

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A BIBLIOTECA ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
ANÁLISE DA SUA INTERVENÇÃO EM PROCESSOS DE MUDANÇA**

Maria Isabel Nunes Matias

**Doutoramento em Educação
na área de especialização de Liderança Educacional**

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**A BIBLIOTECA ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
ANÁLISE DA SUA INTERVENÇÃO EM PROCESSOS DE MUDANÇA**

Maria Isabel Nunes Matias

**Doutoramento em Educação
na área de especialização de Liderança Educacional**

Tese orientada pela Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

2018

RESUMO

Nos últimos anos temos assistido a múltiplas iniciativas institucionais no sentido de promover a modernização das escolas do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e a mudança e inovação nas práticas pedagógicas dos professores. Neste contexto, importa olhar para o papel das bibliotecas escolares (BE). De facto, desde a criação da Rede de Bibliotecas Escolares, e sobretudo já no presente século, tem-se verificado que vários projetos orientados para a inovação nas escolas têm tido a BE como um parceiro relevante. São exemplo desta situação programas nacionais como o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e o Plano Tecnológico de Educação (PTE). Simultaneamente, as escolas do 1.º CEB passaram por diferentes formas de organização (agrupamentos horizontais, verticais e mega-agrupamentos) que inevitavelmente influenciaram as dinâmicas da BE nessas escolas.

Nesta investigação pretendeu-se analisar as relações entre essa estrutura pedagógica e os programas referidos, a partir de dois agrupamentos de escolas (AE) na região do Algarve. Examinou-se também o efeito das reorganizações estruturais que as escolas do 1.º CEB desses AE enfrentaram no que se refere ao trabalho da BE. Esta análise foi articulada com a verificação da visibilidade da BE em 91 relatórios de avaliação interna e externa dos AE do distrito de Faro, respeitantes a seis anos letivos. A pesquisa empírica recorreu a entrevistas aos diretores, professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB; à aplicação de um inquérito por questionário aos professores do 1.º CEB e à análise documental. O estudo evidencia que o PNL foi incorporado pela BE de modo significativo e o PNEP, a reorganização escolar e o PTE de forma menos notória. Mostra, ainda, que a BE é referida na avaliação interna e externa como uma valência pedagógica e não apenas como mero espaço físico.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; 1.º Ciclo Ensino Básico; Plano Nacional de Leitura; Plano Nacional de Ensino do Português; Plano Tecnológico de Educação; Liderança do Professor Bibliotecário; Avaliação Bibliotecas Escolares.

ABSTRAT

In recent years we have seen multiple institutional initiatives to promote the modernization of primary schools and the change and innovation in teachers' pedagogical practices. In this context, it is important to look at the role of school libraries (SL). In fact, since the creation of the School Library Network, and especially in the present century, it has been verified that several innovation-oriented projects in schools have had the School Library as a relevant partner. National programs such as the National Reading Plan, the National Plan for Teaching Portuguese Language and the Technological Plan of Education are examples of this situation. At the same time, primary schools went through different forms of organization (horizontal, vertical and mega groupings) that inevitably influenced the dynamics of School Libraries in these schools.

This research aimed to analyze the relationships between the School Library as a pedagogical structure and the referred programs, from two groupings of schools in the Algarve region. It also examined the effect of the structural reorganizations that the 1st cycle basic schools of these school groupings have faced in relation to School Libraries's work. This analysis was articulated with the verification of the visibility of SL in 91 reports of internal and external evaluation of the group of schools of the district of Faro. The empirical research used interviews with the directors, assistant professors of the direction responsible for the 1st cycle basic schools; the application of a questionnaire survey to primary school teachers and document analysis. The study shows that National Reading Plan was significantly incorporated by SLs and the National Plan for Teaching Portuguese Language and the Technological Plan of Education, and school reorganization in a less noticeable way. It also shows that the SL is referred to in internal and external evaluation as a pedagogical valence and not just as mere physical space.

Keywords: School Library; 1st Cycle Basic Education; National Reading Plan; National Plan for Teaching Portuguese Language; Technological Plan of Education; Teacher Librarian Leadership; Assessment of School Libraries.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

À Inês de Fátima, minha querida filha.

À minha irmã e mãe, por compreenderem os meus sonhos.

A todas as crianças que anseiam por uma vida melhor.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de reflexão sobre o percurso realizado apraz-me registar os meus sinceros agradecimentos a todos os que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que conseguisse realizar este projeto de investigação.

Em primeiro lugar desejo expressar a minha enorme gratidão à minha orientadora, professora doutora Glória Bastos, por ter sempre resolvido as minhas dúvidas, por compreender esta minha vontade de investigar, mas ao mesmo tempo estar ocupada com obrigações profissionais e vida familiar. Admirável profissional que graças às suas qualidades humanas conseguiu que eu ultrapassasse os momentos difíceis. Agradeço-lhe todo o apoio, rigor científico, partilha de conhecimentos e materiais, preciosas sugestões e disponibilidade demonstrados ao longo deste percurso investigativo.

O meu apreço à equipa do núcleo de formação regional de Faro do Programa Nacional de Ensino do Português da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, mestres Maria da Conceição Andrade e Teresa Maló Sequeira que me facultaram relatórios e planos deste programa de formação de professores.

À doutora Sandra Cruz, mestre Maria da Conceição Andrade e às professoras bibliotecárias Anabela Santana, Fernanda Santos e Marlene Ribeiro pela ajuda na revisão do questionário. Amigas, agradeço-vos o empenho e dedicação com que concretizaram esta tarefa.

Às professoras do 1.º ciclo do ensino básico, adjuntas da direção dos agrupamentos de escolas participantes neste estudo que no primeiro contacto mantido aceitaram com toda a boa vontade a minha proposta de realização deste trabalho no agrupamento onde exerciam funções. Foram dois elementos que diligenciaram para que o estudo fosse possível no agrupamento que representavam e valeram-me em todo o processo de recolha de dados. Estimadas colegas, pela ajuda pronta, simpática e disponibilidade com que aceitaram colaborar neste trabalho, ficarei eternamente grata.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas onde decorreu o estudo devido à adesão imediata ao nosso projeto de doutoramento, ao extraordinário acolhimento da nossa investigação e gentileza com que nos concederam as entrevistas, um profundo agradecimento.

Aos professores bibliotecários entrevistados, por relatarem a sua experiência profissional e por falarem com tanto orgulho das bibliotecas escolares. Foram contributos fundamentais para a realização deste estudo.

Às professoras que desempenharam o papel de interlocutoras (professora adjunta da direção e coordenadora de estabelecimento) dos agrupamentos onde o estudo decorreu, pelo esforço adicional no seu dia-a-dia com a recolha dos questionários, a minha reconhecida gratidão.

A todos os professores titulares de turma do 1.º ciclo do ensino básico dos dois agrupamentos que amavelmente dispensaram do seu tempo para preencher o questionário, uma palavra especial de agradecimento.

A todos vós, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	ii
ABSTRAT	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
Capítulo 1. A escola em contextos de mudança: dinâmicas organizacionais e pedagógicas.....	11
1.1. A escola como uma organização em mudança	12
1.2. Liderança educacional e mudança.....	23
1.3. A avaliação das escolas e a mudança	31
Capítulo 2. A biblioteca escolar no contexto da mudança educativa no 1.º ciclo do ensino básico.....	38
2.1. Criação da Rede de Bibliotecas Escolares	39
2.2. O professor bibliotecário	47
2.3. A avaliação da biblioteca escolar	56
2.4. Estudos recentes sobre as bibliotecas escolares do 1.º ciclo do ensino básico	67
Capítulo 3. Elementos de mudança nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico	71
3.1. A mudança organizacional – a constituição de agrupamentos e as alterações a nível do governo das escolas	72
3.1.1 . Estudos recentes sobre os agrupamentos de escolas, o 1.º ciclo do ensino básico e a biblioteca escolar.....	85
3.2. A mudança pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico e a biblioteca escolar ...	92
3.2.1. O Plano Nacional de Leitura	93
3.2.1.1. As bibliotecas escolares no Plano Nacional de Leitura.....	97
3.2.1.2. Estudos recentes sobre o Plano Nacional de Leitura e a biblioteca escolar no 1.º ciclo do ensino básico	117
3.2.2. Programa Nacional de Ensino do Português.....	123
3.2.2.1. Estudos sobre o Programa Nacional de Ensino do Português e a incorporação da biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico	134
3.2.3. Plano Tecnológico da Educação.....	137
3.2.3.1. Estudos sobre o Plano Tecnológico da Educação e a biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico	146

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	150
Capítulo 4. Metodologia.....	151
4.1. Questões metodológicas	151
4.1.1. Fases de investigação.....	158
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	160
4.2.1. Análise documental	162
4.2.2. Entrevistas.....	163
4.2.3. Questionário	168
4.3. Procedimentos de análise dos dados.....	171
4.3.1. Análise documental	172
4.3.2. Análise de conteúdo.....	173
4.3.3. Análise estatística	177
4.3.4. Codificação dos agrupamentos de escolas e informantes	179
4.4. Contextos e sujeitos de investigação	180
4.4.1. Caracterização dos agrupamentos de escolas em estudo	180
4.4.1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas A	180
4.4.1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas B	182
4.4.2. Amostra/participantes na investigação	184
4.4.3. Questões éticas de investigação	186
Capítulo 5. Bibliotecas escolares e visibilidade na avaliação das escolas: um estudo exploratório sobre a região do Algarve	189
5.1. Apresentação dos resultados sobre a visibilidade das bibliotecas escolares na avaliação interna das escolas/agrupamentos de escolas	190
5.2. Apresentação dos resultados sobre a visibilidade das bibliotecas escolares na avaliação externa das escolas/agrupamentos de escolas	194
5.3. Discussão dos resultados sobre a visibilidade das bibliotecas escolares na avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos de escolas	201
Capítulo 6. Análise dos dados do questionário aplicado aos professores do 1.º ciclo do ensino básico	204
6.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores	204
6.1.1. Síntese dos dados pessoais dos professores	214
6.2. Apresentação e análise dos dados do Agrupamento de Escolas A	217
6.2.1. A biblioteca escolar e o contexto organizativo	217
6.2.2. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica – intervenção em programas nacionais	220
6.2.2.1. Programa Nacional de Ensino do Português.....	220
6.2.2.2. Plano Nacional de Leitura	222

6.2.2.3. Plano Tecnológico da Educação/Plano TIC	226
6.2.3. A biblioteca escolar e a mudança e inovação pedagógica	229
6.2.4. A biblioteca escolar: liderança e avaliação	231
6.3. Apresentação e análise dos dados do Agrupamento de Escolas B.....	234
6.3.1. A biblioteca escolar e o contexto organizativo	234
6.3.2. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica – intervenção em programas nacionais	237
6.3.2.1. Programa Nacional de Ensino do Português.....	237
6.3.2.2. Plano Nacional de Leitura	240
6.3.3. A biblioteca escolar e a mudança e inovação pedagógica	245
6.3.4. A biblioteca escolar: liderança e avaliação	248
6.4. Síntese comparativa dos resultados do questionário	250
Capítulo 7. Análise dos dados das entrevistas	255
7.1. Agrupamento de Escolas A.....	255
7.1.1. Dados de caracterização pessoal e profissional.....	256
7.1.2. A biblioteca escolar e a mudança organizacional.....	256
7.1.2.1. Constituição de agrupamento de escolas e reorganização da rede escolar	257
7.1.2.2. Potencialidades ou constrangimentos.....	261
7.1.3. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica.....	263
7.1.3.1. Programa Rede de Bibliotecas Escolares	263
7.1.3.2. Relação com o Plano Tecnológico da Educação/Plano TIC.....	264
7.1.3.3. Relação com o Plano Nacional de Leitura.....	266
7.1.3.4. Relação com o Programa Nacional de Ensino do Português.....	267
7.1.3.5. Elemento que conferiu mais mudanças significativas na biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico	269
7.1.4. Contributo da biblioteca escolar do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes	269
7.1.5. Perspetivas sobre a liderança e a avaliação da biblioteca escolar	273
7.1.5.1 Liderança do professor bibliotecário	273
7.1.5.2 Valorização da avaliação da biblioteca do 1.º CEB	274
7.1.6. Comentário pessoal dos inquiridos.....	277
7.2. Agrupamento de Escolas B.....	277
7.2.1. Dados de caracterização pessoal e profissional.....	278
7.2.2. A biblioteca escolar e a mudança organizacional.....	278

7.2.2.1. Constituição de agrupamento de escolas e reorganização da rede escolar	279
7.2.2.2. Potencialidades ou constrangimentos.....	284
7.2.3. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica.....	286
7.2.3.1. Programa Rede de Bibliotecas Escolares	286
7.2.3.2. Relação com o Plano Tecnológico da Educação/Plano TIC.....	287
7.2.3.3. Relação com o Plano Nacional de Leitura.....	288
7.2.3.4. Relação com o Programa Nacional de Ensino do Português.....	290
7.2.3.5. Elemento que conferiu mais mudanças significativas na biblioteca escolar do 1.º CEB	291
7.2.4. Contributo da biblioteca escolar do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes	291
7.2.5. Perspetivas sobre a liderança e a avaliação da biblioteca escolar	294
7.2.5.1. Liderança do professor bibliotecário	294
7.2.5.2. Valorização da avaliação da biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico	296
7.2.6. Comentário pessoal dos inquiridos.....	298
7.3. Síntese comparativa dos resultados das entrevistas	299
7.3.1. A biblioteca escolar e a mudança organizacional.....	300
7.3.2. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica.....	301
CONCLUSÕES.....	305
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	319

ANEXOS (volume II)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Número de BE integradas na RBE por subsistema de ensino.....	43
Quadro 2: Designação de professores bibliotecários em 2009/2010.....	51
Quadro 3: Designação de professores bibliotecários de 2010 a 2013.....	52
Quadro 4: Designação de professores bibliotecários a partir de 2013.....	53
Quadro 5: Evolução da representação do 1.º CEB nos órgãos de direção, administração e gestão dos AE/ENA.....	82
Quadro 6: Envolvimento das BE nas atividades desenvolvidas no âmbito do PNL (% coluna).	99
Quadro 7: Atividades desenvolvidas no âmbito da Semana da Leitura em 2010.....	101
Quadro 8: Títulos de obras recomendadas pelo PNL para o 1.º CEB.....	108
Quadro 9: Apreciação dos livros recomendados pelo PNL (% coluna)	108
Quadro 10: Participação das escolas/AE dos vários níveis de ensino na Semana da Leitura.....	110
Quadro 11: Intensificação das práticas de leitura dos alunos (% de muito significativo+bastante significativo).....	112
Quadro 12: Frequência de utilização de bibliotecas pelos alunos do 1.º ciclo (% de muito significativo+bastante significativo).....	113
Quadro 13: Interesse/gosto dos alunos pela leitura - 1.º ciclo (% de muito significativo + bastante significativo).....	113
Quadro 14: Importância do lançamento do PNL (%)	113
Quadro 15: Professores envolvidos no PNL (%).....	117
Quadro 16: Características das ações de formação PNEP.....	126
Quadro 17: Distribuição dos formandos aprovados nas ações de formação PNEP, por ano letivo e totais nacionais.....	129
Quadro 18: Distribuição dos formandos aprovados nas ações de formação PNEP no núcleo regional de Faro por ano letivo e totais.....	131
Quadro 19: organização do questionário aplicado aos professores do 1.º CEB.....	169
Quadro 20: Linhas orientadoras para a recolha e análise dos dados.....	175
Quadro 21: Sistema de codificação na apresentação dos dados.....	179
Quadro 22: Tópicos do índice dos relatórios de avaliação interna com referências à BE.....	190
Quadro 23: Domínios de avaliação da BE nos relatórios de avaliação interna dos AE.....	191
Quadro 24: Referências à BE nos relatórios de avaliação externa, por ano letivo.....	194
Quadro 25: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a idade, por AE e total global.....	205
Quadro 26: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o sexo, por AE e total global.....	206
Quadro 27: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a formação académica, por AE e total global.....	206

Quadro 28: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a situação profissional, por AE e total global.....	206
Quadro 29: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o tempo de serviço docente, por AE e total global	207
Quadro 30: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo os anos de serviço docente nesta escola, por AE e total global.....	208
Quadro 31: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo os anos de serviço docente neste agrupamento, por AE e total global.....	208
Quadro 32: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o exercício de cargo na escola, por AE e total global.....	209
Quadro 33: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o tipo de agrupamento em que já trabalhou, por AE e total global.....	209
Quadro 34: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de anos que já trabalhou em AE horizontal, por AE e total global.....	210
Quadro 35: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de anos que já trabalhou em AE vertical, por AE e total global.....	211
Quadro 36: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de anos que já trabalhou em mega-agrupamento, por AE e total global.....	211
Quadro 37: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo os programas em que já recebeu formação, por AE e total global.....	211
Quadro 38: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de horas formação recebidas do PRBE, por AE e total global.....	212
Quadro 39: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de horas de formação PNEP, por AE e total global.....	213
Quadro 40: Distribuição dos professores do 1.º CEB o número de horas de formação PTE/Plano TIC, por AE e total global.....	213
Quadro 41: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a experiência como formador, por AE e total global.....	214
Quadro 42: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a experiência de trabalho, por AE.....	216
Quadro 43: Horas de formação dos professores do 1.º CEB, por AE e total global.....	216
Quadro 44: Reorganização das escolas em agrupamentos e sua influência na situação atual da BE do 1.º CEB - resultados AEA (média, mediana e desvio padrão)	218
Quadro 45: O PNEP e a BE - resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão) ...	220
Quadro 46: O PNL e a BE - resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)	223
Quadro 47: O PTE/Plano TIC e a BE - resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)	227
Quadro 48: A BE em processos de mudança e inovação pedagógica - resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)	229
Quadro 49: Liderança e avaliação da BE - resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)	232
Quadro 50: Reorganização das escolas em agrupamentos e sua influência na situação atual da BE do 1.º CEB - resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)	234

Quadro 51: O PNEP e a BE - resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão) ...	237
Quadro 52: O PNL e a BE - resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)	240
Quadro 53: O PTE/Plano TIC e a BE - resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)	243
Quadro 54: A BE em processos de mudança e inovação pedagógica - resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)	245
Quadro 55: Liderança e avaliação da BE - resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)	248
Quadro 56: Resultados finais apurados em cada categoria do questionário.....	250
Quadro 57: A BE e a mudança pedagógica, participação dos professores do 1.º CEB nos três programas nacionais	252
Quadro 58: Caracterização das entrevistadas do AEA.....	256
Quadro 59: BE e a constituição do AEA.....	260
Quadro 60: Potencialidades ou constrangimentos no AEA.....	263
Quadro 61: PRBE no AEA.....	264
Quadro 62: A BE e o PTE/Plano TIC no AEA.....	265
Quadro 63: A BE e o PNL no AEA.....	267
Quadro 64: A BE e o PNEP no AEA.....	268
Quadro 65: Elemento que conferiu mais mudanças significativas à BE do 1.º CEB do AEA.....	269
Quadro 66: Contributos da BE do 1.º CEB do AEA na melhoria da prática pedagógica dos docentes.....	272
Quadro 67: Liderança do PB no AEA.....	274
Quadro 68: Valorização da avaliação da BE do 1.º CEB no AEA.....	276
Quadro 69: Caracterização dos entrevistados do AEB.....	278
Quadro 70: BE e a constituição do AEB.....	283
Quadro 71: Potencialidades ou constrangimentos no AEB - síntese ideias-chave.....	286
Quadro 72: PRBE no AEB.....	287
Quadro 73: A BE e o PTE/Plano TIC no AEB.....	288
Quadro 74: A BE e o PNL no AEB.....	289
Quadro 75: A BE e o PNEP no AEB.....	291
Quadro 76: Elemento que conferiu mais mudanças significativas à BE do 1.º CEB do AEB.....	291
Quadro 77: Contributos da BE do 1.º CEB do AEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes.....	293
Quadro 78: Liderança do PB no AEB.....	295
Quadro 79: Valorização da avaliação da BE do 1.º CEB no AEB.....	298
Quadro 80: Comentário pessoal dos entrevistados no AEB.....	299

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sete princípios da liderança sustentável.....	26
Figura 2. Distribuição das referências à BE nos relatórios de avaliação externa analisados.....	195
Figura 3. A BE na “caracterização da escola” da avaliação externa.....	196
Figura 4. A BE no domínio “resultados” da avaliação externa.....	197
Figura 5. A BE no domínio “prestação do serviço educativo” da avaliação externa.....	197
Figura 6. A BE na área “gestão escolar” da avaliação externa.....	198
Figura 7. A BE no domínio “liderança” da avaliação externa.....	199
Figura 8. A BE na área de “autoavaliação e melhoria” da avaliação externa.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AE – Agrupamento de escolas
- AEA – Agrupamento de escolas A
- AEB – Agrupamento de escolas B
- AE/ENA – Agrupamento de escolas/escola não agrupada
- APBAD – Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas
- BE – Biblioteca escolar
- CAF – Common Assessment Framework/Estrutura Comum de Avaliação
- CNA – Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRE – Centro de recursos educativos
- DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- DREALG – Direção Regional de Educação do Algarve
- EB1 – Escola básica do 1.º ciclo
- EE – Encarregado de educação
- ERTE/PTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação
- ePIRLS – *International Results in Online Informational Reading*/programa de literacia de leitura em formato digital
- ESE – Escola Superior de Educação
- ESEC – Escola Superior de Educação e Comunicação
- GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional
- IASL – *International Association of School Librarianship*/Associação Internacional de Bibliotecas Escolares
- IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*/Associação Internacional para a Avaliação do Sucesso Educativo
- IFLA – *International Federation of Library Associations and Institutions*/Federação Internacional de Bibliotecários e Bibliotecas
- IGE – Inspeção-Geral da Educação
- IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência
- JI – Jardim de infância
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MAABE – Modelo de autoavaliação da biblioteca escolar
- MABE – Modelo de avaliação da biblioteca escolar
- ME – Ministério da Educação
- MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*/
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAA – Plano Anual de Atividades
PB – Professor(a) bibliotecário(a)
PE – Projeto educativo
PISA – *Programme for International Student Assessment*/Programa Internacional de
Avaliação de Alunos
PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*/Progresso em Estudo
Internacional de Literacia da Leitura
PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português
PNL – Plano Nacional de Leitura
PRBE – Programa Rede de Bibliotecas Escolares
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PTE – Plano Tecnológico da Educação
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares
RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RI – Regulamento interno
SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares
TIC – Tecnologias de informação e comunicação
UALG – Universidade do Algarve
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization*/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
1.º CEB – 1.º ciclo do ensino básico

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação, que intitulámos *A biblioteca escolar no 1.º ciclo do ensino básico: Análise da sua intervenção em processos de mudança*, foi desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Educação - área de especialidade Liderança Educacional, na Universidade Aberta. A escolha deste tema assentou em razões de ordem profissional e pessoal, já que se aliou o gosto pelas bibliotecas escolares (BE), área onde temos vindo a trabalhar há vários anos, com a procura das melhores formas para apoiar a sua atuação, no quadro do importante papel pedagógico que tem vindo progressivamente a assumir nas escolas portuguesas. Nesse contexto, pensamos que importará analisar o lugar que as BE têm ocupado na incorporação dos processos de mudança que decorrem no sistema educativo português, para o reconhecimento e valorização deste recurso educativo essencial às escolas do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

Podemos dizer que a qualidade das aprendizagens no 1.º CEB tem sido uma das prioridades das políticas educativas dos governos nestes dezoito anos do século XXI. Estas prioridades têm sido concretizadas através de inúmeras medidas. As sucessivas vagas legislativas relacionadas tanto com a organização e a gestão, como a nível pedagógico, nas escolas do 1.º CEB, conduziram também a sucessivos reajustamentos nas dinâmicas intra e interescolas. Referimo-nos, por exemplo, ao processo de agrupamento das escolas (AE) (primeiro a constituição de agrupamentos horizontais, depois verticais e mais recentemente os mega-agrupamentos), à implementação da escola a tempo inteiro, ou a programas com alguma amplitude e ambição, como o Plano Nacional de Leitura (PNL), criado em 2006, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), ou o Plano Tecnológico da Educação (PTE), ambos criados em 2007. Para além destas medidas, que consideramos que tiveram mais impacto nas BE, refira-se ainda o programa de generalização do Inglês, e os Programas de Formação Contínua em Matemática e em Ensino Experimental das Ciências para professores do 1.º CEB.

