Como lida com situações em que os alunos procuram por materiais que representam, por exemplo, grupos étnicos ou culturais específicos, ou outras formas de diversidade, que não estão disponíveis na biblioteca da escola?

R: Por exemplo, agora estes alunos que chegaram do estrangeiro. Notava-se que eles queriam muito usar a biblioteca, sim, mas eu não tinha respostas para lhes dar. Até que andei a pensar e fui buscar a outra biblioteca também, um livro bilingue, português-inglês, inglês-português, para eles perceberem a história, pelo menos, não é? Mas sentia realmente essa falha, essa necessidade de não conseguir dar resposta a esses dois irmãos. Ainda há um terceiro mais novo que está no primeiro ciclo, mas esses dois irmãos. Depois encontrei uma short story em inglês também, para eles lerem, não é? Mas de facto, sobretudo, ela, a menina, notava-se que ela queria aprender português e não conseguia, exatamente porque, não é? Lá encontrei um livro mais simples, não é? Ainda estive com ela também a traduzi para inglês, não é? Português para inglês, para ela perceber, mas sentia de facto essa parte de ver que os meninos queriam usar a biblioteca, a biblioteca, aliás, passavam muito tempo, porque tinham chegado, não conheciam muita gente, passavam muito tempo na biblioteca, não é? E, de facto, tentar dar resposta às necessidades dos miúdos, não é? Foi, foi, talvez tenha. Assim, recentemente, foi de facto o que mais me marcou. Outra questão, era exatamente o menino de cadeira de rodas que nós tínhamos que pensar sempre nas atividades, de forma que era impossível levá-lo para a biblioteca, porque o menino, além da questão da deficiência, ele também tem um excesso de peso e não conseguimos levá-lo até à biblioteca. Felizmente essa situação agora já foi resolvida.

P: O que acha que poderia ser feito para melhorar a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade?

R: Eliminar preconceitos, não é? Como é que nós podemos? É assim, eu tento-me guiar na seleção das obras pelo PNL, pronto. Talvez seja de facto assim uma forma de... Se eles realmente promovem essa diversidade e excluem preconceitos, não é? Portanto, de facto é um bom guia nesse sentido. Depois, não é... claro, também tento estar atenta ao próprio conteúdo das obras, às mensagens que passam, às personagens, ... Às vezes há livros muito bons, mas que já trazem visões um bocadinho desatualizadas, e aí tento equilibrar com outras leituras mais atuais, que tragam perspetivas diferentes. Pronto. E nas atividades, procuro sempre criar momentos de diálogo. Acho que é muito por aí, pelo exemplo e pela forma como se orienta a leitura e a discussão. De facto, nós precisávamos,

obviamente, para conseguirmos incluir esse propósito nas nossas bibliotecas, precisávamos de mais verbas.

P: Quais são os desafios específicos que o Professor Bibliotecário enfrenta ao promover a diversidade e inclusão?

R: É um desafio que são os próprios preconceitos, muitas vezes, de pais, não é? Se calhar nem tantos os alunos, porque os alunos ainda não têm, acho que mostram uma maior abertura às vezes em determinados aspetos, não é? Mas sobretudo em relação às vezes aos pais, porque acham que determinada obra pode não ser a mais indicada para..., não é? Enquanto não diretamente, ainda não senti isso neste papel, mas como membro de uma equipa da biblioteca lembro precisamente de termos de lidar com isso, noutra escola. Uma determinada mãe achava que determinado livro não devia ser para aquela faixa etária, mas a verdade é que estava indicado pelo próprio PNL, não é? Portanto, pronto, recordo dessa situação, de facto. As mentalidades, não é?

P: Que medidas ou soluções encontrou para superar esses desafios?

R: Neste episódio, por exemplo, na altura, lembro que a minha colega, que era professora bibliotecária, não é? Portanto, ela teve obviamente de responder. Ela tentou argumentar, de facto, que a biblioteca é um espaço, um espaço inclusivo, aberto à diversidade, não é? E que aquele próprio livro, não é? Que nem, não era de facto até a própria, não era ela que decidia, não é? Mas aquele livro fazia parte do PNL e estava indicado para aquela faixa etária. Portanto, recordo dela argumentar dessa forma, não é? Penso que era importante os professores bibliotecários receberem formação nesta área? Sem dúvida. Enquanto específica para isso, não, não é? Nós é que, de facto, vamos falando, não é? Vêm a propósito de outros temas, não é? E, portanto, obviamente que isso acho que também já faz parte também da nossa ação, da nossa forma de pensar, não é? E debatermos essas questões também com os nossos colegas, portanto. Também passa pela partilha de boas práticas se calhar até mais do que da formação, se calhar.

Transcrição da entrevista ao Professor Bibliotecário 5 (PB5)

Pergunta (P): Como define "diversidade" e "inclusão" no contexto da biblioteca escolar?