As BE participaram nestes processos e programas e foram também influenciadas pelas alterações que foram introduzidas nas escolas, em particular desde 2000. Tendo o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) sido lançado em 1996, como resultado de uma parceria entre o então Ministério da Educação (ME)¹ e o Ministério da Cultura²,

¹ Passando a Ministério da Educação e Ciência pelo Decreto-Lei n.º 86-A/2011, de 12 de julho, no capítulo I, artigo 2º.

² Extinto através do Decreto-Lei n.º 86-A/2011, de 12 de julho, capítulo IV, artigo 21º e ficando sob superintendência e tutela do secretário de estado da cultura (capítulo III, artigo 10º, n.º 11).

de facto, consideramos que foi sobretudo a partir do início deste novo século que o seu papel nas escolas adquiriu maior relevo.

Inicialmente, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) tinha como grande objetivo a instalação de BE nas escolas de todos os níveis de ensino. As escolas candidatavam-se a um apoio financeiro destinado à reestruturação e ao apetrechamento da BE. As verbas atribuídas às escolas destinavam-se à execução de obras de intervenção no espaço, aquisição de mobiliário e equipamento, fundos documentais e de *software* de gestão do catálogo. Este processo de integração das escolas, coordenado pelo Gabinete da RBE, começou por ser realizado em articulação com as diferentes Direções Regionais de Educação, os seus serviços técnicos, e as autarquias, com o apoio de documentos orientadores produzidos especificamente para as BE. No caso das escolas do 1.º CEB, a criação ou renovação da BE envolve uma parceria particularmente estreita com os municípios, cabendo a estes a obra de adaptação do espaço e o acompanhamento técnico no processo das aquisições.

É importante sublinhar que o concurso e entrada na RBE implica um compromisso por parte das escolas, na medida em que deverá ser seguida a orientação e a filosofia do programa preconizado pelo Gabinete da RBE. Depois da fase de implementação física da BE na escola, seguindo os padrões consignados – por exemplo, existência de uma área mínima, criação das várias zonas funcionais com mobiliário adequado, constituição/atualização do fundo documental –, cabe sobretudo à própria escola pôr em marcha um plano de trabalho que promova a integração da BE na escola e que potencialize essa mais-valia pedagógica. Tem sido este o percurso de numerosas BE, com uma consolidação progressiva da sua intervenção no apoio a professores e alunos.

Pacheco (1995) refere que “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p. 67). Foi partindo desta premissa que olhámos para o contexto das BE. Nas escolas do 1.º CEB quase sempre existiu um espaço para livros, o designado “Cantinho da Leitura”. Mas foi com o PRBE que se criaram as primeiras “verdadeiras” BE no 1.º CEB.

As BE deste ciclo de ensino têm acolhido os vários projetos, planos e iniciativas inovadoras, emanados do ME, com a finalidade de funcionar na escola como polos dinamizadores da mudança pedagógica e educativa. A interligação da BE do 1.º CEB com os processos de alteração das práticas pedagógicas constitui, pois, um campo a merecer

um olhar mais atento, sobretudo numa época em que os resultados escolares são constantemente examinados e comentados.

Sabemos que o ensino é influenciado pelas decisões políticas do país. As leis introduzem modificações importantes, mas é com o passar do tempo que se compreendem os seus efeitos, em particular sobre as relações entre o controlo da administração central e as decisões tomadas pelos estabelecimentos escolares e pelos próprios professores.

Nos anos oitenta e noventa, surgem alguns dos principais projetos voltados para a inovação em educação, mas “mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino. Mais do que gerir um *sistema escolar*, importa saber como gerir um sistema de escolas, potenciando a sua diversidade e criatividade” (Canário, 1992, p. 9).

A mudança das escolas assenta na capacidade de se auto-orientarem de forma estratégica, ajustando constantemente os seus objetivos e modos de ação. A reforma como mudança instituída imposta pela administração dá lugar à inovação (mudanças instituintes, produzidas nos contextos organizacionais, a partir da ação e interação dos respetivos atores sociais). O reconhecimento do estabelecimento de ensino como nível privilegiado de análise e intervenção aparece, assim, associado ao reforço da sua autonomia e à construção dos instrumentos suscetíveis de a concretizar, o projeto educativo (PE) do AE. É notório um reforço da autonomia das escolas em países de tradição centralizadora, nos quais se inclui Portugal.

Um poder político empenhado na modernização da sociedade não poderá deixar de identificar no sistema educativo a alavanca essencial para a concretização desse projeto estratégico. Para tanto, precisa sempre da mobilização de recursos humanos qualificados e cujas competências e interesses se adequem a essa estratégia. Nesta mesma linha de pensamento, Vicente (2004) identifica um conjunto de fatores que se assumem como resistências à mudança educativa no sistema educativo português:

de acordo com ciclos conjunturais têm sido decretadas sucessivas reformas que não conseguem os fins desejados, já que é ao nível da implementação na prática quotidiana que o futuro das reformas se joga.

A administração educativa tenta projetar, implementar e controlar o sistema educativo, através dos serviços centrais ou regionais. No entanto, existe um longo e complexo entramado hierárquico que separa a administração da sala de aula, espaço onde efetivamente se joga o sucesso ou insucesso do sistema. Essa distanciação é fruto de um vasto conjunto de filtros, constituídos por dificuldades de comunicação, pela ausência de lideranças, pela heterogeneidade de culturas, por condicionalismos de vária ordem e,

apesar de tudo, focos de autonomia, que amortecem e desviam todo o processo. (pp. 133-134)³

O mesmo autor sustenta que “as reformas falham porque não conseguem chegar aos atores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas” (*ibidem*, p. 134). E, por outro lado entende que “as reformas têm, frequentemente, criado nos profissionais uma boa dose de frustração e acumulação de uma certa fadiga, como consequência do discurso reformista da educação e da mera multiplicação de reformas educativas, ditadas por impulsos tecnocráticos” (*ibidem*, p. 134). Adianta ainda o supracitado autor que “os profissionais não se sentem sujeitos, mas objetos de experimentações sucessivas, o que acaba por criar *anticorpos* que os levam a encarar as reformas com superficialidade, ou como modas sem grande propósito nem estratégia (*ibidem*, p. 134). Na prática, a cultura das escolas acaba por não se alterar, “exceto nas questões processuais burocráticas em que as escolas fazem questão de cumprir e a inspeção de controlar (*ibidem*, p. 134).

De facto, para os autores (Canário, 1992; Vicente 2004), são essencialmente as pessoas, no caso específico os professores, que garantem o sucesso das reformas. Canário (1992), refletindo sobre estas questões, afirma que

o papel dos professores nos processos de mudança educacional tem sido encarado sob a forma de paradoxo: eles são, por um lado, reconhecidos como o fator decisivo para o êxito das mudanças e, em simultâneo, como o seu principal obstáculo.

O projeto educativo de escola pode contribuir para a superação deste paradoxo, propiciando modos de pensar e agir, à escala do estabelecimento de ensino, que favoreçam, por parte dos professores, a produção de mudanças com significado organizacional. Os caminhos da inovação passam por aqui. (p. 15)

Pelo exposto, podemos inferir o quanto realmente é imprescindível que os professores se interessem e participem ativamente na concretização das inovações pedagógicas, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de responder a uma sociedade cada vez mais exigente. E pessoalmente consideramos que as BE e quem nelas trabalha mais diretamente tem igualmente responsabilidades no campo da mudança educacional. Neste campo, em especial, temos de considerar um aspeto que influenciou positivamente esta ação das BE, e que foi a criação do lugar de professor bibliotecário (PB) pela Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, que possibilitou a existência de um professor dedicado ao trabalho na BE e à sua articulação com os professores de sala de aula. O papel do PB, tal como está consignado no legislado supra citado e mais recentemente na Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho, aponta para um conjunto de 10

³ Este texto segue o *Novo Acordo Ortográfico*, incluindo as citações de obras anteriores à sua aplicação.

funções declaradas, podendo-se acrescentar outras em regulamento interno (RI). Em primeiro lugar, a alínea a) do n.º 2 do artigo 3 das Portarias n.º 756/2009 e 192-A/2015 prescreve “assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada”. As restantes funções legisladas que cabem ao PB (com o apoio de uma equipa) confluem para a gestão da BE de modo a garantir que esta se torne num suporte fundamental para as atividades letivas, para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, promoção de outras atividades complementares e de interação com a comunidade. É, igualmente, função do PB a integração das atividades da BE no PE do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (AE/ENA).

Face a este panorama e também percorrendo alguns estudos internacionais e nacionais sobre as BE, percebemos que o contributo da BE nas escolas portuguesas do 1.º CEB constituiria uma área merecedora de um estudo aprofundado, que caracterizasse o papel que as BE têm desempenhado e que refletisse sobre o seu contributo para a melhoria do trabalho pedagógico nas escolas.

Neste sentido, procuramos com este estudo analisar o lugar e o papel das BE do 1.º CEB, pretendendo-se examinar alguns processos e iniciativas exteriores ao Gabinete da RBE e que mais diretamente influenciaram a ação dessas bibliotecas, quer em termos organizativos quer pedagógicos, desde a criação e implementação da RBE. Da multiplicidade de dimensões organizacionais, administrativas, curriculares e pedagógicas optámos por estudar as que consideramos mais pertinentes para o estudo das BE e as que mais mudanças subsequentes incutiram no 1.º CEB.

Pretende-se ainda cruzar estes aspetos com a crescente importância que a BE tem vindo a assumir no contexto escolar, verificando a sua visibilidade na avaliação interna e externa e a forma como é encarada por elementos com responsabilidade na direção das escolas/agrupamentos. Entendemos igualmente que estes aspetos se relacionam, pelo menos em parte, com a ação das lideranças nas escolas, quer pelas lideranças de topo (a direção da escola), quer a nível intermédio, como é o caso da liderança exercida pelo PB.

Num contexto em que a BE luta para afirmar a importância da sua ação no processo de aprendizagem e na construção de conhecimento, é também fundamental que os professores, e no caso específico da BE, o PB, reflitam sobre o seu papel na escola. Os PB em Portugal enfrentam atualmente dificuldades de ordem variada (nomeadamente em termos das condições de trabalho, tendo de assumir muitas vezes a responsabilidade por várias BE distantes entre si, ou assegurar turmas em simultâneo com a coordenação das

BE, aspetos sobre os quais mais adiante iremos refletir), sendo uma delas a dificuldade em por vezes conseguir afirmar a relevância do seu papel nas escolas.

Partindo deste enquadramento, formulámos as seguintes questões de partida:

- Qual o papel que a BE no 1.º CEB tem desempenhado no contexto de algumas mudanças que têm sido implementadas nesse ciclo de ensino?
- Qual a valorização que os diversos atores (professores, PB, direção da escola) atribuem à ação da BE no 1.º CEB?

A partir destas questões, definimos os seguintes objetivos para o presente estudo:

- Verificar como é que as alterações que se têm realizado na organização escolar (constituição em agrupamentos) se têm refletido na BE.
- Verificar como é que programas recentes promotores de mudança pedagógica no 1.º CEB – PNL, PNEP e PTE/Plano TIC - foram incorporados pela BE.
- Analisar o modo como a BE surge refletida na avaliação interna e externa da escola/agrupamento.
- Contribuir para o conhecimento sobre o papel das lideranças escolares no desenvolvimento pedagógico das BE.

O problema de investigação foi dirigido ao território educativo da região do Algarve. Os objetivos propostos foram concretizados através do recurso a metodologias qualitativas e quantitativas. Desenvolvemos o trabalho empírico em duas fases: uma primeira fase, com carácter exploratório, onde realizámos uma pesquisa alargada com análise documental, aos relatórios de avaliação interna e externa das escolas, identificando a presença de referências à BE. Numa segunda fase, o estudo incidiu nas escolas do 1.º CEB de dois AE, onde se realizou a recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas a participantes chave implicados na direção de AE e aos PB e de questionários aos professores titulares de turma do 1.º CEB.

A metodologia implementada resultou assim de uma combinação de métodos e técnicas, podendo-se considerar um estudo de caso. Esta fase pretendeu recolher elementos de forma direta, seguindo as perspetivas de Anderson e Arsenault (1998), que entendem que a investigação poderá ser realizada tendo em conta que é possível compreender os fenómenos através dos olhos dos intervenientes num contexto real, concreto, tentando pois compreender a realidade através da perspetiva dos participantes.

Partilhamos desta ideia e entendemos que o uso de estudo de caso seria a melhor forma de examinar a realidade que nos propusemos estudar.

A pesquisa inicial e a análise documental foram, pois, imprescindíveis, no decurso desta nossa investigação. Tratou-se de uma técnica que nos permitiu aceder a uma quantidade significativa de informação, de uma forma relativamente rápida e fácil, atendendo aos meios informáticos atuais que nos facilitam este tipo de trabalho, pois a utilização da Internet permitiu-nos, mesmo a partir de casa, aceder a tão díspar informação dos diferentes contextos que constituem os AE da região do Algarve. Os documentos que foram sujeitos a análise de conteúdo, no âmbito deste nosso estudo foram os relatórios de avaliação externa dos AE/ENA de 2006/2007 a 2011/2012, os relatórios de avaliação interna dos AE da região do Algarve disponíveis nas respetivas páginas eletrónicas no ano letivo de 2011/2012. Posteriormente, analisámos em mais profundidade dois AE onde decorreu o nosso estudo de caso.

Os resultados da investigação, como adiante examinaremos, detetaram carências e dificuldades no campo de atuação da BE do 1.º CEB, a par de aspetos positivos que importa destacar, como exemplos de práticas que podem lançar perspetivas interessantes sobre o percurso que as BE têm vindo a fazer. Com efeito, pretendemos partilhar informação ao nível de sugestões para a melhoria da ação da BE do 1.º CEB, transformando as fragilidades existentes em oportunidades de aprendizagem, favorecendo a articulação curricular da BE com os docentes e as estruturas pedagógicas e organizativas e reforçar a qualidade do ensino nos AE.

Relativamente à organização que demos ao presente trabalho, para além desta introdução considerámos uma divisão em duas partes. A Parte I apresenta os elementos de enquadramento do estudo e integra três capítulos que abordam os tópicos centrais que norteiam a investigação que foi realizada. No capítulo 1, com um carácter mais conceptual, falamos sobre a problemática da mudança em contexto escolar, focando algumas perspetivas, nacionais e internacionais, que considerámos relevantes para a compreensão do problema estudado. Em articulação com essa temática, procuramos sistematizar elementos relativos ao papel das lideranças educacionais, relacionando ainda esta questão com a problemática da avaliação. No capítulo 2 cruzamos os aspetos anteriores com o papel que a BE tem vindo a desempenhar nas escolas. Desde a criação da RBE, que esse gabinete tem apoiado o desenvolvimento das bibliotecas nas escolas. A consolidação do papel das BE ganhou especial fôlego através da instituição da figura do PB, que possibilitou a existência de um trabalho mais consistente nas escolas, nomeadamente na

articulação curricular e no apoio local à implementação de programas e projetos nacionais. A criação de um modelo de autoavaliação para a BE constituiu outro passo importante para a concretização plena dos objetivos visados para as BE. Na revisão da literatura integrámos estudos recentes sobre as BE do 1.º CEB. Finalmente, no capítulo 3, caracterizamos os projetos e programas ligados à mudança (organizacional e pedagógica) no 1.º CEB e que consideramos mais relacionados com a ação desenvolvida pelas BE e que já identificámos em parágrafos anteriores desta introdução. Esta caracterização é relevante na medida em que estes elementos de mudança serão depois integrados nos instrumentos de recolha de dados que utilizámos na parte empírica do nosso trabalho. O capítulo inclui estudos recentes sobre os AE, o 1.º CEB e a BE e assenta na incorporação da BE do 1.º CEB em investigações sobre o PNL, PNEP e PTE.

A Parte II corresponde ao nosso estudo empírico e integra o quarto, quinto, sexto e sétimo capítulos. O quarto capítulo – Metodologia – é constituído pela apresentação e justificação das opções metodológicas que guiaram a nossa investigação, de acordo com as questões de partida e os objetivos estabelecidos nesta introdução. Descrevemos ainda os passos a que obedeceu todo o trabalho empírico, nomeadamente o processo de seleção dos AE que constituem os casos em estudo. Indicamos as técnicas de recolha de dados, descrevemos e fundamentamos os instrumentos a usar na recolha de dados, privilegiando os vários autores que têm considerado os temas em questão. No quinto capítulo, intitulado “bibliotecas escolares e visibilidade na avaliação das escolas: um estudo exploratório sobre a região do Algarve”, apresentamos e discutimos os resultados sobre a visibilidade das BE na avaliação interna e externa das escolas/AE em que procedemos à análise documental dos relatórios de avaliação interna e externa dos AE da região do Algarve de 2006/2007 a 2011/2012. Os relatórios de avaliação interna foram recolhidos nas páginas eletrónicas dos AE e os relatórios de avaliação externa estiveram a cargo da Inspeção-Geral da Educação (IGE) de 2006/2007 a 2010/2011 e da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), em 2011/2012. No sexto capítulo são apresentados e analisados interpretativamente os dados obtidos através de inquérito por questionário aplicado a professores do 1.º CEB e no sétimo capítulo os dados recolhidos por entrevista aos diretores, professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB e PB aplicados em dois AE do Algarve.

Finalmente, nas conclusões deste estudo pretendemos, a partir dos resultados alcançados nas suas diferentes etapas, conceder um contributo sobre o papel da BE na mudança e inovação pedagógica da escola do 1.º CEB e AE. Procuramos reunir um

conjunto de evidências recolhidas no âmbito deste estudo, destacando as limitações encontradas e propostas de linhas de investigação a desenvolver neste âmbito.

A lista de referências bibliográficas inclui as fontes que considerámos relevantes e que nos serviram de suporte na elaboração e fundamentação da investigação realizada.

No volume de Anexos, disponibilizamos um conjunto de documentos que completam a informação analisada no corpo da tese, nomeadamente elementos referentes aos instrumentos utilizados na recolha de dados, tabelas de resultados, entre outros.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. A escola em contextos de mudança: dinâmicas organizacionais e pedagógicas

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.”
Camões (citado em Saraiva, 1975, p. 185)

Neste capítulo abordamos os elementos centrais que convocamos para a nossa investigação: em primeiro lugar a problemática da mudança em educação e, em articulação com esta temática, o papel das lideranças e da avaliação, nomeadamente quando analisamos processos de mudança.

Estas questões têm vindo a ser objeto de reflexão nos últimos anos, procurando-se lançar um olhar analítico sobre políticas e ações, que têm sido implementadas em Portugal. Releva citar Deborah Roseveare, enquanto chefe da Divisão das Políticas de Educação e Formação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no prefácio da obra *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico: 2005-2008: Avaliação internacional*

Na realidade, verifica-se na maior parte dos países uma mudança no modo como são abordadas as políticas de educação. Cada vez menos estas são encaradas como iniciativas isoladas, tendo evoluído no sentido de se construírem sistemas autoajustáveis enriquecidos com *feedback* a todos os níveis e com mecanismos de reforço da capacidade para produzir melhores resultados. (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain, & Ventura, 2009, p. 7)

Na verdade, nem sempre os princípios referidos nesta observação têm sido cumpridos, verificando-se alguma falta de articulação em certas decisões e iniciativas, com frequência mais dependentes de mudanças governamentais do que de ajustes decorrentes de processos de avaliação. No entanto, podemos identificar um conjunto de fatores que têm impedido algumas mudanças educativas. Analisamos aqui alguns desses elementos, dando um enfoque, sempre que possível, ao contexto do 1.º CEB e à BE como recurso educativo ao serviço da escola e do AE.

1.1. A escola como uma organização em mudança

Vivemos num mundo de inclusão e de exclusão. A integração económica, as condições de trabalho, as políticas locais e globais, as práticas de cidadania, o acesso à informação e ao conhecimento são aspetos que podemos apontar como geradores desse paradoxo e que se tornam nas questões modernas do nosso quotidiano. Perante esta realidade, continuamos a notar o quanto a educação por vezes está dissociada do mundo. A mobilidade de pessoas e bens, a circulação rápida da informação obrigam a ver a sociedade de hoje de um modo diferente da sociedade de há algumas décadas atrás. Os desequilíbrios sociais que continuam, a deslocação das populações para os grandes centros urbanos, o aumento da instabilidade familiar e a diminuição da convivência familiar e social são os pontos que, quanto a nós, merecem destaque ao enquadrarmos a educação na sociedade atual.

A escola vive situações de grande complexidade. Este panorama deriva, em grande parte, da constatação de que o sistema educativo e, em particular, a escola enquanto organização, não podem alhear-se dos paradigmas socioculturais da sociedade, lhes determina os fins e condiciona os processos de mudança. As grandes linhas de evolução da escola têm que seguir as grandes linhas de evolução da sociedade. As escolas terão de caminhar no sentido da diversificação, da descentralização, da desmassificação e da criatividade.

Na verdade, o quotidiano da sociedade tem sido alterado com o aparecimento dos *media* que, em larga medida, também influenciam as formas de ser e de estar dos nossos alunos. Ciente politicamente desta transformação, a resolução emanada do Conselho da Europa realizado em Lisboa, em 2000, recomenda aos estados membros que assegurem que “todas as escolas da União tenham acesso à Internet e aos recursos multimédia até final de 2001 e que todos os professores necessários sejam capazes de utilizar a Internet e os recursos multimédia até final de 2002” (Conselho Europeu, 2000, p. 4). Já em 1997, o *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal* propôs que o sistema educativo fornecesse “a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma quantidade enorme de informação que poderá ser efêmera e instantânea” (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 40).

A mudança é um processo lento e contínuo quase ligado à continuidade e à regulação dos sistemas. Processo este que requer tempo para que seja eficaz, isto é “o desenvolvimento dos líderes para uma cultura de mudança envolve um lento período de aprendizagem ao longo do tempo. Mudança rápida, aprendizagem lenta - um paradoxo que nos leva à fábula da lebre e da tartaruga” (Fullan, 2003, p. 121). É inquestionável que a sociedade atual sofre o efeito da mudança rápida e contínua das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), pelo que a escola terá que evoluir para fazer o seu acompanhamento, nomeadamente proporcionando novos saberes, meios, competências aos agentes de ensino, para que o processo de ensino-aprendizagem articule de forma mais efetiva o novo perfil de aluno com os saberes e saberes fazer que são necessários na sociedade atual.

A partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), deixou-se de considerar a escola como o único lugar de aprendizagem e passou-se para uma atuação centrada num percurso formativo, contínuo, mais cultural, virado para o exterior da aula, em que se formam cidadãos autónomos capazes de desenvolver pesquisa e investigação e criar hábitos de trabalho. A escola criada como local de formação passou a confrontar-se com os saberes da escola paralela. Perante o conjunto de novas situações formativas que vêm do exterior da escola e que estão por vezes em manifesta discrepância com os saberes próprios desta instituição, coloca-se o problema da mudança.

A autonomia dos jardins de infância (JI) e das escolas básicas e secundárias é reforçada, através do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, no ano letivo de 1997/1998, prevendo a “elaboração ou reformulação dos respetivos projetos educativos e regulamentos internos, definindo as prioridades da ação educativa a desenvolver e as modalidades de organização que se adequem à realidade concreta da sua comunidade educativa” (número 3.1.). No caso da administração e gestão das escolas do 1.º CEB verifica-se que houve durante um largo período de tempo uma diferenciação em relação às escolas dos restantes níveis do ensino básico e secundário. Relançando o olhar sobre a evolução da administração e gestão escolar em Portugal, convém reter que desde o início do período republicano foram aplicadas várias medidas de desconcentração/descentralização, que tentaram transferir a gestão dos estabelecimentos de ensino do 1.º CEB, do poder central para local. As escolas do 1.º CEB vieram a ser anexas a escolas de outros níveis de ensino, em 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Conhecido pelo novo “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Esta nova

forma de administração e gestão escolar subordina-se ao “primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa” (Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, capítulo I, artigo 4º, alínea b).

Em 2008, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que visa “a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia” (preâmbulo). O governo, de então, considerando a complexidade da administração e gestão escolar promove “a simplificação e integração dos instrumentos de gestão estratégica, de modo que estes sejam facilmente apreendido por toda a comunidade educativa e proporcionarem melhores condições de eficácia (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preâmbulo).

Os instrumentos de autonomia de todos os AE/ENA constituídos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril são o PE, o RI, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento. Para efeitos de prestação de contas do AE/ENA, os instrumentos são o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação. O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, adita o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, passando os instrumentos de gestão referidos a constituir-se como documentos diferenciados, que “obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado” (artigo 9º -A). Deste modo, o PE e o plano anual e plurianual de atividades são os instrumentos preferenciais de integração e articulação do AE/ENA.

Para uma melhor compreensão consideramos pertinente apresentar a definição dos instrumentos de gestão do AE/ENA em conformidade com a legislação em vigor. O PE é entendido como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9º -A, alínea a); o plano anual e plurianual de atividades “concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9º-A, alínea b); o RI é

o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º, n.º 1 alínea b)

O orçamento é entendido como “o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º, n.º 1 alínea d).

Mas as mudanças impostas pelo poder político nem sempre conseguem transformações profundas e duráveis em virtude de encontrarem algum sentimento de resistência por parte da escola e professores. A escola tem de saber preparar as pessoas para aceitarem uma transformação estrutural de modo a adaptar-se a um contexto social em transformação. Como refere Canário (1992), “as mudanças introduzidas do exterior nas escolas podem ser (e são-no com frequência) vividas como ‘perturbações’ a que o sistema responde quer pela rejeição, quer pela ‘recuperação’, isto é, transformando-as e adequando-as à sua lógica de funcionamento” (p. 63).

No século passado, Canário (1992) dizia que o estabelecimento de ensino tradicional baseava-se numa organização curricular rígida com carácter repetitivo, em que os alunos sentados “de costas uns para os outros, virados para o professor e para o quadro preto” (p. 69) estavam numa posição passiva de ouvintes. Passados mais de 25 anos sobre esta reflexão, sabemos que o contexto educativo português ainda é marcado por estes problemas, entre outros que entretendo foram surgindo aliados à evolução da sociedade. O espaço escolar acolhe mudanças, cada vez mais recebe minorias étnicas e culturais, com uma linguagem própria, relações culturais e económicas distintas e alunos dificuldades especiais ou não em aprender. Desta forma, a escola tem uma importante função social, já que essas minorias amadurecem umas com as outras nas relações e na troca de opiniões e todos aprendem em conjunto.

Na sociedade atual, a escola deve ser uma instituição dinâmica e aberta ao meio. A escola deve ser um local onde se desenvolve uma cultura de participação e é importante que saiba partilhar a educação com a família e com a comunidade educativa, construindo novas formas de entender o conhecimento, novas responsabilidades de todos os que intervêm e concorrem para a melhoria da qualidade do ensino. Neste contexto, o papel do docente é o de agir como mobilizador de todos os intervenientes, com a finalidade de os levar a dar o seu contributo na educação, para que a instituição atinja os seus objetivos. Para que tal se verifique é imprescindível que cada um se sinta parte integrante dela.

As diferentes formas de participação na escola transformam-na num espaço de interação. Esta interação conduz-nos a conhecer os estatutos de cada membro, os papéis a eles associados, as normas organizacionais e o contributo de cada um para a instituição. É a conjugação destes fatores que define as formas de estar na escola. Numa organização em mudança associada a novo paradoxo:

Os pedidos sociais à escola multiplicam-se (da educação sexual à educação ambiental, da guarda das crianças à ocupação de tempos livres) revelando o papel importante que todos lhe atribuem, mas, ao mesmo tempo, a escola é acusada de não ser capaz de corresponder cabalmente a todos esses pedidos; esta crítica constante não contribui para o ambiente de responsabilização e de motivação necessário para a construção de novas respostas. (Benavente, 2001, p. 103)

Num sistema de reforma ou de reorganização, as escolas são um dos eixos principais da mudança, tendo de corresponder às inúmeras solicitações das medidas educativas. No entanto, elas são também um dos fatores que podem dificultar os processos de inovação, por um lado, ao recorrerem, com muita frequência, a rotinas organizativas e de desenvolvimento curricular arraigadas, entendidas como as verdadeiras, as mais seguras e viáveis e, por outro, ao não serem suficientemente valorizadas nas decisões centrais da mudança. Importa clarificar:

Só em 1999-2000 Portugal atingiu os 100% de escolarização até aos 15 anos de idade, concretizando assim a decisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, temos «20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo» e há condições para chegarmos a resultados positivos. A universidade deixou de ser o único centro das atenções; a prioridade à educação básica, a avaliação interna e externa, [...] fazem parte da nossa realidade. (Benavente, 2001, p. 123)

Tendo em atenção o horizonte temporal que nos propomos analisar, recordamos que o início deste novo século é marcado, em termos organizativos, por uma reforma curricular homologada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, conhecida por *reorganização curricular do ensino básico*. Em 2009, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que corresponde à terceira alteração à LBSE, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Assim sendo, passa-se a considerar em idade escolar obrigatória as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Este contexto educacional regista

taxas de matrícula de crianças dos 3-4 anos de idade acima da média da OCDE, a universalidade de matrícula para crianças e jovens dos 5-14 anos de idade e a escolaridade obrigatória recentemente alargada a 12 anos (a partir dos 6 anos até aos 18 anos) - um dos mais longos períodos de escolaridade obrigatória entre os países da OCDE. (Yee *et al.*, 2014, p. 4)

Portugal, tal como os restantes países que fazem parte da OCDE, tem procurado formas de melhorar o desempenho do seu sistema educativo, uma vez que este funciona como motor na promoção do desenvolvimento económico e da coesão social. Um dos desafios que se coloca atualmente à escola, enquanto comunidade educativa, é ter capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, tenha sucesso na aprendizagem. A qualidade, eficácia e eficiência do sistema educativo nacional e a coordenação da participação nacional em estudos internacionais de avaliação externa de alunos é assegurada pelo Instituto de Avaliação Educativa⁴.

Na sequência do que acabámos de afirmar, vejamos alguns dos resultados referentes à participação da população escolar em estudos internacionais e provas de avaliação externa de âmbito nacional dirigidas a alunos do 1.º CEB.

O nosso país tem participado em todos os estudos do *Programme for International Student Assessment* (PISA) destinado a avaliar o desempenho dos alunos de 15 anos nas áreas de conhecimento da leitura, matemática e ciências, mediante a aplicação de testes em ciclos trienais. O primeiro relatório nacional sobre os resultados do estudo internacional do PISA 2000 conclui que “nos três domínios de literacia em estudo – leitura, matemática e ciências – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho médio modesto, uma vez comparado com os valores médios dos países do espaço da OCDE” (Gabinete de Avaliação Educacional/Ministério da Educação [GAVE/ME], 2001, p. 47). Em 2003, os resultados do PISA permanecem semelhantes “em todos os domínios avaliados – leitura, matemática, ciências e resolução de problemas – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, uma vez comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço da OCDE” (Ramalho, 2004, p. 68), não tendo existido qualquer alteração no domínio da literacia em contexto de leitura. Em 2006 é dado enfoque às ciências, “o desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia científica atingiu o valor 474 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva desde 2000” (Pinto-Ferreira, Serrão, & Padinha, 2007, p. 15). Comparados os desempenhos entre os resultados devotos à literacia da leitura de 2006 e os de 2000, “as diferenças registadas evidenciam que houve uma quase generalizada redução nos níveis de desempenho neste domínio de avaliação” (*ibidem*, p. 47). Ainda a reter que “o desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia matemática manteve, no ciclo de 2006, o mesmo valor (466) atingido em 2003” (*ibidem*, p. 52). No estudo do

⁴ Organismo criado através do Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho, que sucede ao GAVE.

PISA 2009, o desempenho dos alunos portugueses revelam “melhorias em todos os domínios avaliados” (Carvalho, Ávila, Nico, & Pacheco, 2011, p. 85), tendo Portugal sido o único país a melhorar em todos os domínios (*ibidem*; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010).

Em 2012, Portugal alcança 487 pontos na avaliação da literacia matemática, o que significa uma progressão de 21 pontos relativamente aos resultados alcançados em 2003. Na literacia da leitura obtém 488 pontos, sendo a média dos países da OCDE de 496 e no domínio da literacia científica alcança 489 pontos, sendo a média da OCDE de 501 pontos (Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos [ProjAVI], Ferreira, & Lourenço, 2013). No PISA 2015, pela primeira vez, os discentes portugueses alcançam o melhor resultado de sempre, com “pontuações médias significativamente superiores às médias dos alunos da OCDE em literacia científica (oito pontos) e em literacia de leitura (cinco pontos). Em literacia matemática a diferença foi de dois pontos, embora não seja estatisticamente significativa” (Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes, 2016, p. 9).

Interessa-nos particularmente o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), que aborda a avaliação da compreensão da leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade, desenvolvida pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), criada em 2001 e aplicada de cinco em cinco anos, por se aproximar aos objetivos do nosso estudo. Apenas em 2011 é que ocorre a primeira aplicação das provas PIRLS em Portugal (ProjAVI, Ferreira, Gonçalves, Lourenço, & Araújo, 2012), o que corresponde ao terceiro ciclo desta avaliação internacional. Em 2011, Portugal obteve 541 pontos, numa escala que ia até 1000, “o que o coloca entre os 19 países com melhor desempenho em leitura no 4.º Ano” (*ibidem*, p. 5). Em 2016, Portugal participa no PIRLS e no novo programa de literacia de leitura em formato digital (ePIRLS). O desempenho a leitura dos alunos portugueses do 4.º ano participantes piorou face a 2011, “uma descida significativa de 13 pontos” (Equipa dos Estudos Internacionais, 2017, p. 7). Quanto à avaliação da compreensão da leitura aliada à pesquisa e navegação em páginas web,

Portugal obteve 522 pontos na avaliação ePIRLS, ocupando a 12ª posição na escala ordenada de resultados. Contrariando a tendência internacional, alcançou melhor pontuação média na avaliação da literacia de leitura em papel do que na avaliação da literacia de leitura *online* (5 pontos significativamente abaixo da pontuação média obtida no PIRLS). (*ibidem*, p. 23)

Em território nacional, o controlo dos níveis de desempenho dos alunos e a eficácia do sistema no 1.º CEB inicia-se no ano letivo de 1998/1999, a título experimental,

com a implementação da avaliação aferida. Em 1999/2000, generaliza-se a aplicação de provas de aferição de língua portuguesa e matemática a todos os alunos de 4.º ano, nos termos do Despacho n.º 5437/2000, de 9 de março, sendo que este tipo de avaliação não tem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos. No ano letivo de 2001/2002, nos termos do Despacho n.º 2205/2002, de 28 de janeiro, as provas de aferição do 4.º ano são administradas apenas a uma amostra de estudantes e efetuadas em dois anos consecutivos, seguindo-se um ano de pausa. De acordo com o Despacho n.º 474/2003, de 10 de janeiro, a aplicação das provas de aferição retornam a ser aplicadas anualmente a uma amostra da população do respetivo ciclo de ensino. A Equipa de Assessoria Técnico-Pedagógica da Direção de Serviços de Avaliação Externa do Instituto de Avaliação Educativa indicou que “até 2006 as provas de aferição eram aplicadas por amostra pelo que não havia geração de resultados como foi o caso a partir de 2007” (comunicação eletrónica, fevereiro 19, 2018).

De acordo com o Despacho n.º 2351/2007, de 14 de fevereiro, as provas de aferição são aplicadas anualmente ao universo dos alunos no final do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Para dar conta do desempenho dos alunos nas provas de aferição de língua portuguesa agrupamos os níveis de classificação final adotados como positivos (níveis A, B e C) nos relatórios das provas de aferição de língua portuguesa. Desta forma, obtemos 89,5% em 2007/2008 (*Provas de aferição de língua portuguesa: 2008: 1.º ciclo*, 2008); 90,2% em 2008/2009 (GAVE/ME, 2009); 91,6% em 2009/2010 (GAVE/ME, 2010); 86,7% em 2010/2011 (GAVE/Ministério da Educação e Ciência [MEC], 2011) e 79,7% em 2011/2012 (GAVE/MEC, 2012). Em suma, o desempenho dos alunos do 4.º ano na prova de língua portuguesa mostra-se positivo de 2007/2008 a 2011/2012.

De 2013 a 2015 realizam-se provas finais do 1.º CEB em português, matemática e língua não materna, entendidas como instrumentos certificadores da aprendizagem “o desempenho global dos alunos pode considerar-se satisfatório tanto na disciplina de Português como na disciplina de Matemática” (Castanheira & Coordenadores e Autores das Provas Finais do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português [e] matemática, 2017, p. 29). A reter que “o domínio da Leitura (e da Educação Literária) foi aquele em que os alunos revelaram maior dificuldade” (*ibidem*, p. 8).

No sistema educativo português, desde 2010/2011, a avaliação externa no 1.º CEB engloba o projeto dos testes intermédios, aplicados aos alunos do 2.º ano de escolaridade, no sentido de um “diagnóstico precoce das dificuldades dos alunos, permitindo uma intervenção pedagógica e didática mais eficaz” (Sousa, Castanheira, Romão, Pereira, &

Lourenço, 2013, p. 4). A diagnose é realizada a meio do percurso escolar do 1.º CEB e “os resultados parecem indicar que os testes têm tido um papel importante na sala de aula, como parece confirmar a melhoria dos resultados obtidos em 2012” (*ibidem*, p. 18). Ainda que na disciplina de português “as três áreas específicas em que parece ser necessária uma maior intervenção didática são: o domínio da Escrita, nomeadamente ao nível da Textualização, o domínio do Conhecimento Explícito da Língua e, atendendo sobretudo aos resultados obtidos em 2013, o domínio da Leitura” (*ibidem*, p. 18).

Releva mencionar o estudo do PISA 2009, o qual está mais diretamente relacionado com a nossa temática por ter como domínio principal a avaliação da literacia da leitura e enumerar um vasto conjunto de medidas implementadas em Portugal, a partir de 2005, destinadas a melhorar os resultados das aprendizagens. No PISA 2009, os resultados dos alunos portugueses revelam uma expressiva melhoria que para a OECD (2010) são devidas às políticas implementadas que passam a considerar a equidade como um fator importante a ter em conta na qualidade e eficácia do ensino, em que há maior investimento em recursos (livros, acesso à Internet, etc.) aos alunos carenciados economicamente. Igualmente é referida a formação dos professores em língua portuguesa, matemática e tecnologias de informação, ao que acresce o novo sistema de avaliação de professores e das escolas. Paralelamente, ocorrem mudanças na gestão da escola, em que é dada maior autonomia aos diretores e “a school cluster is an organisational unit comprising several schools from kindergarten to 9th or 12th grade, vertically structured under a unique educational project that is led by a director” (*ibidem*, p. 69). Além disso, de forma explícita é mencionada a importância do lançamento do PNL para as melhorias das competências de literacia e de leitura dos alunos portugueses.

O relatório nacional do PISA 2009 conclui que os aumentos podem ser devido a “eventuais iniciativas circunscritas a cada uma das áreas, mas sobretudo por mudanças sociais mais abrangentes ao nível das escolas, das políticas educativas, culturais ou científicas” (Carvalho *et al.*, 2011, p. 85). Segundo advertem Costa, Pegado, Ávila, e Coelho (2011), muitos dos alunos inquiridos no âmbito do PISA 2009 beneficiaram em anos anteriores das condições e oportunidades criadas pelo PNL nas escolas, nas famílias e nas comunidades locais. Isto porque a ação do PNL, em 2006, embora se tenha dirigido em especial aos alunos do pré-escolar, abarcou também outros projetos já em curso, tendo depois abrangido, de modo regular e gradual, todos os alunos até ao 9.º ano de escolaridade. Os alunos inquiridos em 2009, no programa PISA, todos com quinze anos, encontravam-se a frequentar os vários níveis de ensino: 2,3% do 7.º ano, 9,0% do 8.º ano,

27,9% do 9.º ano, 60,4% do 10.º ano e 0,4% do 11.º ano. No entanto, é de esperar que os efeitos da ação do PNL se possam vir a refletir, de forma ainda mais acentuada, nos resultados dos próximos ciclos do programa PISA, considerando que o trabalho que tem vindo a ser realizado se consolida nas escolas.

Um outro aspeto, decorrente do programa PISA 2009, a destacar na melhoria dos resultados dos alunos portugueses no domínio da leitura (Costa *et al.*, 2011), consiste na diminuição das desigualdades. Isto prende-se com a melhoria global dos resultados que aconteceu, sobretudo, devido a uma acentuada diminuição do peso dos alunos com níveis de literacia muito baixos. O valor dos alunos que se situavam abaixo do nível 2 era, em 2000, de 26,3% e verifica-se um decréscimo para 17,6% em 2009. Porém, esta melhoria não é tão evidente no aumento do peso dos resultados que se situam nos níveis de competências mais elevados, pois estes eram de 4,2% em 2000 e 4,8% em 2009. Portugal foi o país que mais subiu no *ranking* e, pela primeira vez, atingiu o nível médio, a par de países como o Reino Unido, Suécia e Alemanha.

A escola está inserida em meios regionais diferentes uns dos outros, cada um com uma vivência, tradição e cultura própria, mas está também em contacto com outras realidades. A instituição escolar deverá assim interpretar os seus desafios e deverá saber responder às suas necessidades sociais e pedagógicas, potenciando uma nova imagem de saberes, valores e atitudes para uma sociedade heterogénea e complexa, a sofrer constantes e rápidas transformações.

A escola como uma organização em mudança tem merecido a atenção de vários autores, sob diferentes perspetivas, há já bastante tempo. Michael Huberman (citado em Benavente, 2001, p. 103), ao sintetizar como se processam as mudanças em educação refere dificuldades que se consubstanciam nas seguintes questões:

Como mudar quando a desconfiança da opinião pública não favorece a inovação? quando os inovadores não são reconhecidos? quando se esperam da escola novas práticas imediatamente consolidadas e capazes de ‘provar’ que são melhores do que as anteriores em resultados de médio prazo? (*ibidem*, p. 103)

Fullan (2003) refere que “as escolas, sobretudo, porque vivemos na sociedade do conhecimento, precisam de fortalecer as suas qualidades intelectuais à medida que aprofundam o seu objetivo moral” (p. 57). E prossegue a sua reflexão, apontando as necessárias dinâmicas das escolas face à mudança, com um comentário onde identificamos implicações diretas para as BE, foco do nosso estudo: “o melhoramento pedagógico exige recursos adicionais sob a forma de materiais, equipamento, espaço, tempo e acesso a novas ideias e competências especializadas. As escolas de sucesso

conseguem lidar eficazmente com as suas necessidades de recursos” (*ibidem*, p. 70). Sabemos que as mudanças na educação são lentas, fazem-se passo a passo. Quando uma organização introduz mudanças, torna-se necessário planear o modo como esta irá informar aqueles que, direta ou indiretamente, irão ser afetados pela mudança.

Várias medidas têm sido tomadas ao longo das últimas décadas com implicações diretas no 1.º CEB. Uma delas foi o estabelecimento da escola a tempo inteiro, também com a reestruturação da rede escolar, que visou o melhoramento de espaços e a construção de novos edifícios, através da conceção de centros escolares e a concentração de um maior número de alunos em melhores condições físicas e de recursos materiais.

Foco do nosso estudo, a RBE afirma-se desde 1996 como um projeto cujo objetivo é criar BE capazes de se constituírem como estruturas centrais de apoio à aprendizagem, à promoção das literacias, num ambiente de aprendizagem que permita mudar algumas práticas nas escolas. A inovação organizacional que o PRBE veio implementar nas BE “afeta o conjunto do estabelecimento de ensino, quer no seu funcionamento interno quer na sua relação com o contexto local (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada, & Gaspar, 1997, p. 30). Um dos fatores potenciadores da mudança à escala do estabelecimento de ensino é o desenvolvimento de BE associadas ao projeto pedagógico “que vise estabelecer novas formas de relação com o saber, novas modalidades de estruturar as situações de aprendizagem dos alunos, processos de formação dos professores” (*ibidem*, p. 31). Consideramos assim, que o estudo das BE, como “recurso educativo” estabelecido na LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, capítulo V, artigo 41º, alínea b), na linha de C. Ramos (2014) insere-se no âmbito das organizações

ao congregarem à sua volta um conjunto de pessoas (professor bibliotecário e a sua equipa), (i) que desenvolve o seu trabalho a partir da missão, da visão, do *ethos* e das estratégias, (ii) que delinea os traços identitários, o tipo de liderança e de gestão e (iii) que analisa o contexto em que se inserem. (p. 4)

Veiga, *et al.* (1997) salientam que a BE pode ter um efeito indutor na mudança da escola em geral. O aporte de uma BE a uma escola ou a um AE, mais do que ser imposto normativamente do exterior, deve corresponder “a uma necessidade da própria escola, pelo menos dos setores mais inovadores e dinâmicos, e em particular dos seus órgãos de gestão” (*ibidem*, p. 31). Evocar a importância das BE como recurso educativo instalado numa escola, enquanto organização educativa em contexto permanente de mudança relacionadas com dinâmicas organizacionais e pedagógicas, reforça a necessidade de um olhar investigativo cuidadoso sobre a sua relevância enquanto

núcleos inseridos nas escolas e de as suas linhas de atuação estarem diretamente interligadas com o seu macrocosmo, sobra-lhes, no entanto, uma grande fatia de autonomia para poder decidir o tipo de organização e de gestão e o modo de intervir no espaço escolar. (C. Ramos, 2014, p. 6)

Convictos que a mudança educativa está associada à liderança dos agentes responsáveis pelas várias estruturas do AE e à avaliação das escolas, apresentamos nos próximos subcapítulos a perspetiva de alguns autores sobre estes aspetos, com especial foco na liderança exercida pela direção do AE do PB (agente intermédio) e na avaliação interna e externa das escolas.