Resposta (R): Bem, aquilo que eu procuro fazer é escolher leituras e atividades que façam com que todos os alunos, incluindo os do ensino especial, se sintam parte das

coisas. A diversidade é isso, tudo o que o aluno traz... Tenho sempre essa preocupação quando escolho livros, de ter no fundo documental obras que também falem para eles, que os representem de alguma forma. E quando há atividades em grupo, se eu souber que vai estar algum aluno com necessidades especiais, tento adaptar o material, pode ser diferente, mais adequado, mas com o mesmo tema, a mesma temática, para que possam participar de igual modo. Agora, se quiseses falar um bocadinho mais no geral, não vejo que seja possível trabalhar um sem o outro. Inclusão é garantir que todos se sentem acolhidos, que consigam participar e ver-se refletidos naquilo que fazemos.

P: Qual é a sua opinião sobre a importância da inclusão de materiais que representam diferentes culturas e grupos étnicos e identidades de género, entre outras formas da diversidade, nas coleções e serviços da biblioteca escolar?

R: Eu acho que é importantíssimo. Primeiro, porque estamos em espaços de livre acesso. Se estamos em espaços de livre acesso, os alunos vão ter contacto com todos os materiais. Nomeadamente o facto, por exemplo, das crianças da educação especial também terem acesso, acesso livre às estantes e ao espaço da biblioteca. E se encontrarem, não só elas, mas por exemplo, estou-me a lembrar, por exemplo, dos miúdos, dos miúdos que são de outras culturas, que nos chegam de outras culturas, ter sempre algo e eles identificarem-se quando vão no espaço da biblioteca, identificarem-se quando vão ver um livro, escolher um livro, identificarem-se com determinados materiais, determinados grupos. Eu tenho sempre esse cuidado. Às vezes, às vezes não calha muito bem, mas quando me lembro... Não é sistemático, percebes? Porque a nossa realidade não tem nada a ver, se calhar a realidade desta biblioteca, não tem muito a ver, por exemplo, com a multiculturalidade. É só dar a conhecer, não é?

P: Em que medida é que considera que a biblioteca escolar pode ter um papel importante na promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Só nós é que conseguimos fazer isso. Só as pessoas bibliotecárias é que conseguem fazer esse tipo de... arranjar algumas medidas, algumas estratégias, atividades... Porque é aqui na biblioteca que temos, se calhar, as ferramentas e os materiais que conseguimos pôr ao dispor. Eu acho que é o único sítio em que consegues, de uma maneira global, não é? Ir de encontro a essas... Não é problemática, porque não são problemáticas, mas de encontro a essa... que acaba por ser uma problemática para a biblioteca, não estão minimamente, para já, não estão minimamente consciencializadas a 100% disso. Embora

haja, já há uma consciencialização. Porquê? Porque há muitos anos, há nas... e com o apoio da Rede Bibliotecas Escolares, há um projeto, que é o “Todos Juntos”, que é só... é direcionado... e é direcionado para a Educação Inclusiva. E que tem chamado, que chamou a atenção, já há uns anos largos, para essa problemática. E eu acho que, assim, direcionadinho, direcionadinho dentro da escola, aí.

P: De que forma é que o seu papel como Professor Bibliotecário pode contribuir para a promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Faço. Geralmente como é com a biblioteca e eles me pedem. Da biblioteca, geralmente, eu recorro sempre a livros. Livros, a poesias, autores e depois vou um bocadinho pelo... Eu gosto muito de conversar com eles. Que é essa a minha mania. Eu gosto de conversar com eles e ter esses testemunhos. Também tenho, às vezes, sessões programadas com a biblioteca. Com a biblioteca, sim. De fazer um bocadinho esta conversa com eles e chegarmos, fazermos pensar sobre determinadas... Por isso é que eu parto sempre do princípio ou de um texto ou de uma poesia se alguém... Eu cusco vou à procura de, por exemplo, de autores que sejam... Imagina que estamos a trabalhar a homofobia. Eu geralmente vou buscar autores que eles nem sequer imaginam que são, por exemplo, homossexuais ou lésbicas, percebes? Que não imaginam e depois direciono-os um bocadinho por aí. Eu faço uma coisa muito simples. Não estou com muitas... Vou muito para aquilo que eles sabem e daquilo que eu lhes posso transmitir.

P: Como descreveria a diversidade da coleção da biblioteca escolar da sua escola?

R: Se dá resposta a estas questões da diversidade e inclusão? Dá. Sim. Tem essa preocupação. E depois nós temos uma coisa muito boa, que é o facto de o Fundo Documental ser comum às escolas todas. Conseguirmos que o Fundo Documental específico ou aquilo que nós consideramos o Fundo Documental de ser mais específico para conseguir rodar. Aliás, no ano passado já comprei livros, já achei que no ano passado não havia muitos livros, por exemplo, para os miúdos trabalharem determinadas emoções. O que é que eu fiz, a Leninha, eu e a Leninha, eu pedi à Leninha, a Leninha, veja, vemos livros assim, assim, assim. Ela fez-me uma listagem. Quando digo estes miúdos, estou a falar das necessidades educativas especiais.

P: A sua biblioteca possui uma política formal de diversidade e inclusão? Se sim, poderia descrevê-la?