1.2. Liderança educacional e mudança

Refere Fullan (2003) que “a liderança numa cultura de mudança exige toda uma nova estrutura concetual que sirva de guia para o desenvolvimento e *performance* diários de qualquer organização” (p. 120). Esta afirmação sublinha a importância de se ter uma ideia clara dos processos envolvidos no desenvolvimento das organizações, e naturalmente também, das organizações escolares. Segundo Carvalho (2012) as lideranças são importantes “no contexto da organização escolar, à semelhança do que acontece em outros contextos organizacionais” (p. 199), dado que nos estabelecimentos de ensino sempre houve a “necessidade de alguém que os conduzisse” (*ibidem*, p. 199) e resolvesse os problemas com que se deparam no quotidiano.

Os conceitos de líder e liderança há muito tempo que fazem parte das organizações em geral, sobretudo nas áreas empresarial e política. Porém, só a partir dos anos 60 e 70 do século passado são utilizados no campo educacional. Muitos dos conteúdos ligados à liderança foram transferidos para as organizações educativas, sendo que “a liderança nos negócios e na educação tem cada vez mais pontos em comum” (*ibidem*, p. 8). De facto, “os líderes empresariais e educativos enfrentam desafios semelhantes - como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida” (*ibidem*, p. 9).

Na ótica de Fullan (2003), as escolas e as empresas são equivalentes, muito têm que aprender para sobreviver na sociedade do conhecimento, sendo a transformação em organizações de aprendizagem um imperativo. Segundo este autor, as escolas podem aprender “como as melhores empresas inovam e obtêm resultados” (*ibidem*, p. 9). A liderança, afigura-se cada vez mais, como um dos aspetos apontados como solução para

fazer face à mudança das organizações, de forma a torná-las mais eficazes e com mais qualidade, num tempo que

apela constantemente para o valor salvífico da liderança e da gestão e para as capacidades quase divinas dos verdadeiros líderes. Com eles, os problemas da eficiência, designadamente das organizações públicas, podem ser resolvidos, bastando para tal convocar os princípios da *nova gestão* que apelam, entre outros valores para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência, da responsabilização, todas elas apanágios das organizações privadas. (Estevão, 2000, p. 36)

A liderança educacional constitui-se como um fator chave na mudança das escolas, como elemento que concorre para a sua melhoria. Os líderes das organizações escolares devem exercer um estilo de liderança que proporcione a coesão e eficácia do AE/ENA, bem como a qualidade do ensino. Neste sentido, devemos ter presente que a escola de hoje é cada vez mais uma “organização complexa” pelo que “exige uma forte e boa liderança” (Carvalho, 2012, p. 193). Não sendo nosso objetivo desenvolver uma análise exaustiva sobre teorias, modelos e estilos de liderança, tipos de líder, consideramos, contudo, pertinente, compreender algumas perspetivas e formas de liderança educativa que é exercida nos AE, em que a instalação de formas pós-burocráticas de coordenação e gestão e o reforço da autonomia das escolas requerem que da parte dos diretores escolares haja

o equilíbrio de forças entre a influência dos membros internos e os membros externos e assegurem uma `regulação de proximidade´ sobre a escola garantindo a realização das finalidades da educação escolar. Ao mesmo tempo, a sua liderança deve ser `transformacional, distributiva e pedagógica´ de modo a mobilizar a organização escolar para a melhoria dos processos e dos resultados das aprendizagens dos alunos. (Machado & Alves, 2014, p. 11).

Os órgãos de administração e gestão das escolas, definidos pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio eram: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Mais à frente, nesta parte do trabalho, abordaremos, com maior detalhe as funções dos órgãos próprios da administração e gestão dos AE/ENA, especificando a representatividade do 1.º CEB nos mesmos.

Fullan (2003) apresenta-nos três lições poderosas sobre liderança e que se encontram intrinsecamente ligadas: “a necessidade vital e paradoxal de adquirir uma lentidão no conhecimento, a importância da aprendizagem dentro de um dado contexto e a necessidade de líderes a todos os níveis da organização, de forma a atingir uma perfeita e eficaz disseminação do empenho interno” (*ibidem*, p. 123).

Esta última dimensão é particularmente importante para o contexto do nosso estudo, já que um dos elementos centrais no trabalho das BE é o PB⁵, que emerge dentro da organização escolar como uma liderança intermédia. Seguindo o sentido das palavras de Fullan, o papel dos líderes intermédios é igualmente importante no sucesso dos processos de desenvolvimento que orientam a ação das escolas. Esse é também um dos elementos que iremos analisar. Mas aplicando os restantes aspetos para o contexto que estudamos, verificamos que, de facto, o líder educativo deve conhecer bem o local de trabalho de forma a assegurar que todos os alunos atingem os objetivos de desempenho. O enfoque na seleção e formação do PB deverá incluir estratégias e comportamentos que este profissional possa utilizar com os professores titulares de turma, de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Para Fullan (2003) uma instituição forte requer muitos líderes nos variados níveis. A organização não se pode desenvolver por muito tempo ancorada às ações de um só líder. A liderança numa cultura de mudança é entendida como parte integrante de um processo de aperfeiçoamento constante e sustentado que “será avaliada como eficaz ou ineficaz não pelo líder que é, mas pelo tipo de *liderança que produz nos outros*” (Fullan, 2003, p. 137).

A este propósito, Hargreaves e Fink (2007) apresentam sete princípios da sustentabilidade na liderança e na mudança educativa que se apresentam na Figura 1.

⁵ O cargo de PB será desenvolvido mais à frente, no ponto 2.2..

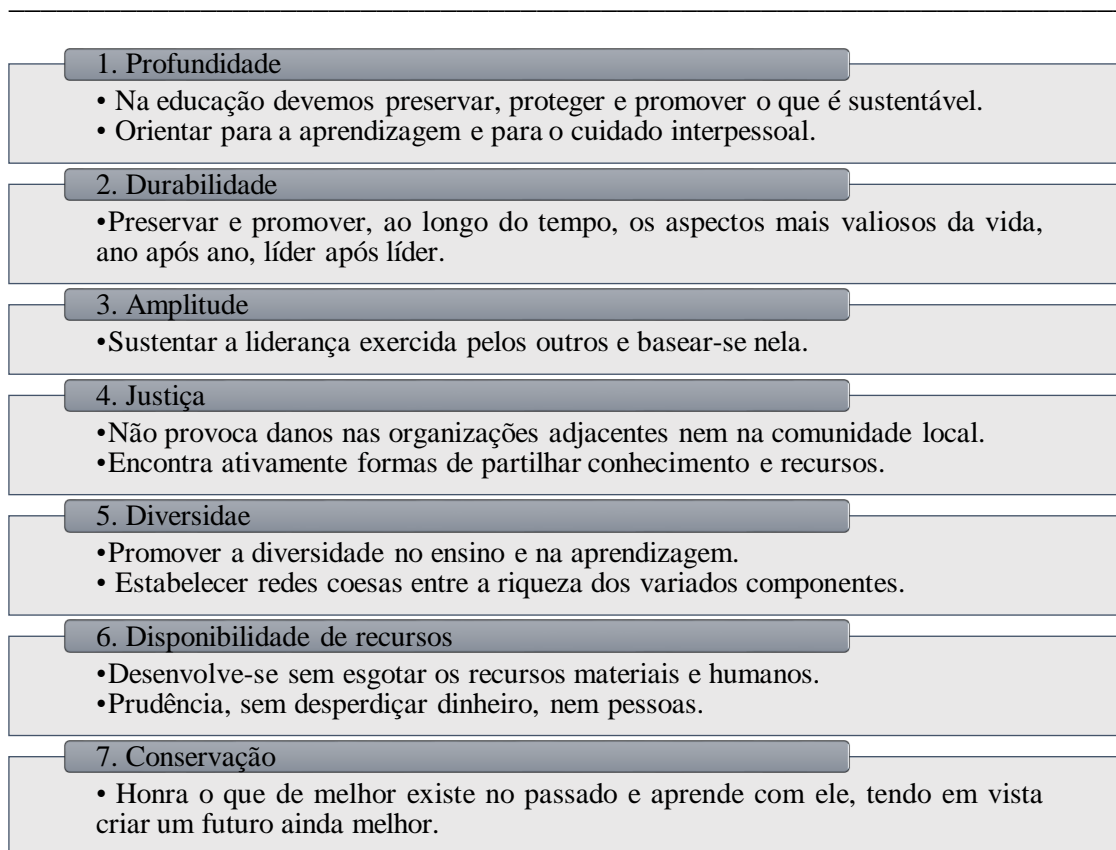


Figura 1. Sete princípios da liderança sustentável. Adaptado de Hargreaves e Fink (2007, pp. 32-34).

É interessante notar, como salientam Hargreaves e Fink (2007), que numa escola ninguém tem de distribuir a liderança porque ela já está distribuída, “por todo o lado, no tempo e no espaço - na hora de almoço, entre as aulas, depois do dia letivo e nos fins-de-semana nos gabinetes, nas salas de aula e nos pátios do recreio” (p. 173). Numa escola, a liderança, não se limita ao diretor e aos professores. É estendida aos indivíduos, comunidades e às redes, percorrendo diferentes patamares organizacionais.

Estes autores também elaboraram uma escala de liderança distribuída que mostra as formas que pode assumir, tais como a autocracia, a delegação tradicional, a delegação progressiva, a distribuição guiada, a distribuição emergente, a distribuição assertiva e a distribuição anárquica. Em cada padrão de distribuição são apontados pontos fortes e fracos. A delegação afigura-se como uma estratégia limitada de distribuição da liderança. Todavia, numa escola tradicional pode constituir-se como um primeiro passo para a mudança ou a outras formas de distribuição. A distribuição guiada ou orientada pode depender demasiado do líder. A distribuição emergente presta-se em algumas situações ao pensamento grupal unitário e por seu turno a distribuição assertiva pode facilmente ceder à anarquia. Os padrões de liderança emergente e assertivo desenvolvem-se “mais

facilmente em escolas novas, ou especialmente inovadoras, em que os professores são escolhidos a dedo e onde os valores centrados na aprendizagem são claros” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 174).

Contudo, uma liderança distribuída pode ser uma má liderança, sendo que para Hay Group Education (citado em Hargreaves & Fink, 2007) “as consequências de não se distribuir a liderança são a desatualização e a estagnação; os riscos de distribuí-la, a anarquia e a confusão” (p. 145).

A liderança distribuída, mais que dividir o trabalho, trata-se de partilhar responsabilidades, de articular uma capacidade coletiva de liderança. Na aceção de Carvalho (2012), não se deve confundir o conceito de distribuir ou partilhar com o conceito de delegar, na medida em que expressam comportamentos distintos. Assim,

a distribuição significa muito mais que a mera delegação, sendo que esta última é mais conforme a estabilidade, a continuidade do *status quo*, evitando o mais possível a mudança. Este último caso, poderá sempre traduzir a atribuição de tarefas pouco desafiadoras ou mesmo desagradáveis. Por seu turno, a liderança distribuída considera o outro como um colaborador e permite o seu envolvimento na esfera decisória da sua escola. (Carvalho, 2012, p. 204)

Entendida como partilha, a distribuição designa um tipo de liderança aberta dinâmica e democrática que pode resultar em maior estímulo e envolvimento porque tem em conta as aspirações dos sujeitos. Trata-se de um modelo de liderança em que o diretor do AE/ENA partilha o poder e a responsabilidade com os professores e com a comunidade educativa (Carvalho, 2012). No âmbito deste estilo de liderança, o diretor do AE/ENA, coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos, conforme estipulado na subsecção II, artigo 19º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho desempenha um papel essencial na manutenção da unidade da organização, evidenciando esforços para que esta não se fragmente devido a eventuais conflitos ou a interesses que não estão em consonância com os objetivos da organização escolar.

De acordo com López-Yáñez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado, e Bellerín (2014), é comum em muitas escolas a liderança distribuída, podendo os padrões da liderança distribuída coexistir com os padrões focalizados. Contudo, em termos absolutos, não se pode afirmar qual deles é o mais eficaz porque os padrões variam em função da atividade.

Efetivamente, num AE, a liderança educativa é desempenhada por várias pessoas que executam diversas funções nos estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário. Ao nível do enquadramento

legislativo do nosso estudo, referimos o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que reforça a importância das lideranças no sucesso da organização. No artigo 10º do capítulo III do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril são criados como órgãos próprios de direção, administração e gestão dos AE/ENA o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril mantém os referidos órgãos de administração e gestão e procede “ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, preâmbulo).

Da literatura consultada, constatámos que o caso da liderança distribuída ou dispersa legitima o fenómeno da “multiplicação das lideranças de modo que, mais do que liderança podemos falar de lideranças, mais do que líder, temos os líderes, dispersos, mas presentes e ativos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas” (J. Costa, 2000, p. 29). Nas organizações escolares, a liderança dispersa encontra-se presente em toda a estrutura do próprio AE/ENA. Para além do diretor surgem as lideranças intermédias, com atribuições e competências específicas, como os coordenadores dos departamentos curriculares, coordenadores de estabelecimento, coordenadores de ano, chefe dos serviços administrativos, serviços de psicologia e orientação e demais serviços técnico-pedagógicos, onde se inclui a BE, entre outros, e ainda os professores e educadores consoante o seu estilo de liderança.

A Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho veio legislar que o processo de designação de PB está a cargo dos diretores dos AE/ENA e que para o desempenho desta função é necessário que os docentes:

- a) Sejam quadro de escola do agrupamento ou quadro de escola não agrupada ou outros docentes dos quadros ali colocados;
- b) Possuem 4 pontos de formação académica ou contínua na área das bibliotecas escolares de acordo com o anexo II do presente diploma;
- c) Possuam 50 horas de formação académica ou contínua na área das TIC ou certificação de competências digitais;
- c) Disponham de experiência profissional na área das bibliotecas escolares;
- d) Manifestem interesse em desempenhar as funções de professor bibliotecário. (capítulo II, artigo 5º)

Nos AE/ENA em que existe mais do que um PB, cabe ao diretor designar o coordenador da equipa das BE que passará a membro do conselho pedagógico, conforme

estipulado no RI do próprio AE/ENA. Na distribuição do serviço aos PB do AE/ENA “devem ser definidas as responsabilidades individuais e a partilha de tarefas de forma equilibrada, prevendo o trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários, independentemente do nível de ensino” (Rede de Bibliotecas Escolares [RBE], 2011b). A liderança exercida pelo PB no cumprimento das funções atribuídas na escola e no AE, é perspetivada por Haycock (2010) como um processo baseado em “complex relationships of teacher, teacher-librarian, and school principal, in a changing environment resulting from differing priorities from the district and different levels of budgetary support from year to year” (pp. 2-3).

As Portarias n.ºs 756/2009, de 14 de julho e 192-A/2015, de 29 de junho remetem para a constituição de uma equipa da BE que coadjuve o(s) PB nos termos do RI. Prescrevem as referidas portarias que cabe ao diretor do AE/ENA designar os docentes da equipa da BE, atendendo a competências nos domínios pedagógico, de gestão de projetos, de gestão da informação, das ciências documentais e das TIC. Nesta linha de afetação de recursos humanos à BE, a RBE (2011b) orienta para uma gestão integrada de “afetação de tempos (sempre que possível) a um professor do agrupamento: • coordenador de estabelecimento do 1.º CEB/JI, quando este se encontra dispensado de turma; • professor, de acordo com a gestão do crédito horário do agrupamento; • outros” (RBE, 2011b, p. 16). Refere também a afetação de assistentes operacionais (consoante as populações escolares servidas) e equaciona outras soluções na afetação de recursos, mediante a articulação do AE/ENA com a autarquia e exploração de colaboração com pais ou com outros agentes da comunidade (RBE, 2011b). Consideramos que a constituição de uma equipa que coadjuve os PB é um dos problemas com que os AE/ENA se confrontam, tendo em atenção que “os aspetos operacionais das bibliotecas escolares devem ser assegurados por pessoal de apoio administrativo e técnico com formação, a fim de garantir que os bibliotecários escolares dispõem do tempo necessário para os seus papéis profissionais de ensino, gestão, colaboração e liderança” (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 2015, p. 8).

A RBE (2011b) considera que os PB em exercício de funções nos AE são corresponsáveis pela liderança e gestão das BE, o que requer uma especial atenção:

- na definição das competências específicas de cada professor bibliotecário;
- no cumprimento de um plano de ação comum às bibliotecas do agrupamento;
- na organização e gestão integrada de recursos humanos e materiais;
- na conceção de documentos reguladores uniformizados;

- no desenvolvimento de trabalho em rede – cooperação/parcerias a nível interno (escola e agrupamento) e externo (comunidade, biblioteca municipal). (RBE, 2011b, p. 5)

Para desempenhar as suas funções, o PB tem que trabalhar colaborativamente “com as direções e os professores para desenvolver as políticas que norteiam a criação e manutenção da coleção de materiais educativos da biblioteca” (*ibidem*, p. 8). Além disso a estes profissionais que assumem “um papel de liderança na escola, eles devem ter o mesmo nível de educação e preparação de outros líderes da escola, tais como administradores escolares e especialistas em aprendizagem” (IFLA, 2015, p. 8).

As recomendações mais recentes desenvolvidas pela IFLA em 2015, para uso dos profissionais de BE e decisores educativos com o objetivo de serem assegurados serviços e programas de BE eficazes, postos em prática por PB qualificados, indicam que “as funções de um bibliotecário escolar profissional devem ser claramente definidas incluindo o ensino (ou seja, literacia e promoção da leitura, centrada na investigação e baseada em recursos), gestão de biblioteca, liderança e colaboração com toda a escola, envolvimento da comunidade e promoção de serviços de biblioteca” (IFLA, 2015, p. 11). Nesta ótica, questiona-se, tal como Haycock fez (2010), “whom do we serve? Most would answer students, yet the primary clientele in terms of power, impact, and effect would be teacher?” (p. 3).

Deseja-se que a BE consiga contribuir pedagogicamente para a melhoria das escolas e AE. As estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria das escolas e AE, sendo responsáveis pelas estratégias da mudança, o que lhes permite envolver diretamente os professores titulares de turma nos processos de tomada de decisão. O exercício de uma liderança forte e dinâmica exigida aos líderes em geral e aos educativos em especial, relaciona-se no caso da BE, com três ideias-chave: “articulate a vision and agenda”, “be strategic” e “communicate continuously”, defendidas por (Eisenberg & Miller, 2002). Parece-nos que neste século em que são visíveis as preocupações com os resultados escolares dos alunos, uma das competências profissionais determinante para o êxito do contributo da BE, é uma liderança forte por parte do PB, bem como uma visão e gestão estratégica.

Eisenberg e Miller (2002) consideram que o PB deve ter uma visão e gestão estratégica que lhe permitam colocar em prática as seguintes capacidades: pensar estrategicamente; gerir estrategicamente, de acordo com as prioridades da escola e para o sucesso; promover uma cultura de avaliação; comunicar permanentemente e articular

prioridades. A mobilização de todos os intervenientes é imprescindível, para isso torna-se necessário que o PB participe em reuniões alargadas ou restritas de docentes para recolha da informação; facilitação de documentação e disponibilização de dados pelos colegas; definição de formas de colaboração com os docentes na recolha de evidências sobre os alunos; aceitação e reconhecimento dos resultados por todos; envolvimento na subsequente promoção de um plano de melhoria e desenvolvimento. Neste sentido, Bastos e Martins (2009) sublinham igualmente que a liderança do PB é muito importante: “the teacher librarian is a leader, able to demonstrate the school library’s value, using evidence and exploring continuous communication flows with different school actors and stakeholders (p.6).

A abordagem da estratégia como alavanca da BE do século XXI revela-se na forma como o perfil do PB e da equipa da BE consubstanciam “três conceitos fundamentais: liderança, influência e pensamento estratégico dentro da comunidade escolar” (C. Ramos, 2014, p. 1). A sustentabilidade da BE a que se refere C. Ramos (2014) revela-se na forma como o PB e equipa da BE desencadeiam os processos de integração plena da BE no PE do AE; planificam e gerem a BE de forma estratégica e obtêm o necessário reconhecimento e aceitação por parte dos “órgãos pedagógicos e de direção da escola, bem como por todos os professores” (p. 2).

No contexto educativo português, o fenómeno da liderança surge ligado ao desenvolvimento de uma escola mais autónoma e de qualidade. Prosseguindo ainda no âmbito da mudança educativa, podemos relacioná-la com a avaliação das escolas, o que será abordado no ponto seguinte.

1.3. A avaliação das escolas e a mudança

Não estando o nosso estudo focado na problemática da avaliação, designadamente a avaliação institucional, consideramos todavia que os processos de mudança são frequentemente induzidos pelas questões colocadas pela avaliação, quer a nível da avaliação interna quer externa. De facto, as preocupações com a aferição da qualidade do sistema educativo tem vindo a consolidar-se, quer em termos normativos quer em práticas que procuram olhar de forma reflexiva sobre a própria escola.

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro aprova o “sistema de avaliação da educação e do ensino não superior”, efetivando o regime previsto na Lei n.º

46/86, de 14 de outubro (LBSE) e estipula duas modalidades de avaliação baseadas “na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, artigo 5.º).

O sistema educativo passa a integrar a autoavaliação (ou avaliação interna) e a avaliação externa, distinguindo tendo em conta a posição do avaliador face à escola. Alaiz, Góis, e Gonçalves (2003) entendem a autoavaliação como “aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa” (p. 16). Na literatura da especialidade é possível distinguirmos diferentes posicionamentos quanto aos termos autoavaliação e avaliação interna. Entendemos que este termo é mais apropriado porque reflete a “necessidade dos processos de autoavaliação de escolas serem concebidos como práticas instituintes, enquanto avaliações de *iniciativa interna*, ainda que com apoio de facilitadores externos” (Correia, 2016, p. 4).

De facto, no presente século, a investigação apresenta este sistema duplo de avaliação das escolas como “complementares, e têm-se caracterizado por uma maior ênfase nas questões qualitativas do processo das aprendizagens dos alunos e na atenção aos aspetos estratégicos da otimização e da melhoria” (Oliveira *et al.*, 2006, p. 8).

Em 2006 é assim criado o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas que, entre outras atribuições, é incumbido de:

- a) Definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de autoavaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projetos e das suas condições específicas;
- b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino. (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, ponto 1)

A preocupação com a autoavaliação e com a qualidade surge nas escolas como imperativo legal, e não apenas devido à necessidade de prestação de contas e responsabilização das instituições educativas e dos seus agentes. É com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior”, que lhes é colocado o desafio da avaliação e a pertinência da procura do caminho para a excelência e melhoria contínua.

A Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, veio reforçar a necessidade das escolas implementarem um sistema de autorregulação, referindo que a celebração de um

contrato de autonomia só é possível com a adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autorregulação, entre outros requisitos.

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revogou o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, surge o novo modelo de gestão das escolas portuguesas que sustenta a existência de um diretor para as escolas públicas, numa estratégia com sentido de conferir mais visibilidade e uma melhor prestação de contas à comunidade por parte da gestão escolar. O estabelecimento de métricas, a capacidade de autorregulação e a procura da qualidade no sistema educativo e nas escolas são objetivos importantes a que as escolas deverão estar mais atentas, refletindo-se nos documentos estruturantes da escola.

O modelo que tem servido de referência ao processo de avaliação das escolas é o Common Assessment Framework (CAF) que é uma metodologia simplificada do Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management. Ajustado à realidade das Administrações Públicas, permite a autoavaliação através da qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho numa perspetiva de melhoria contínua.

A autoavaliação permite identificar com clareza o que a escola faz bem e no que precisa de melhorar. Na verdade, oferece à escola uma oportunidade para aprender a conhecer-se no sentido de atingir a Excelência através de uma efetiva melhoria continuada (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

O processo de autoavaliação implica um planeamento adequado de toda a atividade da escola numa perspetiva de gestão escolar de excelência, através de processos de melhoria contínua ao ritmo possível de cada escola e em função dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do respetivo processo.

Em Portugal, o Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2006 contemplou já dois ciclos de desenvolvimento. O primeiro de 2006/2007 até 2010/2011, conduzido pela IGE e o segundo ciclo desde novembro de 2011 até 2017, com a atual configuração da IGEC, com base no Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro⁶.

Os objetivos da avaliação externa das escolas relativos ao primeiro ciclo (2006 - 2011) foram:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

⁶ Finalizado o segundo ciclo de avaliação externa das escolas, pelo Despacho n.º 13342/2016, publicado no Diário da República n.º 215, 2.ª série, de 9 de novembro, foi criado um grupo de trabalho com a missão de analisar o modelo utilizado e apresentar propostas de ação para um novo ciclo.

- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (Inspeção-Geral da Educação [IGE], 2011 p. 8).

Com início em 2011, o segundo ciclo de avaliação externa das escolas visava:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar, a todos os níveis, a responsabilização, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. (Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC], 2013a, p. 9)

A estrutura do Programa de Avaliação Externa das Escolas, no ciclo de 2006-2011, “manteve-se estável ao longo dos cinco anos, sem prejuízo da introdução de algumas alterações nos procedimentos e nos instrumentos, em resultado da avaliação contínua realizada pela IGE e das recomendações do Conselho Nacional de Educação” (IGE, 2011, p. 8). Neste primeiro ciclo, o quadro de referência da avaliação externa contempla cinco domínios (IGE, 2011, pp. 9-10): resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Cada um dos cinco domínios integra dois a cinco fatores:

1. Resultados (Sucesso académico; Participação e desenvolvimento cívico; Comportamento e disciplina; Valorização e impacto das aprendizagens)

2. Prestação do serviço educativo (Articulação e sequencialidade; Acompanhamento da prática letiva em sala de aula; Diferenciação e apoios; Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem)

3. Organização e gestão escolar (Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; Gestão dos recursos humanos; Gestão dos recursos materiais e financeiros; Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; Equidade e justiça)

4. Liderança (Visão e estratégia; Motivação e empenho; Abertura à inovação; Parcerias, protocolos e projetos)

5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola (Autoavaliação; Sustentabilidade do progresso).

No segundo ciclo avaliativo, o quadro de referência para a avaliação externa das escolas estrutura-se em três domínios: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Cada domínio é estruturado em três campos de análise: **resultados** (resultados académicos e resultados sociais e reconhecimento da comunidade); **prestação do serviço educativo** (planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens) e **liderança e gestão** (liderança, gestão e autoavaliação e melhoria). Os campos de análise “são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação” (IGEC, 2013a, p. 10).

Entre 2006/2007 e 2010/2011, a avaliação externa envolveu 1107 escolas (IGE, 2011) e em 2011/2012, mais 231 escolas (IGEC, 2013a). Neste período temporal a avaliação externa de cada escola foi realizada por uma equipa de avaliação, constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGE/IGEC. Tendo em vista a elaboração de um relatório de avaliação externa, a equipa de avaliação externa recolhe dados por análise documental, observação e entrevistas de painel a vários intervenientes do processo educativo:

membros do Conselho Geral; representantes da autarquia; direção; representantes dos pais e encarregados de educação nos grupos e nas turmas e representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação; alunos, delegados de turma e representantes da Associação de Estudantes; coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica; diretores de turma e respetivos coordenadores; serviços técnico-pedagógicos; equipa de autoavaliação; docentes sem cargos atribuídos; e assistentes técnicos e operacionais. (IGEC, 2013a, p. 15)

A avaliação das escolas consubstancia-se num quadro de referência. Dentro deste conjunto de perguntas usadas pelas equipas de avaliadores, no ciclo de 2006-2011, como instrumento que harmoniza os critérios, mas também usado pelas escolas nos seus trabalhos de autoavaliação, a BE surge mencionada no ponto relativo ao domínio “organização e gestão escolar”, no fator “gestão dos recursos materiais e financeiros”, redigida da seguinte forma: - “os recursos, espaços e equipamentos (nomeadamente refeitório, laboratórios, biblioteca e outros recursos de informação) estão acessíveis e bem organizados?” (IGE, 2011, p. 71).

O modelo do segundo ciclo de avaliação externa das escolas (2011-2017) vai integrar a BE no questionário aos docentes e alunos do 4.º ano, pretendendo averiguar sobre o nível de concordância sobre as afirmações propostas: - “a biblioteca está bem apetrechada e funciona bem” (IGECa, 2013, p. 81) e “ utilizo a biblioteca para fazer trabalhos e leituras” (*ibidem*, p. 83). Assim, a BE surge associada à análise das respostas aos questionários de satisfação, incluída na dimensão ensino-aprendizagem e instalações e serviços.

As classificações atribuídas pela IGE às escolas, durante o primeiro ciclo avaliativo, correspondem a uma escala avaliativa com quatro níveis (muito bom, bom, suficiente e insuficiente (IGE, 2011). No segundo ciclo avaliativo, a escala passou para cinco níveis: excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente (IGEC, 2013a).

Cada AE/ENA recebe o relatório de avaliação externa e dispõe de um prazo para apresentar o contraditório. À medida que o processo vai sendo concluído, os relatórios de avaliação externa e contraditórios são divulgados no sítio eletrónico da IGE/IGEC.

Nos relatórios de avaliação externa das escolas/AE de 2009/2010, a educação pré-escolar e o 1.º CEB, “dado o risco de uma insuficiente consideração, se não mesmo de uma subalternização destes níveis de educação, tanto em resultado das práticas dos agrupamentos como da perspetiva de análise e do relato dos avaliadores” (IGE, 2011, p. 31), configurara-se como uma temática especificamente desenvolvida. Ao explicitar aspetos relacionados com a realidade das escolas do 1.º CEB, 30% dos 236 relatórios de avaliação externa das escolas/AE de 2009/2010, no domínio prestação do serviço educativo, evidencia que “a dinamização das bibliotecas escolares e a efetivação do Plano Nacional de Leitura constitui-se como um fulcro da articulação curricular e o principal mobilizador do trabalho cooperativo dos docentes” (*ibidem*, p. 34).

Numa abordagem aos aspetos da relação entre avaliação externa e autoavaliação, o relatório de avaliação externa das escolas 2009/2010 constata que “são diversificadas as áreas referidas como objeto de avaliação por parte das escolas. Com maior regularidade surgem as bibliotecas escolares, os resultados escolares e o Plano Anual de Atividades” IGE (2011, p. 38).

Como tivemos oportunidade de rever empiricamente, a escola em contextos de mudança envolve uma multiplicidade de dinâmicas organizacionais e pedagógicas intimamente relacionadas com a liderança educacional e avaliação de escolas/agrupamentos. Sendo a problemática da nossa investigação a BE do 1.º CEB,

desenvolvemos, no próximo capítulo, a nossa argumentação tendo a BE como foco no contexto da mudança educativa no 1.º CEB.

Capítulo 2. A biblioteca escolar no contexto da mudança educativa no 1.º ciclo do ensino básico

“Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.”

Hargreaves e Fink (2007, p. 11)

A aposta em BE com condições físicas, técnicas, humanas e pedagógicas iniciou-se em Portugal, à semelhança do que já acontecia noutros países, tendo seguido as orientações de documentos fundadores a nível internacional (Internacional Association of School Librarianship [IASL], 1993; IFLA, 1999, 2002). O primeiro passo foi dado em 1996, com a criação da RBE. Aos poucos foi-se avançando com regulamentação e orientações referentes a aspetos que se reportam ao (bom) funcionamento da BE.

Como exemplo, temos a instituição, em 2009, da figura do PB, em que se garante “que a biblioteca escolar se assume, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades atuais”, tal como referido na Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho.

O percurso das BE no contexto da mudança educativa foi ainda marcado com a publicação, também em 2009, pela RBE, do *Modelo de autoavaliação da biblioteca escolar* (MAABE), que pretende “to schools and to school libraries an instrument that could assist them with internal analyses, showing the key aspects that should be taken into consideration” (Bastos & Martins, 2009, p. 5). O processo de implementação da avaliação da BE, segundo o modelo preconizado pela RBE, foi então testado em algumas escolas. Dessa experiência surge novo documento orientador *Modelo de avaliação da biblioteca escolar* (MABE), sob a coordenação de Conde, Martins, e Bastos (2011) e a sua implementação é alargada e obrigatória para todos os PB. Face a mudanças verificadas no papel e no funcionamento das BE, a RBE lança o atual instrumento *MABE 2014-2017*, com a coordenação de Conde, Martins, e Ochôa (2013).

Nos pontos seguintes abordamos estas dimensões, salientando a importância de cada uma para a organização escolar, no contexto das mudanças pedagógicas suscitadas por diversos projetos e programas a nível da educação e nos quais a BE tem vindo a intervir, dando o seu contributo para o sucesso dos alunos do 1.º CEB.

2.1. Criação da Rede de Bibliotecas Escolares

Nos finais de 1995, o ME e o Ministério da Cultura, visando sobretudo promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, decidem adotar uma política articulada, sendo criado um grupo de trabalho que tinha como finalidade analisar e propor medidas tendentes a incentivar a utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar e, como grande objetivo, “o desenvolvimento de bibliotecas escolares, integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla que apoie e amplifique a ação da escola e que se mantenha ao longo da vida” Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 (citado em Veiga *et al.*, 1997, p. 77).

Em 1996 é definido o grupo de trabalho no quadro legal, conforme o Despacho Conjunto n.º 5/ME/MC/96 (citado em Veiga *et al.*, 1997, p. 13) e do qual fizeram parte Isabel Veiga (coordenadora), Cristina Barroso, José António Calixto, Teresa Calçada e Teresa Gaspar, que refletiram sobre a situação das BE e propuseram diversas medidas, tendo dessa análise resultado um estudo, publicado com o título *Lançar a RBE* (Veiga *et al.*, 1997). Este relatório é o documento fundamental na implementação das BE a nível nacional, afirmando quatro objetivos estratégicos de viabilidade do programa:

1. Lançar e desenvolver o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE), que prolongará pelos anos considerados necessários para abranger todas as escolas do país.
2. Incentivar as escolas a candidatarem-se ao programa de criação e/ou desenvolvimento das suas bibliotecas, que decorrerá, mediante dinâmica própria, num período de entre dois e quatro anos [...]
3. Apoiar as escolas com menor capacidade de iniciativa de forma a que todas sejam abrangidas pelo programa.
4. Criar condições para que, após um período de funcionamento nos moldes recomendados pelo programa, cada biblioteca escolar possa ser vista por alunos, professores e pais, como importante recurso. (*ibidem*, pp. 59-60)

Pelo Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96 de 27 de agosto, constitui-se uma estrutura responsável pela implementação e monitorização da requalificação das BE, o Gabinete da RBE. Em 2001, o gabinete passa a designar-se Gabinete Coordenador da RBE, que tem entre outras competências “a) consolidar a rede de bibliotecas já existente; b) promover o alargamento sustentado da rede existente, de acordo com as orientações anualmente definidas pelo Ministério da Educação” (Despacho Conjunto n.º 872/2001, de 18 de setembro, ponto 1).

Assim, o PRBE é gerido por um Gabinete de coordenação a nível central⁷, que conta com a colaboração de um conjunto de serviços do MEC, direções de serviços de região, autarquias, bibliotecas municipais, através do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) e outras instituições-universidades, centros de formação, fundações e associações nacionais e internacionais (RBE, 2017).

Os objetivos instrumentais preveem a criação do referido Gabinete, que dependerá dos Serviços Centrais do ME; mobilização de recursos financeiros e administrativos dos Ministérios da Educação e da Cultura e das Câmaras Municipais; permitir às escolas um conjunto de recursos, orientações e apoios para o desenvolvimento das suas bibliotecas; criação de um enquadramento jurídico para o pessoal afeto à BE; instituição do SABE a nível concelhio; incentivo às instituições de formação de professores e de ciências documentais para organizar ações de formação especialmente orientadas para a formação do PB; financiamento de cursos de técnico-adjunto de biblioteca e documentação (aspeto que nunca se irá concretizar) e introdução de alterações nas tipologias de construção escolar, no mobiliário e na rede escolar de modo a responder às necessidades criadas pelo PRBE (Veiga *et al.*, 1997).

É preconizado pelo Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96, de 27 de agosto a instalação faseada da RBE. O programa pretende desde o início abranger todas as escolas portuguesas, “o desenvolvimento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares deverá possibilitar a cobertura do país” (Veiga *et al.*, 1997, p. 61). É considerado que a adesão das escolas ao PRBE deve partir da própria escola, o ideário subjacente pressupõe que as mudanças qualitativas na atividade pedagógica só são eficazes e consistentes quando subjazem os seguintes pressupostos:

as iniciativas são em grande medida da responsabilidade dos professores; o processo de lançamento da inovação é assumido pela direção da escola; um número significativo de professores e de alunos aderem às propostas e envolve-se nas atividades delas decorrentes; os pais dos alunos aceitam a inovação e percecionam-na como um benefício para os filhos. (Veiga *et al.*, 1997, p. 59)

Inicialmente foram definidos dois tipos de candidaturas a que as escolas podiam concorrer para apoio financeiro e concretização dos seus projetos: a candidatura concelhia e a candidatura nacional. Na candidatura concelhia, a escola deveria contar com o apoio da Biblioteca Municipal da Rede de Leitura Pública, disponibilidade financeira da Câmara Municipal; natureza, dimensão e qualidade do parque escolar existente no

⁷ O Gabinete da RBE foi dirigido por Teresa Calçada desde a sua criação, em 1996, até ao final de 2013. Em abril de 2014, tomou posse a nova coordenadora nacional Manuela Pargana Silva.

concelho; localização geográfica e características socioeconómicas do meio. Uma vez selecionada a escola são-lhe atribuídas verbas, que no caso do 1.º CEB, destinam-se “à aquisição de equipamentos e mobiliário e de fundos documentais, sendo as obras de criação/adaptação de espaços da competência da autarquia” (Conde, 2006, p. 87).

A candidatura a nível nacional destina-se às escolas dos vários níveis de ensino que se encontrem fora das áreas geográficas abrangidas pelas candidaturas concelhias. As candidaturas a nível nacional possibilitam a identificação de experiências significativas em matéria de organização, gestão e dinamização de BE e que devem ser reconhecidas, premiadas e estimuladas, sendo que “a verba destinada às escolas nesta modalidade é menor” (Conde, 2006, p. 88). Posteriormente, a RBE passou a lançar apenas uma candidatura de base concelhia.

As candidaturas selecionadas pela RBE são aquelas em que as escolas apresentam melhores condições e projetos mais consistentes, quer para a instalação quer para a criação de serviços de biblioteca no agrupamento. Mais recentemente, a RBE passou a financiar, igualmente, a requalificação de BE já integradas na Rede (RBE, 2017).

Em 2005, a RBE começa a promover a candidatura “Ideias com Mérito”, que visa selecionar e apoiar as experiências mais sólidas e divulgar as boas práticas resultantes: “A difusão destas práticas de excelência tem tido em efeito exemplar e replicador junto de outras escolas. Entre 2005 e 2013 foram apoiados 149 projetos, com um investimento no valor aproximado de 500.000 €” (Calçada & Martins, 2014, p. 127).

A RBE tornou-se a chancela, a forma de valorizar, credibilizar, institucionalizar, organizar, modernizar as BE e de contribuir para o seu apetrechamento, aproximando-as, tecnicamente, do modo de funcionar das bibliotecas municipais.

Em casos excecionais, os professores do 1.º CEB conseguiram autênticos “milagres” criando bibliotecas “a partir do nada” (Veiga *et al.*, 1997, p. 20). Transformaram uma ou duas salas de aula em centros de recursos, com biblioteca de livre acesso e organizaram o espaço de modo a proporcionar diferentes tipos de utilização: zona de leitura, de trabalho de grupo, de audiovisuais, etc. Conseguiram também enriquecer o fundo documental.

A parceria entre o ME e as Câmaras Municipais foi essencial para o desenvolvimento das BE no 1.º CEB: “A autarquia assume a responsabilidade pela realização das obras de intervenção nos espaços das bibliotecas do 1.º ciclo e, em colaboração com as equipas das escolas, participa nas tarefas de seleção e tratamento dos fundos documentais e na aquisição de mobiliário e equipamento” (Tavares, 2001, p. 112).

As bibliotecas públicas, através dos SABE, constituem uma importante forma de cooperação com as BE, sobretudo na orientação da dimensão técnica.

O percurso da RBE tem sido faseado. A primeira fase (dez primeiros anos da RBE) correspondeu à instalação de novas bibliotecas e a modernização das existentes através do lançamento anual de candidaturas dirigidas às escolas, tendo sempre em mente a melhoria dos recursos de informação e dos serviços educativos disponibilizados aos utilizadores. Este período de tempo serviu para se afirmar “o imperativo da biblioteca na escola e a sua necessidade para a concretização das metas do processo educativo, garantindo a sua tripla função pedagógica, formativa e cultural, e princípios de liderança, qualidade e formação” (Calçada & Martins, 2014, p. 128).

A segunda fase apontou para a qualificação dos recursos que se operacionaliza de duas formas: primeiro através da candidatura de mérito (criada em 2005) e que coincidiu com a diversificação do apoio às BE através da colocação dos professores coordenadores interconcelhios, e em segundo lugar na atribuição de recursos humanos para as BE integradas, tais como créditos de horários, destacamentos de professores para o 1.º CEB e disponibilização de apoio-técnico pedagógico (do próprio Gabinete da RBE; Direções Regionais de Educação e Bibliotecas Municipais/SABE). Esta segunda etapa do PRBE é visto por Calçada e Martins (2014) como “central para o desenvolvimento das bibliotecas escolares, decorrente da generalização da web 2.0, ou Internet social que, sem dúvida, lançou novos desafios e uma outra reflexão sobre o papel das bibliotecas” (p. 128).

O processo de integração das escolas foi progressivo e no caso do 1.º CEB os critérios definidos, para além do que foi estabelecido para os outros níveis de ensino e que já referimos, teve em conta o número de alunos da escola, sendo a prioridade dada às escolas de maior dimensão. Dadas as características das escolas, “houve a necessidade de estabelecer prioridades no universo de escolas do 1.º ciclo, tendo-se fixado como objetivo, numa primeira fase, a integração de todas as que têm mais de 100 alunos e que, individualmente ou em agrupamento, se candidatem” (Tavares, 2001, pp. 112-113). Só após a integração das escolas de maior dimensão do 1.º CEB é que se passou-se à integração das escolas com 20 a 100 alunos. Nas escolas do 1.º CEB de menor dimensão, o apoio concedido pela RBE foi designado por “pacote”, constituindo-se na “atribuição de uma pequena verba para aquisição de equipamentos áudio, vídeo e informático, algum mobiliário e aquisição de fundo documental mínimo” (Tavares, 2001, p. 113). Nestes casos, a autarquia aceita “complementar o acervo de base de cada escola,

disponibilizando, em regime de rotatividade, entre as várias escolas. Até ao momento, fazem parte da rede quarenta escolas nesta situação” (Tavares, 2001, p. 113).

O trajeto de integração das BE na RBE foi constante e galvanizante. No ano do lançamento do programa em 1996, o número de BE era de 164, passados 20 anos atingiu 2426 BE em todo o território nacional, conforme o quadro seguinte.

Quadro 1: *Número de BE integradas na RBE por subsistema de ensino*

Anos	Total	Subsistema de ensino	
		Público	Privado
1997	164	164	0
1998	328	328	0
1999	536	536	0
2000	745	745	0
2001	853	853	0
2002	1 058	1 058	0
2003	1 289	1 289	0
2004	1 434	1 434	0
2005	1 649	1 649	0
2006	1 762	1 762	0
2007	1 888	1 888	0
2008	2 077	2 077	0
2009	2 224	2 213	11
2010	2 402	2 371	31
2011	2 490	2 454	36
2012	2 375	2 339	36
2013	2 423	2 387	36
2014	2 420	2 384	36
2015	2 426	2 389	37
2016	2 432	2 396	36

Nota. Fonte: PORDATA (2018).

O investimento rondou os 40 milhões de euros: “Cerca de 44% (918) das escolas onde estão integradas essas bibliotecas são de 1.º ciclo, 33% (693) do 2.º e 3.º ciclos, 18% (367) do secundário e quase 5% (95) são EBI” (Costa, Pegado, Ávila, & Coelho, 2010, p. 47). Este investimento foi feito de forma gradual. As primeiras escolas a beneficiarem de BE foram as básicas E. B. 2, 3 e escolas secundárias.

Desde o fim de 2008 todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, escolas básicas integradas e sedes de agrupamento dispõem de biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares. Existem também cerca de 900 bibliotecas em pleno funcionamento em escolas do 1.º ciclo e é a este nível de ensino que será dada maior atenção, incentivando o desenvolvimento de redes concelhias de bibliotecas, em articulação com as respetivas autarquias e bibliotecas públicas, para alargar de forma substancial esta rede. (Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho)

No estudo de *Avaliação do PRBE* é referido que, em 2008, cerca de 70% da população escolar beneficiava do serviço de BE da RBE através da existência de uma

biblioteca na própria escola ou desfrutando do serviço de biblioteca de outra escola do agrupamento. Porém, convém citar a ressalva feita à situação do 1.º CEB: “à exceção do 1.º ciclo, em que estão abrangidos 36% dos alunos, nos restantes níveis de ensino a população escolar beneficiada pela RBE ronda os 100% ou atinge mesmo este patamar-93% no secundário e 100% nos 2.º e 3.º ciclos (Costa *et al.*, 2010, p. 49).

O programa de lançamento da RBE sempre teve o cuidado de assegurar um fundo documental mínimo em cada escola. A definição dos procedimentos a adotar na constituição do fundo documental mínimo deve ter em conta as recomendações de organismos internacionais e os resultados de estudos e de experiências realizadas em outros países, tais como as linhas orientadoras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O fundo documental mínimo, considerado por Veiga *et al.* (1997) para as BE, foi um “conjunto de documentos igual ao número de alunos da escola multiplicado por dez. Que deste fundo documental, 75% seja constituído por materiais impressos. [...] não sejam considerados os títulos correspondentes a manuais escolares” (p. 51). O prazo estabelecido para que cada escola atingisse o fundo mínimo era de dois a quatro anos.

Em 1996, a situação das BE em Portugal é apresentada pelo grupo de trabalho, tendo o mesmo constatado que em relação ao 1.º CEB:

Na maior parte das **escolas do 1.º ciclo** não existe sequer espaço com estantes, na melhor das hipóteses, os livros são distribuídos pelas salas, mas mais frequentemente encontram-se em armário fechado no gabinete da direção ou na sala dos professores. Nestes casos, não se pode propriamente falar de fundo documental pois o conjunto de livros é exíguo, tem peso excessivo de manuais escolares, e não cobre domínios necessários ao trabalho escolar, nem ao desenvolvimento do gosto pela leitura. (Veiga *et al.*, 1997, p. 20)

As escolas do 1.º CEB eram, de facto, as mais carenciadas, grande parte não dispunha de espaço específico para as estantes e os livros encontravam-se dispersos pelas salas. O diagnóstico sobre a situação das BE no 1.º CEB também acrescenta que não é de estranhar que “a percentagem de edifícios de 1.º ciclo com espaço para biblioteca seja mínimo (7, 9%) e que num pequeno número de escolas (35, 6%) se tenha conseguido ultrapassar parcialmente a lacuna, improvisando espaço alternativo” (Veiga *et al.*, 1997, p. 19).