R: É assim, Informalmente. Informalmente. Formalmente, não. Eu acho que não tenho nada na política da coleção, não sei, olha que eu acho que tenho, espera aí, mas no dia-a-dia, não... embora no documento esteja, eu acho que está lá, mas só informalmente. Assim como eu te digo, eu dou conta que falta, há ali uma falha e peço às pessoas que sabem mais do que eu de Educação Especial e de livros que são material e livros que são para eles para me darem os títulos para eu cobrar. No fundo faço isso. Por exemplo, deixa-me dizer-te outra coisa que eu sempre fiz isso. Aqui há uns anos, quando começaram a aparecer, eu acho que foi os chineses. Há muitos anos atrás. Nós, por exemplo, temos o dicionário de mandarim. Eu faço isso, não é que esteja escrito, mas achei que era útil ter o dicionário de mandarim. Imagina que eu, por exemplo, quando aquela criança, quando vi, acho que foi o primeiro menino, eu acho que foi, ou já foi há uns anos? Não. Os dois miúdos, os dois chineses, por exemplo, os da Ponte. Lembras-te deles? Eu lembro-me quando eles apareceram. Eu tive o cuidado de reunir, mas isso fui eu, na biblioteca deles, tive o cuidado de reunir algum material, por exemplo, sobre a China, sobre o ano chinês, de vários livros, para dar resposta, se calhar, a algumas coisas, não é? E, por exemplo, nos anos em que eles andaram no primeiro ciclo, era a biblioteca, por exemplo, o ano do dragão, o ano em que eles mudam de ano, fazia sempre uma atividade, juntamente com a postura titular, para que eles também não esquecessem a cultura delas, porque eles vieram para cá com quatro anos, percebes, para se sentirem, e também para darem a conhecer, porque, no fundo, o que esses miúdos trazem é mais valia para as turmas, que foi, por exemplo, o que eu este ano fiz com a Aron, sem querer, no Meio Internacional das Bibliotecas Escolares. Percebes? Foi isso. Depois dos outros, eu vou-te dizer o que é que eu tenho muito medo. Eu vou escolhendo, não digo nada a ninguém. Por exemplo, temos aqueles livros de Mia Couto que têm muitas histórias africanas, e depois eu tenho um bocadito de medo. Tenho? Tive. Agora acho que já não. Tinha um bocadito de medo que me dissessem que eu estava um bocadinho a ser racista. Por exemplo, apareceu-me o Rui. Apareceu-me o Rui, que agora não sei se está lá naquele canto, é no 11º, como é que se chama? O Filho da Médica. O Leandro. Apareceu-me o Leandro no primeiro ciclo, e eu queria muito ir ao encontro desses miúdos, só que depois tenho medo que me estejam a dizer que eu que estou a fazer uma... Como é que eu tenho de explicar? Por um lado, esses miúdos trazem coisas novas para dar aos outros. Dizer, olha, na terra mas por outro lado, eu posso ser acusada de estar a fazer uma diferenciação rácica. No fundo, um bocadinho de racismo dentro e isso tem-me condicionado. Tenho dificuldade em perceber até onde é que posso entrar nestas atividades. Para não ser considerada, para não me identificarem

como racista, para não estares a chamar a atenção para a diferença. Há uma miúda aí que anda bem no sétimo ano que eu lhe tive o medo que eu não sabia como é que havia de fazer. Eu, por exemplo, com o Leandro, não. Com o Léo, não. O Léo era diferente. Mas, por exemplo, ela...sim. O Rui também. Mas eu o Rui integrei como já tinha alguma experiência. E depois há coisas que eu quero fazer com eles e tenho medo de fazer... Mas, por exemplo, agora explica-me isto é que é racismo, que é uma estupidez. Agora explica-me porque é que eu não faço isso com o italiano. Diz-me. Com o italiano, por exemplo, que tem... Eu não faço isso. Falo nas pizzas. Ninguém tem massa como o Gianni tem em casa. Falo disso. Com os brasileiros, também. Por exemplo, dos doces de leite, que eles têm uns doces ótimos. Mas, em relação aos miúdos de cor, eu sempre tive... Agora já não. Mas, naquele início, foi quem me apareceu primeiro e eu não sabia como é que havia de lidar. Portanto, é isso mesmo. Eu não sou nada racista. Não sou absolutamente nada.

P: Como promove a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade nas atividades e serviços da biblioteca escolar?

R: Nem dou importância. Não dou. Inclus... Fazem parte. Acabou. Toda a gente tem acesso... Não quero saber... Mesmo os livros... Mesmo livros que falam de... de orientações sexuais. Não... Não vou... Publicitar. Não publicito. Não promovo atividades específicas. Não. Estão disponíveis. Estão disponíveis para toda a gente. Se alguém me pedir uma... Uma atividade, por exemplo, em relação ao livro, em relação... Isso eu preparo. Preparo a atividade, mas sempre incluindo, sem estar cá com... Nem chamo muita atenção. Se for um problema mesmo que eu ache, por exemplo, uma noção... Uma noção que eu ache, por exemplo... Uma coisa, por exemplo, imagina... O nazismo, ou a extrema-direita... Isso eu falo. Se me disserem, eu falo. Isso eu... Se não...

P: Pode citar exemplos de materiais ou recursos que considera serem inclusivos e diversificados?