Como é óbvio, para que o lançamento do PRBE pudesse germinar nas escolas foi necessário a afetação de recursos humanos (professores e auxiliares de ação educativa) da própria instituição ou a recrutar externamente. Em 1997, o relatório *Lançar a RBE* de Veiga *et al.*, afirma que a BE deve ser gerida, organizada e dinamizada por uma equipa

educativa possuidora de competências no domínio da animação pedagógica, da gestão de projetos, da gestão da informação e das ciências documentais.

Aponta, igualmente, o Relatório supracitado, que a equipa deve integrar o PB, outros docentes da escola e técnicos adjuntos de biblioteca e documentação, cujas referências para atribuição de créditos horários foram estipuladas de acordo com o número de alunos das escolas e, em dois grupos distintos: o 1.º CEB e os restantes níveis de ensino considerados em conjunto (2.º e 3.º Ciclos e Secundário). Relativamente às BE do 1.º CEB, em escolas com menos de 200 alunos a RBE recomendava a alocação de crédito horário para 0,5 PB e 0,5 para outros professores; anota que neste grupo de escolas muito isoladas e de dimensão variável (entre uma e dez turmas), será necessário estudar modalidades de trabalho que se adequem aos diferentes tipos de situação. Em escolas do 1.º CEB que possuem entre 201 e 500 alunos, é recomendado a colocação de um PB e 1, 5 outros professores. Finalmente, para as escolas de maior dimensão, com 501 a 1000 alunos é indicado a colocação de um PBe dois professores. De salientar que no caso do “1.º ciclo, deve encarar-se a hipótese de existirem técnicos adjuntos de biblioteca ligadas às estruturas de apoio, que deem colaboração a um conjunto de escolas” (Veiga *et al.*, 1997, p. 43).

Os recursos humanos constituíram uma das principais preocupações relativas à sustentabilidade da RBE, pois para o sucesso das bibliotecas é necessária a existência de professores e funcionários qualificados (Calçada & Martins, 2014; Conde, 2006). Com a aplicação da Portaria 756/2009, de 14 de julho permitiu-se a existência de um conjunto de professores, a tempo inteiro nas BE, com a criação do cargo de PB que será abordada mais especificamente no ponto seguinte.

Em 2010, no estudo de avaliação externa do PRBE, é referido que a política ministerial de afetação de recursos humanos às BE registou “avanços e recuos na disponibilização às bibliotecas escolares de coordenadores e equipas com períodos de tempo adequados à gestão, funcionamento e dinamização da biblioteca, bem como com arcos temporais suficientes para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho de continuidade” (Costa *et al.*, 2010, pp. 40-41).

A Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (APBAD) tomou posição sobre a Portaria 756/2009 de 14 de julho, considerando-a como um marco e afirmando que “a qualidade das bibliotecas escolares depende da qualificação do pessoal responsável pela sua organização, gestão, dinamização e desenvolvimento” (Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas [APBAD],

2010, p. 1). Os requisitos de formação e de seleção dos responsáveis pelas BE são elementos necessários para que estejam garantidas as condições do seu desenvolvimento.

A maioria das escolas do 1.º CEB não dispuseram de uma equipa, o que se verificou é que os recursos da BE foram assegurados pelo PB, por outros professores à espera da aposentação, mas isso também veio a diminuir com as alterações da Portaria 756/2009, de 14 de julho. Isto porque no 1.º CEB, dadas as contingências da monodocência, os professores titulares de turma raramente dispõem de horas para outros cargos. Deste modo, o PB que trabalha em escolas do 1.º CEB raramente conta com a alocação de outros docentes para trabalhar em equipa. Quando as escolas do 1.º CEB são integradas em agrupamento vertical verificamos que passa a haver um trabalho em equipa com o PB da escola do 2.º e 3.º Ciclo.

A formação dos professores coordenadores e professores da equipa da BE tem sido um aspeto estruturante e que tem condicionado o alargamento desta rede (RBE, 2017). O relatório *Lançar a RBE* (Veiga *et al.*, 1997) sugeria modalidades de formação de professores centradas na biblioteca, com recurso a intervenientes exteriores, apontava os domínios de competências das formações a ministrar e propunha cursos de formação especializada.

Até 2005, a formação contínua era apoiada pelo Gabinete da RBE. A partir dessa data o Gabinete passou também a dinamizar formação de sua iniciativa. Promoveu em articulação com a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)⁸, ações de formação contínua de professores, acreditadas e financiadas pelo Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP): “entre 2005 e 2008, a formação do Gabinete – toda creditada – envolveu cerca de 1000 formandos” (Costa *et al.*, 2010, p. 44).

Em 2008 a formação contínua decaiu devido a mudanças do quadro comunitário do PRODEP para o Quadro de Referência Estratégico Nacional a reestruturação dos centros de formação dificultaram o financiamento, tendo-se realizado 12 ações (Costa *et al.*, 2010). Em 2009, o problema da formação persiste e vem a agravar-se ao não incluir formação em BE. Neste ano são definidas três áreas prioritárias: ciências da especialidade que constituem matéria curricular, projeto “Competências TIC”, no âmbito do PTE e avaliação de desempenho.

⁸ Serviço central da administração direta do estado extinto pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, sendo as suas atribuições integradas na atual Direcção-Geral da Educação (artigo 31º, alínea i).

A formação na área das BE inclui a formação contínua de professores e os cursos superiores que conferem diferentes graus e níveis de especialização e tem vindo a ser “realizada no quadro da lei geral relativa à formação de professores e outros agentes da educação, sendo promovida por diferentes entidades: centros de formação de associações de escolas, escolas superiores de educação, universidades, direções regionais de educação, associações profissionais” (Conde, 2006, p. 88). Referia-se que o Gabinete da RBE articulou a formação com o PTE. Segundo Costa *et al.* (2010), essa articulação concretizou-se na inclusão do módulo “Biblioteca escolar: literacias e currículo”, com a duração de 50 horas, no plano de formação para obtenção de Certificado de Competências Pedagógicas em TIC.

2.2. O professor bibliotecário

Atualmente a RBE, na sua página eletrónica, no separador “Programa”, apresenta os PB como aqueles profissionais que

asseguram na escola, o funcionamento e gestão das bibliotecas, as atividades de articulação com o currículo, de desenvolvimento das literacias e de formação de leitores. Compete-lhes gerir as bibliotecas do agrupamento enquanto espaços agregadores de conhecimento, recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania. Compete-lhes, ainda, garantir serviços de biblioteca a todas as escolas do agrupamento. (RBE, 2017, para. 4)

O PB é o profissional capacitado para a gestão e dinamização da BE, conhecedor de documentos orientadores, diretrizes e recomendações a nível internacional (IASL, IFLA, UNESCO), cumpridor dos requisitos emanados pela RBE, em articulação com os documentos estruturantes do AE/ENA, nomeadamente o PE, e educador de toda a comunidade educativa. Atendemos também à definição proposta pela IFLA: “o bibliotecário escolar é responsável pelo espaço de aprendizagem físico e digital da escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o ensino e a aprendizagem” (IFLA, 2015, p. 28). Um profissional que acompanhe a evolução no domínio das TIC, que faça da BE um espaço educativo dinâmico envolvido nos processos de ensino, inovador nas estratégias, com recursos diversificados e que tenha impacto positivo nos resultados, o que requer plena integração na cultura da escola (Bastos, 2006), exigindo “um perfil adequado à liderança, ao contacto

interpessoal, à articulação com professores e direção da escola e à gestão das equipas” (Calçada & Martins, 2014, p. 129).

Um dos pontos fortes do PRBE foi a reivindicação de recursos humanos afetos à BE. Inicialmente, a sua operacionalização constitui-se como um ponto crítico porque não existia legislação que garantisse a institucionalização do cargo de PB, todavia, esta sempre foi uma pretensão da RBE, proferida pela sua primeira coordenadora nacional: “en un futuro, que se espera próximo, tal vez se pueda asistir a la oferta de bibliotecarios con una titulación específica en bibliotecas escolares” (Calçada, 1998, p. 42). A designação do coordenador da BE e da sua equipa estavam, no entanto, dependentes da maior ou menor sensibilidade com que os órgãos de gestão e a própria escola assumiam a biblioteca (Calçada & Martins, 2014).

Em Portugal, a existência de um profissional nas BE foi sempre delegada num docente, considerando que existem experiências diversas em diferentes países, para se assegurar a concretização dos objetivos educacionais. Inicialmente, o docente que exercia funções na BE era alistado por professor coordenador da BE e a partir de 2009 passou a designar-se por PB.

Tendo uma perspetiva diacrónica, “a figura do coordenador, apesar de no relatório síntese já vir contemplada, não estava prevista no quadro legal de recursos humanos afetos à escola” (Calçada & Martins, 2014, p. 129). Uma das primeiras regulamentações que menciona o perfil de formação especializada dos docentes é o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março que no anexo H - Área de formação especializada em comunicação educacional e gestão da informação, estipula como objetivo que “visa qualificar para o exercício de funções na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos” e mencionava as competências a desenvolver: de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação e de consultoria.

A formação do PB foi uma preocupação e necessidade sentida pelo Gabinete da RBE desde os seus primórdios, considerada como porta para a sociedade de informação em que vivemos: “Cada vez más se exige preparación a los profesores para que en la acción de informar, formar y educar, transmitan y ayuden a adquirir las habilidades necesarias para el uso de información y conocimiento, para la integración social de los alumnos en una época en la que la cultura no es sólo analógica sino también digital” (Calçada, 1998, p. 42).

Infelizmente, aconteceu que alguns dos professores que exerciam funções nas BE eram para aí destacados por se encontrarem com dispensa da componente letiva, docentes a quem a avaliação médica remetia para tarefas “menos exigentes”. Outro aspeto que durante vários anos limitou um trabalho mais consequente dos coordenadores de BE foi o facto de essas funções serem realizadas em tempo parcial, ou seja, ao coordenador era atribuído um crédito horário semanal para desenvolver trabalho na BE, mas tinha de continuar a assegurar trabalho docente com várias turmas. Estas limitações eram comentadas em 2006 por Glória Bastos:

I think it's time to take a full compromise with schools and with students. School libraries are really important for the teaching and learning process and the existence of an effective school library in our schools does not match with the current situation. With only 8 hours per week working in the school library, it's really difficult for Portuguese teacher librarians to implement good programmes in their schools attending the mission of the school library and the different roles that teacher librarians have to accomplish. (Bastos, 2006, [p.2])

De facto, em 2002, o Despacho Interno Conjunto n.º 3-I/SEAE/SEE/2002, de 15 de março atribui às escolas de ensino básico e secundário com BE integrada na RBE algumas condições acrescidas de funcionamento, concretamente um crédito horário específico. O caso do 1.º CEB é tratado no ponto 8: “As escolas do 1º ciclo e os agrupamentos horizontais com uma população escolar igual ou superior a 180 alunos podem dispor, para a organização e dinamização da BE/CRE⁹], do destacamento de um professor”, e no ponto 9 acrescenta que “as escolas do 1º ciclo e os agrupamentos horizontais com população escolar inferior a 180 alunos devem promover: a. a partilha de recursos humanos entre escolas cuja proximidade e dimensão o permitam; b. a gestão comum dos recursos existentes para os diversos projetos e programas” (Despacho Interno Conjunto n.º 3-I/SEAE/SEE/2002, de 15 de março).

Até 2009, a afetação dos professores às BE teve a duração anual e estava subjugada aos despachos de organização dos anos escolares. “Esta afetação é, em muitos casos, a uma única biblioteca, mas no 1.º CEB os PB poderão ser responsáveis por mais do que uma biblioteca” (Costa *et al.*, 2010, p. 42). O crédito horário atribuído aos estabelecimentos de ensino dos 2.º e 3.º ciclos e secundário foi alterado pelo Despacho n.º 17386/2005, de 12 de agosto e pelo Despacho n.º 13599/2006, de 28 de junho. No caso do 1.º CEB, os artigos e alíneas do Despacho Interno Conjunto n.º 3-I/SEAE/SEE/2002, de 15 de março mantiveram-se em vigor, dada a especificidade do

⁹ Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos.

funcionamento em regime de monodocência, em que a um professor é atribuída apenas uma turma. Assim, aconteceu que nas BE do 1.º CEB, “o professor coordenador tivesse um horário completo, assegurando a gestão de uma biblioteca de maior dimensão ou de várias bibliotecas no mesmo agrupamento ou, ainda, de um conjunto de escolas individualmente consideradas próximas e próximas entre si” (Caçada & Martins, 2014, p. 129).

Aquando da comemoração dos dez anos de existência da RBE, na sua primeira *Newsletter*, a então ministra da Educação mostrou intenção de formalizar o cargo de PB, de forma a consolidar o PRBE. Neste depoimento, reconhece que é necessário uma política de recursos humanos que valorize as competências profissionais e pedagógicas. De facto, cabe ao PB difíceis e exigentes tarefas, devendo exercer um trabalho contínuo, pró-ativo e inovador, procurando estar em sintonia com os outros professores, especialmente no âmbito da promoção da leitura e da literacia da informação. A exigência é dupla:

primeiro, o professor-bibliotecário deve ser capaz de fazer da biblioteca um prolongamento da sala de aula, articulando atividades e conteúdos curriculares e pedagógicos com outros docentes ou órgãos de gestão da escola; segundo, deve também dispor de competências que lhe permitam gerir de forma qualificada o espaço, o equipamento e os recursos vários da biblioteca. (Rodrigues, 2007)

Finalmente, um dos objetivos consignados desde o início do PRBE e que reuniu esforços continuados por parte do Gabinete da RBE era alcançado (Costa *et al.*, 2010). O Gabinete da RBE, em articulação com a Direção Geral de Recursos Humanos do ME, produziu uma proposta legislativa sobre a matéria que foi concretizada na publicação da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho: “Trata-se de um marco importantíssimo no desenvolvimento da RBE, de reconhecimento e valorização das bibliotecas escolares e do lugar estratégico que ocupam nas escolas” (Costa *et al.*, 2010, p. 41). Nas palavras de outras autoras, o reconhecimento da figura do PB é “um passo em frente, muito consistente, que possibilitará um trabalho mais efetivo da biblioteca escolar com a comunidade escolar e educativa” (Balça & Pires, 2012, p. 94).

A criação do cargo de PB é um salto qualitativo, reconhecido pelos próprios PB e enaltecido na literatura por vários autores. Das razões apontadas, destacamos as listadas no estudo *Avaliação do PRBE*:

1- o professor bibliotecário exerce as funções a tempo inteiro, sendo dispensado da componente letiva - embora possa optar (...) por ter até cinco horas de apoios educativos no caso do 1.º ciclo -, à exceção de agrupamentos ou escolas não agrupadas com menos de 400 alunos, onde terá 13 horas de redução de componente letiva.

2- o período de vigência do exercício de funções de professor bibliotecário selecionado internamente é de quatro anos, podendo ser renovado por mais quatro. Para os professores bibliotecários em mobilidade o exercício das funções é anual, podendo ser renovado até três vezes.

3- define-se, de forma clara e sistemática, o conteúdo funcional do cargo de professor bibliotecário. De destacar a inclusão do professor bibliotecário no Conselho Pedagógico, conforme orientações, conforme orientações e práticas que vindo sendo desenvolvidas nos últimos dois anos.

4- estabelecem-se critérios de seleção para as funções de professor bibliotecário, que incluem a formação académica ou contínua na área das bibliotecas escolares, a formação académica ou contínua na área das TIC ou certificação de competências digitais e a experiência profissional na área das bibliotecas escolares.

5- aos professores bibliotecários em exercício exige-se a frequência anual de um número mínimo de 25 horas de formação contínua em bibliotecas escolares ou em TIC. (Costa *et al.*, 2010, pp. 41-42)

Efetivamente, a Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho foi um marco muito importante que fixa as regras de designação de docentes para o cargo de professor PB, o modo de designação de docentes para a equipa da BE, as regras de concurso para as situações em que se verificasse a inexistência de professores do agrupamento para a função de PB e as regras de designação de coordenador interconcelhios.

O estudo de avaliação externa do PRBE, afirma que a evolução seguida foi positiva, “com um número crescente de coordenadores de bibliotecas com crédito horário excecional para exercer as funções a tempo inteiro, [...]. Em 2008/2009, encontravam-se nesta situação 500 coordenadores, aos quais se somavam 900 coordenadores a tempo parcial” (Costa *et al.*, 2010, p. 41).

Em 2009/2010 estimava-se a colocação de cerca de 1500 PB e que cada agrupamento tivesse pelo menos um PB a tempo inteiro, podendo alcançar o máximo de quatro, consoante o número de BE da RBE e o número total de alunos, de acordo com o legislado, conforme o quadro seguinte.

Quadro 2: *Designação de professores bibliotecários em 2009/2010*

N.º de bibliotecas RBE	N.º total de alunos	N.º de PB
1 ou mais	Menos de 400	0,5 (13 horas)
1 ou mais	400 ou mais	1
2 ou mais	900 ou mais	2
3 ou mais	1 700 ou mais	3
4 ou mais	2 100 ou mais	4

Nota. Retirado de Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho.

No entanto, esta situação não durou muito tempo, pois volvido um ano de vigência, verificaram-se alterações, logo em 2010, e em anos seguintes (2011, 2013 e 2015), com a publicação de portarias que restringiram o número de PB nos AE/ENA.

A Portaria n.º 558/2010, de 22 de julho reduziu o número de PB afetos, tendo em consideração o número total de alunos por escola/agrupamento, tal como é apresentado no Quadro 3. Esta revisão de critérios é mencionada na própria portaria, que justifica o sucedido pela necessidade de otimizar a afetação de docentes à função de PB e pela preocupação de acautelar a eficácia e eficiência e uma melhor adequação da relação custo/benefício no funcionamento destas estruturas de apoio à aprendizagem. O rácio de PB por alunos/BE é alterado, na prática em vez de conceder três PB a AE com três ou mais escolas e com 1700 alunos, defere para 2100 alunos. Esta diminuição do número de PB nos AE ocorreu numa altura em que os AE cresceram e aumentou a distância entre as BE onde estes profissionais tiveram de exercer as suas funções.

Quadro 3: *Designação de professores bibliotecários de 2010 a 2013*

N.º de bibliotecas RBE	N.º total de alunos	N.º de PB
1	Menos de 400	0,5 (13 horas)
1	400 ou mais	1
1 ou mais	Menos de 400	0,5 (13 horas)
1 ou mais	400 ou mais	1
2 ou mais	1 050 ou mais	2
3 ou mais	2 100 ou mais	3

Nota. Retirado de Portaria n.º 558/2010, de 22 de julho.

A situação continua a agudizar-se. No ano seguinte é lançada a Portaria n.º 76/2011, de 15 de fevereiro, que altera a situação dos PB. Estes profissionais deixam de trabalhar em exclusividade na BE e passam obrigatoriamente a ter que lecionar uma turma e, no caso do 1.º CEB, a utilizar 35% da sua componente letiva para prestar apoio individual a alunos, o que equivale a nove horas semanais de apoio. A APBAD manifesta a sua preocupação com esta medida, que revela sinais de desinvestimento e deixa claramente “milhares de alunos, com piores condições de aprendizagem” (APBAD, 2011, p. 1).

A terceira alteração às regras de designação de docentes para a função de PB é efetuada pela Portaria n.º 230-A/2013, de 19 de julho, que ajusta o limiar de número de alunos que corresponde à atribuição de PB por AE/ENA (Quadro 4) e permite que o coordenador interconcelhio seja também PB no AE/ENA a cujo quadro pertence. Esta portaria alinha o feito pela estabilização do processo de implantação da RBE e a consolidação da reorganização da rede escolar, através do agrupamento e agregação de escolas.

Quadro 4: *Designação de professores bibliotecários a partir de 2013*

Número de bibliotecas RBE	Número total de alunos	Número de PB
1 ou mais	Menos de 500	1 (13 horas)
1 ou mais	500 ou mais	1
2 ou mais	1250 ou mais	2
3 ou mais	2200 ou mais	3

Nota. Retirado de Portaria n.º 230/2013, de 19 de julho.

Não obstante o MEC rever os critérios de afetação de docentes à função de PB, tanto a Portaria n.º 558/2010, de 22 de julho, como a Portaria n.º 230-A/2013, de 19 de julho, salvaguarda o serviço que as BE prestam às comunidades educativas, aos diversos utentes que a elas recorrem, em suma, reconhece o importante papel que as BE desempenham no sistema educativo português.

Atualmente vigora a Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho, que estabiliza o texto como resultado das várias alterações que foram sendo efetuadas. Prossegue o atual legislado do mesmo modo para as funções de PB, designação de docentes que constituem a equipa da BE, regras concursais aplicáveis às situações em que se verifique a inexistência no AE/ENA de docente selecionado para as funções de PB e as regras de designação de docentes para a função de coordenador interconcelhios.

Como podemos ver, de 2010 a 2015 existe uma redução do número de lugares atribuídos aos PB a que cada AE/ENA tem direito. Neste período, o MEC lança quatro portarias que reduzem o número de PB, situação que encontra parte da sua justificação nos cortes financeiros impostos pela conjuntura de crise económica que enfrentou o nosso país. A RBE apresenta a atual legislação referente à função de PB (Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho), na sua página oficial e “garante que recursos qualificados e especializados, nesta área, assegurem a gestão e dinamização dos recursos da biblioteca” (RBE, 2017, para. 5). Não obstante, face à clara redução de PB nos AE/ENA, atribuição de nove horas de apoio educativo aos PB do 1.º CEB e aumento do número de alunos por turma no 1º CEB, podemos questionar se de facto os PB que exercem funções no 1.º CEB dispõem de tempo suficiente e são capazes de dinamizar a BE fazendo dela um pólo inovador.

Internacionalmente, a IFLA aponta as competências necessárias para assegurar um programa coerente de BE, assente nas qualificações do bibliotecário escolar profissional e que abrangem:

- ensino e aprendizagem, currículo, ensino: planificação e execução;

- gestão do programa - planejamento, desenvolvimento/ design, implementação, avaliação/ melhoria;
- desenvolvimento de coleção, arrumação, organização, recuperação;
- processos de informação e comportamentos - literacia, literacia da informação, literacias digitais
- motivação para a leitura;
- conhecimento de literatura para crianças e jovens;
- conhecimento das deficiências que afetam a leitura;
- competências de comunicação e colaboração;
- competências digitais e mediáticas;
- ética e responsabilidade social;
- serviço para o bem público - prestação de contas ao público/ sociedade;
- compromisso com a aprendizagem ao longo da vida através do desenvolvimento profissional contínuo; e
- familiarização com a área da biblioteconomia escolar e com a sua história e valores. (IFLA, 2015, pp. 29-30)

A nível nacional, as competências do PB, definidas no artigo 3º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho e reescritas, são as seguintes:

- a) Assegurar o serviço de biblioteca para os alunos do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada;
- b) Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e dos planos de turma;
- c) Assegurar a gestão dos recursos humanos afetos à(s) biblioteca(s);
- d) Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à biblioteca;
- e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação;
- f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e práticas de leitura e das literacias da informação e dos média, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- g) Apoiar atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de atividades ou projeto educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projetos de parceria com entidades locais;
- i) Implementar, anualmente, os procedimentos de avaliação dos serviços, definidos pelo Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GCRBE) em articulação com os órgãos de direção do agrupamento ou escola não agrupada;
- j) Representar a biblioteca escolar, nos termos do regulamento interno.