R: Tenho alguns livros. Tenho, por exemplo... Tenho Art Stoppers. Por exemplo, que eu... Que eu comprei mesmo de propósito. Porque fala de... de homossexualidade. Pois o resto, não. O resto eu vou tendo. Sei de que é que tratam, mas não tenho nada especial. Eu acho que isso que não dou muito tempo. Eu acho que, sobretudo, a biblioteca é um espaço livre. Portanto, eu tenho que ter... Também não faço heraldo. Eu não faço. Mas quem procurar, acho que encontra. Vai encontrando algumas coisas.

P: Mede o sucesso da promoção da diversidade e inclusão nas coleções e serviços da biblioteca escolar? Se sim, como?

R: Diria que não, pelo menos não de forma direta, com coisas muito definidas só para isso. Mas, ao mesmo tempo, essa preocupação está sempre lá, faz parte de tudo o que faço na biblioteca e acaba por entrar naturalmente em qualquer avaliação que vou fazendo.

P: Que indicadores ou métricas considera relevantes para avaliar o impacto dessas ações?

R: Não tenho indicadores para isso. É só isso. Faço a avaliação se a atividade for mesmo planificada, por exemplo, o dia da pessoa com deficiência. Aí faço, mas é muito pontual. É pontual. Se quiseses, em vez de pôr o não pontualmente, se calhar é mais verdadeiro.

P: Em que medida trabalha com os professores e educadores da escola para promover a diversidade e inclusão na biblioteca escolar?

R: Sim, acima de tudo, o foco é sempre o bem-estar deles, não é? Que se sintam bem, que se sintam incluídos. E, claro, também é importante que se apropriem do espaço da biblioteca, que a vejam como um lugar que é deles, onde podem estar, aprender e participar. No primeiro ciclo isso acontece muito, as professoras de Educação Especial trabalham bastante connosco, pedem materiais, livros adequados, pedem opinião sobre o que usar com determinados alunos. Há uma colaboração muito próxima, mesmo. Depois, nos outros ciclos, já depende um bocadinho mais das professoras, mas mesmo assim vão surgindo pedidos, especialmente quando há projetos ou atividades em que se quer envolver os alunos com necessidades especiais. Tento sempre apoiar, sugerir leituras, preparar materiais adaptados, e, quando é possível, integrar esses alunos nas atividades gerais da biblioteca, não em coisas à parte. Acho que é por aí que se promove a diversidade e a inclusão, trabalhando em conjunto com os professores e criando oportunidades para todos participarem de forma natural. No resto, não, eles não articulam assim. Normalmente, não. Só se a propósito eu vou-te dizer como é que faz. Quando eu preparo uma atividade à hora da biblioteca, e nessa atividade, por qualquer motivo, por qualquer motivo, venha à baila ou desperte... Foi o que aconteceu, por exemplo, nas minhas Internacional Bibliotecas Escolares com a turma da Catarina, da Diversidade Cultural, etc. Os próprios miúdos, que são colegas dele desde o sétimo ano, não sabiam

nada, por exemplo, sobre Cuba, quase nada sobre Cuba. Nem sequer sabiam que ele tinha feito, fazia parte de um vídeo que eles conheciam muito bem de uma música, porque o pai dele pelos vistos era músico, e ele... Até no YouTube, ele mostrou aos colegas. Andavam há três anos juntos e nunca ninguém tinha feito isto. E surgiu em contexto de biblioteca. Portanto, se às vezes acontece, quando eu planifico uma atividade, que pode nem ter por objetivo isso, depois os professores a propósito da atividade, virem ter comigo, porque aconteceu isto ou aquilo, surgiu o tema por qualquer motivo. Porque assim, assim, não. Pontualmente, nem me lembro. Nem me lembro de nada de me pedirem para falar sobre nada. Não, não, não.

P: Pode dar algum exemplo de como a promoção da diversidade e inclusão impactou positivamente a experiência dos alunos na biblioteca?

R: No primeiro ciclo. No primeiro ciclo, que foi uma atividade... No primeiro ciclo, uma atividade... Uma atividade que nós fizemos a propósito do dia da pessoa com deficiência, que fizemos no próprio dia, o visionamento de um filme, fizemos leitura de histórias pelos pais das crianças com necessidades educativas especiais, e fizeram uma história, os miúdos fizeram uma história coletiva sobre o que eles inventaram, na altura, que se chamava “O Galo de Barnabé”. E que eu achei que correu muito bem. Muito bem. E houve trabalho conjunto entre os alunos com necessidades educativas especiais e os outros. Por exemplo, se escreviam a história, escreveram a história, os alunos das turmas, todas as turmas colaboraram, escreveram a história, e depois, essa história foi contada aos alunos que... Nessa altura, tínhamos dois miúdos que não... Nada. Um era o filho de Francisco, e o outro também não, coitadinho, não interagiam. Os outros fizeram, os miúdos das turmas fizeram a história, e depois, essa história foi lida aos... Ah, E os outros ilustraram. A Educação Especial ilustrou a história toda. Aliás, porque eles ao apresentarem a história, os da turma liam, e eles mostravam as imagens.

P: Que estratégias ou programas específicos acredita que podem ser implementados para garantir que todos os alunos se sintam representados e incluídos na biblioteca escolar?

R: Olha, eu acho que o essencial é continuar com programas como o Todos Juntos Podemos Ler, que têm mesmo essa preocupação de envolver toda a escola, não só os alunos com necessidades educativas especiais. Esse projeto permite-nos escolher atividades e leituras que incluam todos, trabalhar temas ligados à diversidade cultural,

religiosa, ou mesmo social. Depois, também é importante continuar a apostar em parcerias com os professores, porque é aí que tudo começa, quando há articulação, conseguimos pensar em atividades que façam sentido para todos. E claro, ir atualizando o fundo documental, ter livros e materiais onde os alunos se possam ver representados, seja qual for a sua origem, a sua forma de ser ou as suas dificuldades.

P: Pode indicar algumas das iniciativas ou programas específicos que a biblioteca tem implementado para promover a diversidade e a inclusão?

R: Eu gosto muito do “Todos Juntos”. Porque é um projeto que é direcionado toda a escola. Não é só àqueles alunos. “Todos juntos podemos ler”. É assim. Na nossa escola chama-se “Todos Juntos Podemos Ler e redescobrir”. Porque dentro desse projeto nós podemos escolher, por exemplo, atividades e livros que são trabalhados com a turma toda e incluindo os alunos das necessidades educativas especiais, de outras confissões porque também temos outras religiões. Dá para a gente trabalhar esse tipo de coisas porque como também é um projeto nós temos coisas muito... O que é que a gente faz? Direciona alguns materiais só para o projeto. Também está bom. Mas direciona um bocadinho para dar cumprimento ao projeto.

P: Como lida com situações em que os alunos procuram por materiais que representam, por exemplo, grupos étnicos ou culturais específicos, ou outras formas de diversidade, que não estão disponíveis na biblioteca da escola?

R: Naturalmente. Vou à procura. Olha, temos, não temos. Se calhar, olha, este autor... Este autor, se calhar, aborda... Vai abordar isto. Este ano tive miúdos. Uma miúda do Brasil que é o que queria autores, por exemplo, brasileiros. Pronto. Ela não a conhecia. Nem Jorge Amado, nem nada disso. Portanto, não era esse tipo de autores que ela tinha lá no Brasil. Ou Érico Veríssimo. Mas eu isso trato com a maior naturalidade.

P: O que acha que poderia ser feito para melhorar a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade?

R: Portanto, aqui não estamos a falar só das necessidades educativas especiais, estamos a falar de tudo. Eu acho que os materiais têm que partir sempre da comunidade, da articulação com a biblioteca. Eu acho que é aí que está o segredo desta questão toda, e é a articulação da comunidade escolar com a biblioteca. Quanto maior e melhor for essa articulação, mais há possibilidades, por exemplo, de construirmos em conjunto

determinados os materiais, as atividades, e enriquecer. Eu acho que é por aí. É sempre com a articulação, é propor, é... Nós somos muito poucos, eles são muito mais que nós. Porque há uma... eu acho que há uma preocupação cada vez maior e acho que isso é fruto dos nossos tempos, da imigração. Há uma preocupação muito grande em integrar, incluir, porque somos cada vez cada vez uma população mais diferente, com características muito próprias. E eu acho que isso que vai ajudar e vai fazer com que as bibliotecas se adaptem a esse tipo de coisa, nomeadamente às escolares, que nós estamos muito, aqui não. Eu não sei qual é a realidade das bibliotecas, por exemplo, em Lisboa, não faço a menor ideia, não sei. Também podia ser uma... podia haver assim uma coisinha, pode ser que um dia destes haja um fórum sobre isso. Bem, uma coisa, pelo menos a nós, a nós bem nos quais, quantos temos? Quantos temos cá? Quarenta e... Quarenta e dois, porquê é isso? Pois. A nossa realidade não tem nada a ver com a deles. A nossa realidade é completamente diferente, mesmo em termos de educação inclusiva.

P: Quais são os desafios específicos que o Professor Bibliotecário enfrenta ao promover a diversidade e inclusão?

R: Qual é o problema? Falta de dinheiro. Sem sobra de dúvidas. Também formação. Nunca recebi. Eu acho que depois era a ver. Eu nem me lembro. A única... A única formação que eu tive foi nos encontros, a propósito do projeto do “Todos Juntos, podemos ler”, mas que foram encontros de um dia que eu tive para aí três ou quatro vezes. Não tive mais. Agora, que era muito engraçado, eu gostava de ter... de haver uma formação, por exemplo, uma formação específica, até podia ser, por exemplo, uma oficina, um tipo de workshop, de fazer nós perante, trabalhar esse tipo de coisa. Eu ia adorar, com livros, com coisas práticas, coisas muito práticas. Eu ia gostar mesmo de fazer isso. Mesmo velha e tudo.

P: Que medidas ou soluções encontrou para superar esses desafios?

R: Candidatar-me a projetos. Foi a única coisa que eu fiz. Porque logo que houve... Quando soube que havia, aos anos, quando soube que havia, nós fomos nas primeiras escolas, o tal projeto do “Todos Juntos” que ainda temos, do “Todos Juntos”, eu fui logo agarrá-lo. Envolvi toda a gente, direção e tudo.

Transcrição da entrevista ao Professor Bibliotecário 6 (PB6)

Pergunta (P): Como define "diversidade" e "inclusão" no contexto da biblioteca escolar?