(Portaria 192-A/2015 de 29 de junho, artigo 3º, ponto 2)

Deste conjunto de enunciados sobressai a concordância e reciprocidade com a documentação e práticas internacionais, nomeadamente com as linhas de orientação da IFLA, que enumera as funções de um bibliotecário escolar profissional numa abrangência técnica e pedagógica em que “os papéis-chave do bibliotecário escolar profissional são: ensino, gestão, liderança e colaboração e envolvimento da comunidade” (IFLA, 2015, p. 30). Nesta sequência de ideias, é pedido ao PB que assuma uma atitude proactiva e interventiva, quer ao nível pedagógico quer da inserção da BE na escola e nos curricula.

Para o nosso estudo, consideramos que das diversas funções que são atribuídas ao professor, uma das mais relevantes é promover a articulação das atividades da BE com os objetivos do PE do AE/ENA e dos planos de turma. Neste sentido, Zmuda e Harada (2008) consideram que o PB é um especialista em aprendizagem e que deve ter um papel relevante na definição dos grandes objetivos educacionais enunciados no PE de escola. De acordo com as autoras, o PB desempenha a função de catalisador, num processo de gestão da escola, em que professores e alunos contribuem para fins comuns.

Para que a articulação seja alcançada, é necessário um sistemático trabalho colaborativo entre o PB e os professores titulares de turma. Uma mais-valia para a efetivação desta colaboração foi o lançamento do documento *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico*, em 2012/2013 (Conde, Mendinhos, Correia, & Martins, 2012), com nova edição revista e aumentada em 2017 (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017). Dirigido às BE e aos estabelecimentos de ensino, este instrumento orientador elenca numerosas iniciativas a desenvolver em parceria, de carácter curricular e extracurricular, e estrutura as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, em cada nível/ciclo de ensino, no âmbito da literacia da leitura, literacia dos média e literacia da informação. Este Referencial dotou as BE de um conjunto de orientações definidoras da sua ação formativa e intervenção na relação transversal e articulada com o currículo, em que

a biblioteca escolar tem vindo, neste contexto, a contribuir para uma boa aprendizagem e domínio da leitura, qualquer que seja o seu suporte e para a promoção de estratégias e atividades de aproximação ao currículo, que em muito vêm facilitando a aquisição de conhecimentos e a formação global dos alunos nestas múltiplas literacias. (Conde *et al.*, 2012, p. 9)

As estratégias de operacionalização do trabalho colaborativo entre o PB e os docentes do 1.º CEB sugeridas no referencial *Aprender com a biblioteca escolar* são um elemento de charneira que “no caso da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, considera-se implícito o apoio do educador/ professor, sobretudo quando se trata de tarefas associadas ao processo de pesquisa e uso da informação ou das TIC e das ferramentas e ambientes a elas associados” (*ibidem*, p. 11).

Mas outra questão essencial que tem estado presente neste percurso de desenvolvimento da RBE é a formação. O próprio ME começou a fornecer formação específica, bem como a RBE, sendo a necessidade de formação contínua do PB reforçada com a Portaria 756/2009, de 14 de julho. No artigo 15º refere-se que em cada ano de

exercício, o PB deverá fazer um mínimo de 25 horas de formação contínua em BE ou em TIC. Ao longo dos quatro anos exercício de funções deverá completar um mínimo de 50 horas de formação contínua em BE. A formação do PB é relevante no seu processo de designação (tanto no procedimento de recrutamento interno como no externo), a formação académica tem uma cotação correspondente ao grau académico, à formação contínua realizada e à experiência em coordenação, consoante as pontuações a atribuir no Anexo II da Portaria 756/2009, de 14 de julho.

A constituição das equipas das BE é um fator decisivo para o seu desempenho e esse aspeto é referido na avaliação do PRBE. Alude Costa *et al.* (2010) que o desenvolvimento de competências está dependente de uma oferta formativa adequada, quer em termos da diversidade quer de cobertura geográfica e do número de vagas disponíveis, e que a evolução verificada na altura era bastante positiva.

Segundo o nosso olhar, outra das funções atribuídas ao PB que nos merece especial atenção é a implementação de processos de avaliação dos serviços, conforme determinam as Portarias n.ºs 756/2009, de 14 de julho e 192-A/2015, de 29 de junho, que vem reforçar a articulação com os órgãos de direção do AE/ENA e que abordamos no ponto seguinte.

2.3. A avaliação da biblioteca escolar

Inicialmente, a direção executiva da escola/agrupamento ou diretor, conjuntamente com o professor responsável pela BE estavam obrigadas a enviar um relatório anual de avaliação para o Gabinete da RBE e respetiva Direção Regional de Educação, conforme legislado nos pontos 10 e 11 do Despacho Interno Conjunto n.º 3 I/SEAE/SEE/2002, de 15 de março. Habitualmente, o relatório de avaliação final da BE era elaborado pelo coordenador da BE, apresentado e aprovado em reunião de conselho pedagógico. Concluído o processo, encerrava-se o ano letivo, sem que formalmente o resultado da avaliação da BE tivesse repercussões no trabalho escolar do ano letivo seguinte.

No ano letivo de 2000/2001, o Gabinete da RBE decidiu, com o propósito de facilitar a recolha e o tratamento da informação bem como proceder à atualização dos dados respeitantes a cada escola, elaborar um questionário que foi colocado em linha no seu sítio (Oliveira & Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, 2002). Ao serem apresentados os resultados obtidos indica-se que 161 escolas do 1.º CEB responderam, o

que representava 47,6% do total de escolas respondentes num quadro de reduzida taxa global de respostas obtidas (58,6%), “sendo as escolas básicas do 1º ciclo e integradas as que menos responderam ao questionário” (*ibidem*, p. 69). Relativamente à autoavaliação do trabalho global realizado nas BE do 1.º CEB, “a maioria destas escolas (67,7%) considera o trabalho realizado como Bom. A avaliação de Razoável e Muito Bom aparece em número quase idêntico de escolas, rondando os 15%. Apenas 1,5% das escolas considera que o trabalho realizado foi Fraco” (*ibidem*, p. 19). Também este relatório identifica as dificuldades sentidas no desenvolvimento das BE do 1.º CEB e que se torna pertinente enunciar no contexto do nosso estudo:

- Falta de verba / recursos financeiros;
- Falta de recursos humanos (auxiliares e professores a tempo inteiro);
- Pouca formação no âmbito da BE/CRE para professores e auxiliares de ação educativa;
- Falta de animador cultural;
- Falta programa / equipamento informático para gestão da BE;
- Dificuldades na organização / gestão da BE;
- Dificuldades na organização / gestão / tratamento do fundo documental;
- Espaço insuficiente / inadequado;
- Dificuldades na melhoria das zonas funcionais;
- Necessidade de aumentar / enriquecer o fundo documental;
- Falta motivação por parte dos professores. (*ibidem*, p. 19)

Digamos que nas BE sempre existiram práticas de avaliação, sem contudo perfilharem posturas de análise: “any librarian who has written an annual report has been self-evaluating, and it is something we all do constantly without thinking about it, analysing why one thing is so successful while something else doesn't seem to be working at all” (Scott, 2002, p. 1). Usualmente os relatórios de avaliação da BE cingiam-se à descrição, apresentação dos dados e factos, sem que houvesse uma apreciação sobre os resultados, nem referência ao valor das ações e dos processos em causa.

Estudos realizados nos Estados Unidos, no Reino Unido e noutros países anglófonos (Scholastic Research & Results 2008; Williams, Coles, & Wavell, 2002) atestam o impacto que uma BE, com uma coleção adequada e com condições e recursos humanos qualificados, pode ter no sucesso educativo e nas aprendizagens. As questões em torno do impacto da BE na escola implicaram uma abordagem de avaliação centrada na aferição das modificações positivas que o funcionamento da BE tem nas atitudes, valores e conhecimento dos utilizadores. Essencialmente, é aferido o sucesso do serviço nos resultados, entendido como as consequências ou impactos dos serviços da BE junto dos utilizadores. Processo que consiste em avaliar a eficácia dos serviços, os resultados

que os serviços produzem. O que fundamenta o papel e justifica a ação das BE são os resultados, os valores que elas acrescentam nas atitudes e competências dos utilizadores:

Libraries have no inherent objective value. Value is (subjectively) assigned and is related to perception of actual or potential benefit. Rather, libraries create value by leveraging intangible assets in such a way as to add value and create benefits. They do not manage value. They manage processes and activities and they make decisions that *might* lead to production of value to the users of the library and to the parent organisation. (Cram, 1999, p. 1)

No seguimento desta abordagem de avaliação, a RBE apresentou o MAABE, com a finalidade de recolher informação objetiva sobre a forma como as BE concretizavam o seu trabalho e como contribuem para as aprendizagens, para o sucesso educativo e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida (Bastos & Martins 2009; Martins & Martins, 2012; RBE, 2009). A este propósito Bastos, Conde e Martins (2011) aludem à forma como as BE se desenvolvem e operam no sentido do seu contributo efetivo para a aprendizagem, figurando-se a sua avaliação como “essential, and the creation of an evaluation model was a response to this need” (p. 12). Concomitantemente, também se pretende que a própria escola/agrupamento tome conhecimento do “impacto que as atividades realizadas pela e com a BE vão tendo no processo de ensino e na aprendizagem, bem como o grau de eficiência e de eficácia dos serviços prestados e de satisfação dos utilizadores” (RBE, 2009, p. 1).

O MAABE (RBE, 2009) resultou do estudo de vários modelos já existentes noutros países, inspirando-se sobretudo no modelo inglês (Bastos *et al.*, 2011). Integrou os princípios definidos nos documentos de referência das BE, divulgados pela IASL, IFLA e UNESCO com adaptações às especificidades das BE e do sistema de ensino português. Os técnicos do Gabinete da RBE tiveram a colaboração de peritos nacionais e internacionais na área da avaliação, assim como foram ouvidos alguns coordenadores interconcelhios, PB e diretores.

Em 2007/2008, o MAABE foi experimentado em escolas convidadas pela RBE com PB a tempo inteiro. Nesse processo de experimentação, as BE do 1.º CEB estiveram desde logo envolvidas, tal como referem Conde e Martins (2010), “testaram o Modelo o ano transato 119 bibliotecas, das quais 12 pertenciam a Escolas Básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar (EB1/JI)” (p. 7). Ao longo de dois anos de experimentação várias sugestões, observações e dificuldades detetadas no terreno foram comunicadas ao Gabinete da RBE, com a finalidade de melhor ajustar o modelo à realidade das escolas portuguesas.

O MAABE pretendia contribuir para a afirmação e reconhecimento do papel da BE, determinar até que ponto a missão e os objetivos estabelecidos para as BE estavam ou não a ser alcançados e identificar práticas que têm sucesso e que deveriam continuar e identificar pontos fracos que importasse melhorar (Bastos & Martins, 2009; Bastos *et al.*, 2011; RBE, 2009). Teoricamente, estes pressupostos são bastante fáceis de aceitar, no entanto na sua operacionalização surgiram grandes dificuldades em muitas BE.

Conde e Martins (2010) inventariam alguns constrangimentos sentidos pelos PB que podem inviabilizar o contributo da BE na consecução dos objetivos educacionais: discriminação de evidências passíveis de serem obtidas a partir dos diferentes instrumentos de recolha de informação sugeridos; omissão ou descrição demasiado vaga ou genérica; as grelhas de observação de competências foram um instrumento difícil; análise e interpretação dos dados obtidos que não permitiram identificar pontos fortes e fracos; ilações e inferências frágeis; problemas no registo e tratamento informatizado dos dados; atribuição do nível de desempenho; relação dos resultados com os standards para os quais remetem os fatores críticos de sucesso e os diferentes cenários e práticas inexistentes de trabalho colaborativo.

Atentando nas múltiplas dificuldades que os PB sentiram na aplicação do MAABE, Bastos *et al.* (2011) consideram que os problemas surgiram devido à falta de familiarização com conceitos e práticas exigidas pelo modelo, nomeadamente o conceito de prática baseada em evidências. Por outro lado, o MAABE requer competências de análise e interpretação das evidências e os PB não estavam habilitados para essas tarefas. Mas é também um problema de falta de assistência especializada às escolas e aos PB.

Outro dos problemas identificados na implementação do MAABE e, em nossa opinião, aquele que originou os restantes, advém da falta de formação dos PB em áreas relacionadas com a avaliação de BE (Bastos & Martins, 2009). Esta lacuna foi imediatamente solucionada pela RBE, que disponibilizou várias ações de formação sobre o MAABE, dinamizadas a nível central, pelo próprio Gabinete e pelos coordenadores interconcelhios, espalhadas pelos vários centros de formação de norte a sul do nosso país.

A aplicação do MAABE começou pela prerrogativa, “cada professor bibliotecário aplique o modelo a uma biblioteca escolar” (RBE, 2009, p. 58). No ano letivo de 2009/2010, a aplicação do MAABE generalizou-se às escolas do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, não sendo obrigatória nas escolas do 1.º CEB e pré-escolar. A RBE convencionou, na altura, segundo Bastos e Martins (2009), “demanded the establishment of an instrument tailored to facilitate its implementation by all school libraries in Portugal

(except primary schools)” (p. 5). Mudanças importantes estavam a acontecer e o processo de implementação do MAABE nas BE do 1.º CEB ficaram adiadas por questões relacionadas com a colocação de PB, consoante o número de alunos do agrupamento. Em AE com menos de 900 alunos, de acordo com a Portaria 756/2009, de 14 de julho, trabalhava apenas um PB (cf. Quadro 2) responsável por todas as BE existentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Por conseguinte, em AE com um único PB, este implementou a avaliação da BE na escola sede do agrupamento, por norma uma escola básica de 2.º e 3.º ciclos, e a aplicação do MAABE do 1.º CEB tornou-se voluntária. Assim, é em 2010/2011 que se inicia o processo de aplicação do MAABE nas escolas do 1.º CEB de maior dimensão.

Constatamos que o termo autoavaliação deixou de figurar nas publicações da RBE. Em julho de 2011 surge a versão *MABE* (Conde *et al.*, 2011). Contudo, à semelhança do MAABE (RBE, 2009), este modelo está organizado em quatro domínios. Cada domínio apresenta subdomínios, à exceção do domínio B, organizados da seguinte forma:

Domínio A – Apoio ao desenvolvimento curricular

A.1 Articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e os docentes

A.2 Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital

Domínio B - Leitura e literacia

Domínio C – Projetos, parcerias e atividades livres e de abertura à comunidade

C.1 Apoio a atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular

C.2 Projetos e parcerias

Domínio D – Gestão da biblioteca escolar

D.1 Articulação da biblioteca com a escola/agrupamento. Acesso e serviços prestados pela biblioteca

D.2 Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços

D.3 Gestão da coleção/da informação. (Conde *et al.*, 2011; RBE, 2009)

A cada domínio e subdomínio corresponde um conjunto de indicadores quantitativos e qualitativos que se substantificam em fatores de sucesso. Os indicadores são elementos de mediação e possibilitam uma apreciação sobre a qualidade da BE. A cada indicador corresponde um conjunto de fatores críticos de sucesso que são exemplos de ações que operacionalizam o respetivo indicador.

The critical success factors are presented as statements which illustrate what is expected both from the school library and from the school community as many of the situations need the involvement and commitment of the whole school to be accomplished. In this sense, critical success factors are also important since they are a significant support for planning. (Bastos & Martins, 2009, p. 7)

A aplicação do MABE previu e veio a concretizar-se que decorrido o ciclo de quatro anos letivos, de 2009/2010 a 2012/2013, todos os domínios representativos do

funcionamento da BE fossem avaliados, “providing an overall vision of service provision quality” (Bastos *et al.*, 2011, p. 17). Em cada ano letivo as BE selecionaram um domínio a avaliar e investiram significativamente nessa área, “no sentido de aferir, de forma sistemática e objetiva, os resultados efetivos do trabalho desenvolvido” (Conde *et al.*, 2011, p. 16). Contudo, em todos os anos letivos, o trabalho e a ação educativa da BE efetivou-se nas quatro áreas de intervenção educativa.

O MABE é atualizado em novembro de 2013, de forma a se adequar a novas situações, enumeradas por Conde *et al.* (2013) e das quais destacamos a aproximação aos princípios e às metodologias de avaliação implementados nas escolas e noutras organizações, concretamente a CAF e European Foundation for Quality Management, modelos a que já aludimos anteriormente.

A edição do *MABE 2014-2017* segue a estrutura, organização da informação e a intencionalidade pedagógica do documento anterior, o que converge para a “rentabilização de uma cultura de avaliação baseada na familiarização das bibliotecas com a sua aplicação” (Conde *et al.*, 2013, p. 8). O uso da experiência acumulada revelou-se fundamental no processo de atualização do MABE 2014-2017, “the foundations of a new cycle of evaluation are also launched, since a clearer awareness of areas requiring either continued supportive action or new strategic development has been solidly identified by evidence” (Bastos, *et al.*, 2011, p. 17).

Na versão atual do MABE 2014-2017, os conteúdos em cada domínio foram redefinidos: alguns itens transitam para domínios diferentes; cada domínio estrutura-se num bloco único, sem que esteja dividido em subdomínios e o número de indicadores é reduzido. Os domínios a avaliar integram dois a três indicadores padrões da ação da BE que são os seguintes:

A. Currículo, literacias e aprendizagem

- A.1 Apoio ao currículo e formação para as literacias da informação e dos média.
- A.2 Uso das tecnologias e da *Internet* como ferramentas de acesso, produção e comunicação de informação e como recurso de aprendizagem.

B. Leitura e literacia

- B.1 Criação e promoção da competência leitora e de hábitos de leitura.
- B.2 Atividades e projetos de treino e melhoria das capacidades associadas à leitura.

C. Projetos e parcerias

- C.1 Desenvolvimento de atividades e serviços colaborativos com outras escolas/bibliotecas.
- C.2 Participação em projetos e parcerias com entidades exteriores à escola.
- C.3 Envolvimento e mobilização dos pais, encarregados de educação e famílias.

D. Gestão da biblioteca escolar

- D.1 Recursos humanos, materiais e financeiros adequados às necessidades de gestão, funcionamento e dinamização da biblioteca escolar.
- D.2 Integração e valorização da biblioteca na escola.

D.3 Desenvolvimento, organização, difusão e uso da coleção. (Conde *et al.*, 2013, p. 11)

Uma das grandes diferenças ocorridas no processo de avaliação das BE prende-se com a seleção dos domínios a avaliar. De 2009/2010 a 2012/2013, a aplicação do MABE previu a seleção, em cada ano, de um domínio para ser objeto de avaliação, o que representou um investimento mais significativo nesse domínio, pois estava em causa a aferição de forma sistemática e objetiva do trabalho desenvolvido nessa área. Com o MABE 2014-2017 todos os domínios são objeto de avaliação.

A implementação do MABE 2014-2017 focaliza a avaliação da BE na melhoria. Neste novo ciclo avaliativo as BE terão de alternar a implementação de processos de melhoria e a avaliação da BE. Iniciou-se em 2013/2014 com a elaboração, apresentação e aplicação de um plano de melhoria que colmate os problemas e fragilidades identificadas no ano letivo anterior e invista em ações que as possam suprimir, o que “implica a adoção, por cada escola, de meios próprios de monitorização, adequados à natureza das estratégias que vierem a pôr em prática” (Conde *et al.*, 2013, p. 15). No final do ano letivo, a apreciação do plano de melhoria concretiza-se no relatório de execução do plano de melhoria. Em 2014/2015, avaliou-se os resultados do processo desenvolvido e a totalidade dos domínios. Nos dois anos letivos seguintes segue-se a lógica de processos de melhoria e avaliação da BE.

Desta forma, o plano de melhoria vai proporcionar à BE identificar as áreas de sucesso e as que requerem um maior investimento, determinando nalguns casos alterações das práticas a fim de obter melhores resultados. Citando Eisenberg e Miller (2002):

Analysis and planning are crucial. Analyze what is currently real, what is desired, and then plan how to get there. Once the analysis is complete, implement a rolling five-year plan to get the desired results. This plan starts with specific objectives and shifts to a more general plan projecting into the future. The whole point is to make planning an ongoing process that requires continuous revision and reevaluation. A rolling plan does not imply never reaching one's goals. In fact, you should be able to look back at any period and determine whether your original objectives, steps, and goals were attained. (p. 49)

A avaliação da BE requer que o PB, no final de cada ano letivo, elabore um relatório que obedece a matrizes disponibilizadas na aplicação informática da RBE, no seu sítio eletrónico. Os relatórios de avaliação da BE, segundo Conde *et al.* (2013), incorporam dados quantitativos (acesso ao fundo, utilização da coleção, serviços prestados, entre outros relacionados com o funcionamento da BE); de planeamento, realização e avaliação de atividades e projetos; de observação e avaliação das

competências dos alunos decorrente da sua participação em iniciativas da BE ou em colaboração com os professores e consultas efetuadas aos seus utilizadores.

Importa, no entanto, afirmar que a RBE publicou dois manuais de aplicação informática de apoio ao MABE a fim de “tornar mais acessível e ágil às escolas o trabalho relacionado com a recolha, manuseamento, análise e interpretação da informação, cujos resultados deverão integrar o relatório de avaliação da biblioteca escolar” (RBE, 2011a p. 1; RBE, 2016a). Outro documento de apoio publicado pela RBE é o recente guia de apoio à elaboração do relatório 2017, que prescreve a incidência da avaliação da BE em aspetos extrínsecos, isto é, “na eficácia e nos benefícios que aqueles são capazes de acrescentar junto dos utilizadores” (RBE, 2016b, p. 13). Torna-se, pois, importante conhecer o impacto da BE que se traduz

no aumento da utilização da biblioteca e dos seus recursos; no crescimento da adesão às atividades da biblioteca; na melhoria comparativa da qualidade do serviço que é prestado; na subida dos níveis de satisfação expressos pelos utilizadores; no desenvolvimento das competências dos alunos; na elevação dos resultados. (*ibidem*, p. 13)

As opiniões dos utilizadores fornecem ao PB informação útil para delinear o projeto de melhoria da BE: “Self-evaluation is an integral part of the development planning cycle” (Scott, 2002, p. 2). A recolha de opiniões dos utilizadores consiste na aplicação dos questionários disponibilizados pelo MABE à direção e a uma amostra representativa formulada da seguinte forma:

- Docentes: todos os docentes servidos pela biblioteca escolar;
- Alunos: 10% ou mais do número total de alunos servidos pela biblioteca escolar (em escolas de menor dimensão, a amostra deve ter, pelo menos, um mínimo de 60 alunos);
- Pais/EE: 10% ou mais, refletindo a diversidade da amostra constituída para os alunos (esta consulta apenas se aplica em estabelecimentos da Educação Pré-escolar e escolas dos 1.º e 2.º ciclos, sendo facultativa no 3.º Ciclo do Ensino Básico). (Conde *et al.*, 2013, p. 17)

Importa recordar que os instrumentos que fizeram parte dos modelos de avaliação da BE (Conde *et al.*, 2011, 2013; RBE, 2009) são os mesmos para todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Para nós é pertinente comentar que a aplicação dos questionários aos alunos do 1.º CEB se afigura como um constrangimento com que o professor PB se depara. A linguagem não está, de todo, adequada ao nível etário destas crianças, sendo necessária a mediação de um adulto. Convém, no entanto, ter presente que os questionários apenas se aplicam aos alunos a partir do 3.º ano de escolaridade e que poderá “haver a necessidade de simplificar/eliminar alguns itens, devendo também existir a mediação de um adulto (pode ser vantajoso que seja o próprio

que lê e adequa a linguagem à idade das crianças, de maneira a facilitar a compreensão das perguntas” (Conde *et al.*, 2011, p. 91).