Resposta (R): Ora bem, para mim, diversidade é tudo aquilo que nos diferencia, seja a cultura, a língua, sei lá... até os sotaques fortes da nossa terra, é tão vasto. Acho difícil dizer tudo aquilo que tem. No caso da inclusão, acho que é garantir que todos se sentem bem-vindos, independentemente dessas diferenças. Na biblioteca, tento sempre acolher todos e adaptar os recursos às necessidades dos alunos.

P: Qual é a sua opinião sobre a importância da inclusão de materiais que representam diferentes culturas e grupos étnicos e identidades de género, entre outras formas da diversidade, nas coleções e serviços da biblioteca escolar?

R: É muito importante. Mesmo que a escola, no nosso caso... bem ainda não temos muitos casos, ainda não nos aparecem muitos casos, sabes? Mas, sim, acho que temos a responsabilidade de abrir horizontes. Os alunos precisam de se ver representados nos livros, mas também de conhecer outras realidades. E isso pode ser trabalhado na Biblioteca com recursos e materiais que temos. As nossas atividades também podem passar por aí, principalmente, sim, principalmente se trabalharmos com a cidadania. Às vezes trabalhamos nos DAC com estas questões.

P: Em que medida é que considera que a biblioteca escolar pode ter um papel importante na promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Olha, a biblioteca é um espaço diferente, não achas? É diferente de outros espaços da escola, está aberto a todos sempre. Tem que atender a todos sempre. Através de livros, jogos, exposições, sei lá... Acho que conseguimos tocar em temas que nem sempre são abordados na sala de aula. Também pelo facto de trabalharmos com livros. Os livros abrem a mente e a imaginação. Há obras riquíssimas que permitem um trabalho muito interessante neste contexto do teu trabalho. E parece-me muito importante explorar estas vertentes. Dá-me um gozo imenso trabalhar com os mais pequeninos, sabes? Precisamente por isto, porque eles descobrem tanto nas atividades que desenvolvemos. Nos alunos mais velhos é mais difícil, mas não quer dizer que não possa ser feito.

P: De que forma é que o seu papel como Professor Bibliotecário pode contribuir para a promoção da diversidade e inclusão na sua comunidade escolar?

R: Pois, olha, acho que o papel do Professor Bibliotecário é mesmo fundamental, sabes? Porque a biblioteca é um espaço que não está limitado a uma turma, é um espaço de todos. Tenho a sorte de poder escolher livros e propor atividades mais inclusivas. Tento sempre estar atento ao que os alunos precisam ou procuram, e ajustar as minhas escolhas e propostas nesse sentido. No fundo é... acho que posso criar oportunidades que vão além do currículo, momentos em que se fala sobre diferenças, respeito, inclusão, mas de forma natural, sem ser uma palestra, sabes? Coisas que aparecem naturalmente, sei lá... através da história de determinado livro, por exemplo. Já me aconteceu ter uma conversa muito interessante sobre os meninos autistas na sala de aula sem que isso tenha sido planeado, mas surgiu através de uma pergunta colocada por uma aluna numa atividade ligada a um livro, que agora não me lembro o nome. Tenho a sorte de poder escolher livros, planejar atividades, criar momentos de leitura à volta de temas que promovem esse olhar mais aberto. Tento sempre estar atenta ao que os alunos precisam ou procuram, perceber as suas curiosidades, e adaptar as minhas escolhas nesse sentido. Às vezes basta um livro bem escolhido ou uma conversa espontânea para despertar o interesse e abrir horizontes. E depois, pronto, há também aquele papel mais invisível de criar o ambiente certo. A biblioteca tem que ser um lugar onde todos se sintam bem-vindos. Mesmo que não tenhamos grandes projetos formais sobre diversidade, o simples facto de cada aluno sentir que tem aqui um espaço onde é ouvido e respeitado já faz diferença, percebes?

P: Como descreveria a diversidade da coleção da biblioteca escolar da sua escola?

R: Pensando bem, ainda é limitada. Há algumas obras no nosso fundo documental que temos usado sobre igualdade de género ou alguns temas sociais, mas não foi construída com essa preocupação de forma sistemática. É algo que quero melhorar, claro.

P: A sua biblioteca possui uma política formal de diversidade e inclusão? Se sim, poderia descrevê-la?

R: Não, não... infelizmente ainda não. Mas isso não quer dizer que este não seja um aspeto sempre presente. Acho que sempre que desenvolvemos uma atividade ela é inclusiva porque tudo o que fazemos aqui na biblioteca é para todos. Não fazemos atividades discriminatórias, não é? Ao trabalharmos determinado livro, por exemplo, pensamos nas atividades para todos os alunos da faixa etária ou do ciclo, por exemplo... Vamos fazendo o melhor possível caso a caso.

P: Como promove a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade nas atividades e serviços da biblioteca escolar?

R: Olha, é como te digo, não há uma preocupação direta com isso. Estes recursos vão aparecendo naturalmente, e às vezes, até sem estarmos a pensar nisso, porque estamos a trabalhar outros assuntos, mas na atividade, sei lá... às vezes eles fazem perguntas ou levantam-se questões por causa do recurso que usámos ou da exposição que fizemos. Às vezes as nossas sugestões de leitura também ajudam, sei lá.... Mas, não, não faço isso conscientemente, não digo, vou criar uma exposição sobre livros que falem de homossexualidade, por exemplo. Pode aparecer, mas não o fiz com esse propósito.

P: Pode citar exemplos de materiais ou recursos que considera serem inclusivos e diversificados?

R: Sim, temos livros como 'O Rapaz do Pijama às Riscas' que vai sendo requisitado. Também há outros títulos do Plano Nacional de Leitura que abordam bem estas questões. Mas é preciso reforçar esse espólio. Também não temos tido ainda muita necessidade de considerar este aspeto quando adquirimos recursos. Talvez agora com o aumento de alunos de origens diferentes possa acontecer. Teremos que pensar nisso, sim. Mas até agora ainda não é muito preciso.

P: Mede o sucesso da promoção da diversidade e inclusão nas coleções e serviços da biblioteca escolar? Se sim, como?

R: É assim... acho que de forma informal, sim. Vejo quem participa, o tipo de reações, o feedback que recebo. Mas, não temos um... falta-nos um sistema mais estruturado para avaliar, mas também é difícil, sabes... Não estou sempre presente, às vezes torna-se muito difícil ver... perceber o resultado, principalmente se é algo que não pode ser observado diretamente.

P: Que indicadores ou métricas considera relevantes para avaliar o impacto dessas ações?

R: Olha, não tenho indicadores formais só para isso. Baseio-me muito na observação, no tipo de pedidos dos alunos, na participação nas atividades. Agora que falo contigo, sei lá... Talvez seja algo a considerar. Mas não sei, é tão ligado a tudo, sabes?

P: Em que medida trabalha com os professores e educadores da escola para promover a diversidade e inclusão na biblioteca escolar?

R: Sinceramente, ainda é um desafio. Sabes, nem todos os colegas estão disponíveis para trabalhar isto, por variados motivos. Mas se houver abertura, sim... sim, aproveito para colaborar, sugerir leituras, integrar a biblioteca em projetos de turma. Nem sempre é fácil, mas a colaboração com a biblioteca não é fácil não só neste assunto. Sabes... Tento, sim tento fazer projetos com as turmas ou trabalhar em atividades do PAA e isto está sempre presente, sabes? Não tem que ser uma atividade específica, acho que aparece naturalmente, principalmente se estamos a colaborar com os docentes de cidadania. Pois, isso é talvez a parte mais difícil... ainda é um desafio grande, sabes? Nem todos os colegas estão disponíveis ou sensibilizados para estas questões, às vezes porque têm tanto trabalho, outras vezes porque não veem logo a ligação com o que ensinam. Mas quando há abertura, sim, sim, aí tento sempre aproveitar. Colaboro em atividades do PAA, nos DAC, na Cidadania e Desenvolvimento... proponho leituras, mostro recursos, às vezes preparo materiais que os colegas podem usar nas aulas. No fundo, a biblioteca pode funcionar como um ponto de encontro. Já aconteceu, por exemplo, fazermos uma exposição conjunta ou uma leitura orientada em torno de temas como a igualdade ou os direitos humanos. Acho que é assim, com pequenas parcerias, que se vai criando uma cultura mais inclusiva. Acho que... olha é... acho que não é preciso de fazer algo “rotulado” de inclusão, basta integrar esses valores no que já fazemos. E pronto, claro que há ainda muito caminho a percorrer. Falta tempo, formação, e sobretudo essa perceção de que a biblioteca não é um espaço à parte, mas sim um espaço que pode apoiar todas as disciplinas. Mas acredito que, com paciência e trabalho contínuo, conseguimos ir mudando mentalidades e práticas. É passo a passo, não é?

P: Pode dar algum exemplo de como a promoção da diversidade e inclusão impactou positivamente a experiência dos alunos na biblioteca?

R: Sim, lembro-me de uma aluna da Rússia que chegou sem falar português. A biblioteca foi dos primeiros espaços que procurou, não sei se já estava habituada a ir à Biblioteca na Rússia, mas foi giro, veio cá e inicialmente foi muito difícil arranjar coisas para ela. Não estava preparada, sabes? Foi muita tentativa e erro. Acabei por conseguir com materiais visuais e algum apoio em inglês.

P: Que estratégias ou programas específicos acredita que podem ser implementados para garantir que todos os alunos se sintam representados e incluídos na biblioteca escolar?

R: Acho que é preciso começar com a formação dos docentes. Temos várias áreas em que não há formação. E, já agora que este é o tema da tua dissertação, posso dizer-te que nunca tive formação nesta área. Vamos falando entre nós, trocando ideias, mas... Sim, falta isto. Também acho que temos que envolver os alunos na escolha dos livros, sim, ouvir os alunos. É importante saber o que lhes agrada e tentar ter disponível os recursos que eles vão pedindo. Há limites, claro... Mas sim, ter esse cuidado é importante. Também falar com os docentes, ver o que lhes faz falta, seja no currículo, seja nestas áreas.

P: Pode indicar algumas das iniciativas ou programas específicos que a biblioteca tem implementado para promover a diversidade e a inclusão?

R: Sim, olha, estou a lembrar-me, por exemplo... temos feito exposições temáticas em datas como o Dia da Cidadania. Acho que o 'Miúdos a Votos' também é um programa interessante. Dá voz aos alunos, sabes? Sim, acho que temos vários exemplos disto. De atividades que foram desenvolvidas, não só com este aspeto em mente, mas que acabam por envolver todos e dar visibilidade a aspetos que podemos considerar inclusivos.

P: Como lida com situações em que os alunos procuram por materiais que representam, por exemplo, grupos étnicos ou culturais específicos, ou outras formas de diversidade, que não estão disponíveis na biblioteca da escola?

R: Procuo alternativas, às vezes recorro a bibliotecas online ou plataformas digitais. Tento sempre encontrar algo que vá ao encontro do que o aluno precisa, mesmo que não tenhamos cá.

P: O que acha que poderia ser feito para melhorar a inclusão de materiais que representam diferentes formas de diversidade?

R: Olha, formação, sim, formação. Mas acima de tudo, mais recursos e sobretudo mais trabalho em equipa. Com mais apoio, conseguiríamos fazer mais e melhor.

P: Quais são os desafios específicos que o Professor Bibliotecário enfrenta ao promover a diversidade e inclusão?

R: Isto aqui é pouco diverso, por isso ainda não consigo pensar em muitas questões que me tenham atrapalhado, vá... Mas acho que aquilo que me vem logo à mente é a resistência de alguns colegas, e a falta de recursos. E também o facto de não haver ainda uma perceção clara da importância destas temáticas por parte de toda a gente. O mundo está de pernas para o ar e isso vê-se também nas escolas. Parece que estamos a andar ao contrário do que devíamos. Estamos a ver a censura a livros a aparecer, felizmente ainda não aqui, mas temos vários exemplos disso no mundo, não é? Acho isso muito perigoso e é algo que temos que ter presente e combater. Temos que ser quem mostra e faz descobrir outros mundos, não é? Faz parte da nossa missão, não é? Pois, olha, é mesmo isso... às vezes o maior desafio nem é a falta de recursos, é a falta de tempo e de sensibilidade para estas questões. Muitos colegas até concordam com a importância da diversidade e da inclusão, mas depois, na prática, é difícil encontrar espaço no meio de tanta burocracia, tantos projetos, tantos programas. E eu percebo, claro, todos andamos a correr. Mas, pronto, às vezes sinto que estas questões acabam por ficar para segundo plano, como se fossem algo “extra”. Depois há também o desafio de adaptar as atividades e os materiais aos diferentes públicos. Trabalhar com alunos do 1.º ciclo não é o mesmo que com alunos do secundário. Os interesses são outros, a maturidade também, e temos de ajustar a linguagem e as propostas. E isso exige tempo, exige reflexão. Outro aspeto é a formação, sem dúvida. Falta-nos formação específica. Eu própria nunca tive uma formação dedicada a esta área. Vamos aprendendo com a experiência, com o que observamos, com as trocas entre colegas, mas sinto falta de uma orientação mais estruturada. E, pronto, há ainda aquela questão da comunidade, sabes? Envolver as famílias é muito difícil. Muitas vezes há falta de participação, não por má vontade, mas porque as pessoas têm pouco tempo, ou não percebem bem a importância destas iniciativas. No fundo, é um trabalho que exige persistência. Temos de ir insistindo, sem desistir, e acreditar que, pouco a pouco, as mentalidades vão mudando.

P: Que medidas ou soluções encontrou para superar esses desafios?

R: Vou tentando sensibilizar, propor colaborações pequenas, sugerir livros, organizar atividades à volta de datas significativas. Às vezes é pelas pequenas coisas. Não dá para mudar tudo de uma vez, não é? Então vou apostando em pequenas ações, em gestos que, no fundo, vão abrindo caminho. Por exemplo, aproveito sempre as datas especiais como o Dia da Pessoa com Deficiência. Montamos exposições, sugerimos leituras... São oportunidades de trazer estes temas para o centro sem parecer algo “imposto”. E os alunos

reagem muito bem quando percebem que faz parte da vida deles, sabes? Deixa ver... Há também o trabalho com os nossos colegas. Às vezes basta uma conversa no corredor para surgir uma ideia. Há colegas que já vêm diretamente pedir sugestões de leitura ou apoio para um projeto na turma, e isso é ótimo, porque mostra que a biblioteca começa a ser vista como parceira. Tento facilitar, sabes? Se um professor precisa de um recurso, eu trato de o encontrar; se quer dinamizar algo, ajudo na preparação. É um trabalho muito de bastidores, mas essencial. Outra coisa que eu acho muito importante é ouvir os alunos. Eles próprios dão muitas pistas. Quando me dizem que gostaram de um livro ou que queriam ler sobre determinado assunto, eu tento resolver. E pronto, claro que há limitações, sobretudo de tempo e recursos, mas acredito que é com persistência e criatividade que se vai fazendo o caminho. Às vezes uma simples atividade bem pensada tem um impacto maior do que um grande projeto que depois não tem continuidade. Por isso, sim, prefiro começar pequeno, mas consistente, e ir construindo pouco a pouco.