Consequentemente, nestes moldes requer-se aos profissionais que trabalham no 1.º CEB um trabalho acrescido para que os alunos consigam preencher os questionários. Simultaneamente também há o cuidado com a imagem que os pais/EE têm sobre o trabalho que a BE desenvolve no meio escolar.

O processo de avaliação das BE deve basear-se na recolha de evidências e não apenas em pareceres possíveis tecidos em torno do trabalho desenvolvido pela e com a BE. Tal como afirma Scott (2002, p. 2) “importantly, using PIs [¹⁰] is objective not subjective - not ‘I think’ but ‘The evidence shows’. It also raises the profile of the LRC [¹¹] because it involves the users”. Há, pois, que balizar, em primeiro lugar, o trabalho da BE em evidências objetivas e não em opiniões pessoais baseados unicamente no que parece ser. Esta é uma tarefa imprescindível para os PB elevarem os serviços das BE a um patamar de excelência profissional, pois “the most effective librarians used evidence to monitor and evaluate the use and effectiveness of their library” (Greenwood, Creaser, & Maynard, 2008, p. 1). Pelo facto do MABE exigir ao PB a recolha de evidências baseadas na prática pedagógica e no acréscimo que este serviço presta à escola, este instrumento é uma forma de mostrar a professores, órgãos de administração e direção e pais/EE o que a BE faz pelo sucesso educativo dos alunos, pois, é essa a razão da sua existência, lembrada da seguinte forma por Todd (2008): “If we do not show value, we will not have a future. Evidence-based practice is not about the survival of school librarians, it’s about the survival of our students. This is the social justice and ethical imperative for evidence-based practice” (p. 38).

De entre os autores que mais frequentemente têm investigado a relação entre a BE e a aprendizagem, destacamos Ross Todd, que demonstrou com estudos longitudinais, o que empiricamente era sabido: “a process approach focusing on the systematic and explicit development of students’ abilities to connect with, and utilize information to construct personal understanding results in improved performance in terms of personal mastery of content” (Todd, 2001, p. 12, 2002; Todd & Edward, 2004). Parece-nos que para os PB é claro o aporte que a BE traz para o desempenho escolar dos alunos. Porém, questionamo-nos se todos os professores titulares de turma valorizam o papel pedagógico da BE. Por isso, uma prática de avaliação, baseada na recolha, tratamento e divulgação

¹⁰ PIs – performance indicators.

¹¹ LRC – Library Resource Centre.

de evidências do impacto da BE nas aprendizagens é um fator decisivo na melhoria da qualidade no apoio aos currículos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas dos professores.

Face às razões apresentadas, a implementação do MABE consubstancia-se como uma estratégia positiva que acarreta uma multiplicidade de vantagens a nível educativo. Bastos *et al.* (2011) referem mesmo que “the role of the Self-Evaluation Model as a framework for action and a source of quality standards that are readily available to the TL [¹²], informing the planning and execution of activities in the school context” (p. 18). Na mesma linha de ação, Calçada e Martins (2014), afirmam “a avaliação da biblioteca escolar visou determinar até que ponto a missão, as metas e os objetivos estabelecidos para as bibliotecas estão ou não a ser alcançados” (p. 140). Nas próprias palavras das autoras, a avaliação da BE demonstra junto dos professores, o contributo da BE para a aprendizagem e os resultados escolares e contribui para a afirmação e reconhecimento da BE no “âmbito da escola e do sistema educativo” (*ibidem*, p. 140), entre outros aspetos. Por seu turno, Conde e Martins (2010) expressam muito convictamente que “a interação com a escola e a forma como a biblioteca é entendida no cumprimento dos objetivos pedagógicos e educativos da escola tem, no contexto do funcionamento da biblioteca escolar e da avaliação, uma dimensão crítica” (p. 2).

É com base neste conjunto de ideias emergentes de estudos internacionais e nacionais que no âmbito do nosso estudo, pretendemos analisar e refletir sobre a valorização que os diversos atores (professores, PB e direção da escola) atribuem à ação da BE no 1.º CEB. Examinar o MABE proposto pela RBE implica conhecer como é que os PB o aplicam nos seus cenários de trabalho. Interessa-nos aprofundar e compreender o perfil de liderança dos PB, as possibilidades e limitações para liderar e implementar processos de inovação pedagógica, o trabalho colaborativo que desenvolve com os professores titulares de turma, a forma como divulga os resultados da avaliação da BE e o proveito que daí advém para a escola.

A comunicação dos resultados do processo de avaliação da BE é essencial porque diz respeito à própria escola/agrupamento e, por isso, toda a comunidade educativa deve estar implicada (RBE, 2009). Em primeiro lugar, a comunicação dirige-se aos órgãos de administração e gestão (direção, conselho pedagógico e conselho geral,). Depois deve seguir para os departamentos curriculares, conselhos de ano e demais estruturas de

¹² TL – Teacher librarian.

coordenação educativa e de supervisão pedagógica, bem como para a equipa da BE. Há que divulgar também os resultados junto dos alunos e encarregados de educação (EE), através da Associação de Pais.

A importância da comunicação da informação obtida através do processo de avaliação da BE é justificada por Todd (2003) da seguinte maneira: “What’s important is that the gathered evidence highlights how the librarian plays a crucial role in boosting student achievement, in shaping important attitudes and values, in contributing to the development of self-esteem, and in creating a more effective learning environment” (p. 55). Todo o trabalho da BE é validado pela aplicação do MABE, esperando-se que “origine processos de mudança traduzíveis na melhoria contínua dos serviços com resultados positivos para a escola, a formação e as aprendizagens dos alunos (Calçada & Martins, 2014, p. 140).

Por sua vez, a avaliação da BE deve ligar-se à avaliação interna e externa da escola/agrupamento. O relatório final de avaliação da BE passa a ser um instrumento descritivo dos resultados da autoavaliação “e que delinea o conjunto das ações a ter em conta no planeamento de atuações futuras a desenvolver” (Conde *et al.*, 2011, p. 16; RBE, 2009). O relatório elaborado segundo o preconizado pelo MABE deve fornecer “uma visão holística do funcionamento da BE e assumir-se como instrumento de sistematização e de difusão dos resultados a ser apresentado junto dos órgãos de gestão e de decisão pedagógica” (Conde *et al.*, 2011, p. 16; RBE, 2009). Discutido e aprovado em conselho pedagógico, tal como o plano de melhoria que vier a ser delineado.

Segundo Bastos e Martins (2009), os resultados da avaliação da BE devem ser integrados na autoavaliação da escola e articularem-se com o PE. Um resumo dos resultados da avaliação da BE deve ser integrado no relatório de avaliação interna da escola e orientar o PB na entrevista com a IGEC (Conde *et al.*, 2011; RBE, 2009).

Bastos *et al.* (2011) acrescentavam na altura que a RBE mantém contactos regulares com a IGEC e, por isso, “it is expected that a greater sensibility of inspection teams towards the role of the school library leads to its inclusion in the appraisal of school’s global performance” (p. 17).

A relação da avaliação da BE com a avaliação interna e externa da escola ganha um maior destaque no atual MABE que aborda o assunto em ponto próprio, reforçando a ideia de que a avaliação desta estrutura educativa “deve ser entendida e valorizada pela escola e por todas as partes interessadas” (Conde *et al.*, 2013, p. 19). A aferição externa dos resultados da BE ganha um maior relevo, pois deixa-se de pedir ao PB apenas uma

súmula do relatório de avaliação da BE, mas sim o documento completo que será fornecido à equipa de avaliação externa da IGEC. Tal como afirmam as mesmas autoras, com o objetivo de “aferir externamente” o contributo do serviço da BE “para o desenvolvimento da escola e para a melhoria das aprendizagens, deve anexar-se o relatório final da avaliação da biblioteca ao relatório de avaliação da escola a enviar à IGEC” (*ibidem*, p. 19).

Efetivamente, a integração da BE na avaliação externa da escola/agrupamento encontra-se valorizada, na medida em que “a legislação consigna ainda que o professor bibliotecário integre os painéis de entrevista da IGEC, considerando os serviços, os recursos e a influência que a biblioteca tem na escola e na sua ação educativa e formativa” (Conde *et al.*, 2013, p. 20).

Esta convergência de opiniões dos autores que temos vindo a citar e dos avanços a níveis institucionais e legislativos, parece, pois, viabilizar o processo de valorização das BE por organismos exteriores responsáveis pela avaliação externa das escolas de ensino básico e secundário. Na realidade, “we are in the position to claim that this process is evolving in a positive way, with an increasing number of General Inspection’s reports devoting specific sections to the school library and to its performance results” (Bastos *et al.*, 2011, p. 17). Neste âmbito, projetamos contribuir com novos conhecimentos e dados nesta área, pois com este trabalho é nosso propósito analisar também como a BE surge refletida na avaliação interna e externa de escolas/agrupamentos.

2.4. Estudos recentes sobre as bibliotecas escolares do 1.º ciclo do ensino básico

No sentido de verificarmos que atenção tem sido dada pela investigação às BE, efetuámos uma pesquisa no *site* Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e encontramos 24 documentos. Analisámos os trabalhos disponíveis em acesso aberto, procurando referências à BE neste nível de ensino. Seguimos um percurso analítico em que apresentamos em primeiro os trabalhos que contêm menções positivas, para depois nos referirmos aos aspetos negativos.

Assim, identificamos benefícios da integração da BE na RBE nos estudos de Marques (2009); Benigno (2010); Queiroz (2011); Serras (2012) e Valente (2013).

Marques (2009), ao caracterizar o universo das 12 escolas investigadas (11 de 1.º CEB e 1 Básica Integrada), refere que aquando da integração das escolas na RBE foram

realizadas obras de adaptação e que as BE foram instaladas no rés-do-chão dos edifícios. Os dados sobreintenderam troca de experiências entre os vários PB e a coordenação interconcelhia da RBE nas reuniões mensais. No quadro da promoção da leitura na BE do 1.º CEB, resultante dos 10 anos da aplicação do PRBE, a investigadora salienta a construção de “projetos de mudança e inovação que permitiram a integração das escolas no programa RBE, em que o empenhamento das escolas, aliado ao trabalho desenvolvido em articulação com a autarquia e a comunidade educativa deu os seus frutos” (*ibidem*, p. 145).

Benigno (2010) concebe um projeto para criar uma rede concelhia de bibliotecas no concelho de Macedo de Cavaleiros, seguindo as orientações e aplicações informáticas disponibilizadas pela RBE, no âmbito do Programa para a Criação de Catálogos Coletivos. A investigadora anota a transferência de todos os alunos de 1.º CEB e pré-escolar da cidade para o Centro Escolar, equipado com BE. Relata o parecer favorável da RBE quanto à integração da BE do Centro Escolar e transferência da BE de uma escola de 1.º CEB extinta, devido à construção deste Centro Escolar, para outra escola EB1 situada numa aldeia.

Queiroz (2011) menciona uma parceria entre a Câmara, Agrupamento e a RBE que incumbiu o SABE pelo tratamento técnico do fundo documental da BE do 1.º CEB de Paranho. Conclui que as BE vivem um período de forte investimento, fruto do trabalho contínuo e consistente da RBE, ao nível da expansão da rede, criação de novas BE e apetrechamento das existentes.

Segundo a investigação de Serras (2012), centrada na BE e o 1.º CEB, num projeto de intervenção no âmbito da articulação curricular, a BE do Centro Escolar estudado está organizada de acordo com as recomendações da RBE.

No trabalho que desenvolveu, Valente (2013) expõe, a partir da voz dos entrevistados, os benefícios da integração da BE na RBE. A PB refere, por exemplo, que com o aumento do fundo documental, e a aquisição de material e a promoção de atividades, a BE tem mais leitores, sendo maior o número de alunos visitantes e assíduos da BE. Menciona ainda a formação, esclarecimentos e apoio direto ou através da coordenadora interconcelhia aos PB (*ibidem*, pp. 100-101). Também entrevistada, a vereadora da cultura da Câmara Municipal reconhece a “grande importância, porque através deste programa instalaram-se e renovaram-se várias Bibliotecas Escolares (...) verificaram-se mudanças substanciais ao nível dos espaços, equipamentos, fundo bibliográfico e atividades de promoção da leitura” (*ibidem*, p. 102).

O aspeto positivo comum nos estudos analisados é a mais-valia da RBE na atribuição de verbas financeiras às BE (Caldeira, 2011, Queiroz, 2011, Serras, 2012), possibilitando a disponibilização de mais recursos e a melhoria dos espaços.

Os estudos de (Serras, 2012; M. Silva, 2012) referem alguns aspetos de pendor negativo em relação à BE.

A investigação de Serras (2012), supracitada, desvenda que a BE foi integrada na RBE através de um processo de candidatura exterior à cultura da escola, “como algo imposto” (p. 12). A autora afirma ainda que a localização e acesso da BE não cumpriam as recomendações da RBE. Conclui que as principais dificuldades sentidas pelos professores do 1.º CEB na articulação curricular com a BE foram a falta de tempo, a obrigatoriedade do cumprimento do programa e as provas de aferição, a incompatibilidade de horários com a PB, a disponibilidade e formação dos intervenientes, as inúmeras solicitações para participar em atividades e a falta de recursos humanos.

M. Silva (2012) investiga a forma como a BE está presente na formação inicial de professores. Analisa os programas e plano de estudos para os cursos de licenciatura em educação básica e mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico de uma Escola Superior de Educação (ESE). Da análise efetuada, encontra uma referência à RBE na bibliografia complementar de uma das unidades curriculares do curso de licenciatura em educação básica e no mesmo curso, na unidade curricular de literatura para a infância, outra referência à RBE nos documentos prescritores do trabalho do educador/professor. Três dos docentes dos futuros professores entrevistados aludem:

Menções à RBE e à BE, levámos os estudantes a ter consciência de quais são os documentos prescritores (E1) (...) Não estou muito a par da Rede de Bibliotecas Escolares. (E6) (...) São referidos os programas nacionais e a RBE, até porque temos cá colegas da equipa do PNL, bem como o programa da Matemática, do que existiu das Ciências. A RBE também. Como avaliadora externa tenho conhecimento do que as escolas estão a fazer com a BE (E8). (*ibidem*, pp. 71-73)

A investigadora refere que os futuros professores detêm conhecimento pontual da existência da RBE e do PNL, sem que haja um aprofundamento de articulação dos objetivos do ensino básico com estes organismos. Os resultados obtidos revelaram que 45% dos futuros professores conhecia a RBE e 55% não conhecia. Sendo que 10% dos respondentes que afirmaram conhecer a RBE, a associaram apenas ao PNL. A investigadora conclui que a RBE tem proporcionado uma formação unilateral, destinada ao PB e equipa da BE. Sugere a aposta na formação dos professores para o trabalho colaborativo com a BE, insistência na motivação dos órgãos de gestão das escolas para

uma conceção mais alargada e atual do papel das BE e a atribuição de uma equipa dinamizadora de atividades para que o trabalho do PB incida na ação pedagógica e formativa.

Embora a integração das BE do 1.º CEB na RBE tenha sido mais tardia por comparação com os outros níveis de ensino (Calçada & Martins, 2014; Costa *et al.*, 2010; Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho), na sequência dos estudos analisados sobre a RBE, constatamos que na sua maioria apontam para aspetos que apontam as vantagens para e da BE do 1.º CEB. Não só as BE, enquanto espaços de apoio ao ensino e à aprendizagem, beneficiaram da sua integração na rede, como nesse contexto puderam também dar mais contributos para a escola e os seus alunos.

Podemos articular alguns destes aspetos com o facto de se verificar uma progressiva consolidação da importância da RBE e o papel que é reconhecido ao funcionamento de uma biblioteca na escola. De facto, nestes últimos vinte anos, embora tenham ocorrido várias alterações governativas, a política para as BE nunca mudou muito de rumo, mantendo-se a procura de uma melhoria constante a nível das instalações, qualidade do fundo documental, inclusão de meios tecnológicos, formação dos recursos humanos. Não obstante, a conjuntura nacional de crise financeira, as restrições orçamentais e a redução do número de horas para o cargo de PB que afetaram o PRBE, este é um “caso pouco comum de uma política pública prosseguida durante dezoito anos e, ainda a decorrer, que atravessou seis governos de diferentes orientações políticas e nove ministros” (Calçada e Martins, 2014, p. 119).

Capítulo 3. Elementos de mudança nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico

“Mudar é difícil mas é possível.”
(Freire, 2006, p. 79)

Nos últimos vinte anos têm sido inúmeras as iniciativas orientadas para a mudança nas escolas do 1.º CEB e que se relacionam mais ou menos de forma direta com o campo de atuação da BE.

No 1.º CEB, paralelamente ao trabalho desenvolvido pelos professores titulares de turma em contexto de sala de aula, a BE “pode constituir-se como o grande motor no fomento da leitura e de atividades com ela relacionadas” (Bastos, 1999, p. 295). As atividades e projetos que se desenvolvem nas BE envolvem não só os professores titulares de turma, como também os professores das atividades de enriquecimento curricular, associação de pais, EE e outros familiares dos alunos, o que permite uma interação dos vários elementos da comunidade educativa, a partir dessa estrutura educativa.

Neste contexto, verificamos que a BE é, de facto, uma das valências preciosas que permite a ligação da escola com a comunidade educativa, nomeadamente os pais e EE. Na sua maioria ligada a atividades de leitura, mas que aos poucos vai-se alargando para outras áreas, como as literacias dos média e da informação.

Projetos e programas que interagiram ou interagem ainda, de formas diversas, com as BE, são o PNL, criado em 2006, com o objetivo central de elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos parceiros europeus na promoção da leitura e o PNEP e PTE, ambos criados em 2007.

As medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem no 1.º CEB intensificaram-se a partir do ano 2005. Estas medidas foram consideradas por Deborah Roseveare, no prefácio do relatório de avaliação internacional (Matthews *et al.*, 2009), como ambiciosas. As reformas têm vindo a ser abrangentes, trazendo-se para Portugal algumas boas práticas implementadas noutros países, “contudo, foram cuidadosamente adaptadas ao contexto português, para responder às prioridades e aos desafios próprios do país” (p. 7).

Neste capítulo pretendemos dar uma panorâmica sobre os principais elementos de mudanças ocorridas nas escolas do 1.º CEB e que estejam relacionadas com as dinâmicas da BE. Centramo-nos, em primeiro lugar, nas mudanças a nível organizacional, no discurso das lógicas sociais e políticas que foram agrupando e reagrupando as escolas.

Posteriormente, passaremos desta análise da constituição de AE para os programas e iniciativas ministeriais que materializaram mudanças pedagógicas e nas quais as BE estiveram e estão de alguma forma envolvidas: o PNL, o PNEP e o PTE/Plano TIC.

Em Portugal, o panorama do 1.º CEB, e conseqüentemente das BE, sofreu inúmeras alterações, decorrentes de programas e de iniciativas ministeriais, que envolveram os órgãos de direção, os professores, os alunos e as famílias. O enquadramento e a reflexão sobre as iniciativas que podem se relacionar com o domínio de atuação das BE são fundamentais para percebermos se contribuíram, ou não, e em que medida, para a mudança de práticas promotoras da qualidade do ensino, no contexto do 1.º CEB. Abordaremos estas iniciativas e as suas potencialidades, para posteriormente verificarmos como estão a influenciar as práticas nas escolas do 1.º CEB da região do Algarve.

Neste contexto, fazemos um levantamento dos programas e planos anteriormente referidos (PNL, PNEP e PTE/Plano TIC), nomeadamente quais os seus objetivos, enfoque, responsáveis e impacto. Apresentaremos uma perspectiva cronológica a fim de melhor compreendermos a evolução que existiu nas diferentes medidas políticas, as avaliações que foram realizadas e a relevância para a melhoria do campo de ação das BE do 1.º CEB.

Consideramos que é importante conhecer o percurso que já foi efetuado no campo das mudanças educativas sustentadas por esses projetos, referindo aspetos positivos de cada uma das iniciativas organizativas das escolas/agrupamentos e as metas e as referências dos planos e programas ministeriais, bem como identificar os aspetos críticos que foram apontados, dando oportunidade a várias vozes e pensamentos.

3.1. A mudança organizacional – a constituição de agrupamentos e as alterações a nível do governo das escolas

Neste ponto pretendemos sistematizar algumas medidas de caráter organizacional que tiverem especial impacto na vida das escolas do 1.º CEB, influenciando a sua autonomia, a sua relação com os restantes níveis de ensino e o trabalho desenvolvido pelas BE.

Tomando como ponto de partida a LBSE que é o alicerce do atual sistema educativo português, verificamos que “o ensino básico é realizado em estabelecimentos

com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 40º, n.º 2). Entre os diferentes tipos de estabelecimento de educação podemos considerar os agrupamentos, ou, como estabelecido, quanto à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino “grupos de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário” (*ibidem*, artigo 45º, n.º 4), com uma direção única garantida por órgãos próprios e segundo uma lógica de definição estatal.

A formação de AE perspectiva as escolas locais como um todo, ao contrário de um fracionamento em polos educativos independentes, que durante largos anos perdurou no sistema educativo português. Com a publicação da LBSE, o termo “ensino primário” dá lugar à denominação “1.º ciclo”, em que “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º, n.º 1 a)). A escolaridade obrigatória é alargada a nove anos mas, “com a aprovação da LBSE surge um problema de organização da rede escolar” (Rodrigues, Ramos, Félix, & Perdigão, 2017, p. 22). A integração das escolas, no “caso do primeiro ciclo era mais complexo, devido à dispersão territorial destes estabelecimentos, muitos deles isolados e com baixas frequências” (*ibidem*, p. 22).

O artigo 3º do Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, prescreve, no n.º 3, que “sempre que uma escola deixar de ter frequência superior a dez alunos, será o funcionamento da mesma suspenso, salvo casos excecionais, a fundamentar em despacho do diretor escolar”. Segundo Rodrigues *et al.* (2017) a concretização da extinção dos estabelecimentos isolados e com baixa frequência de alunos “foi e continua demorada” (p. 22).

Nos anos 90 verifica-se um impulso na autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino. Através do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio introduz-se o conceito de “área escolar” para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º CEB, no campo pedagógico e administrativo, possibilitando congregar lugares de monodocência destes níveis educativos e responder à estrutura da nova rede escolar prevista. A aplicação deste Decreto-Lei restringiu-se a um número limitado de escolas.

Em 1996, o ME apresenta o *Pacto Educativo para o Futuro*, que visa reforçar os processos de autonomia das escolas e solicita a João Barroso, através do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho um estudo prévio que, de entre vários aspetos, deveria apresentar a proposta de um programa de execução para o reforço da autonomia das

escolas que tivesse em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização.

No estudo apresentado por Barroso (1997), é sustentada a ideia de que a autonomia das escolas deve ser gradual, descentralizada e reforçada, propondo-se a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o ME. O autor considera que nem todas as escolas se encontravam no mesmo nível de desenvolvimento, no seio das quais recursos e motivações eram distintas no que se refere ao exercício da autonomia, pelo que o processo de implementação dos contratos de autonomia deveria ser gradual. O autor supracitado adota como referência o princípio da territorialização das políticas educativas, retomando a sua distinção entre “autonomia decretada” e “autonomia construída”. Este estudo viria a revelar-se de grande importância “do ponto de vista político e concetual, onde várias perspetivas incluídas em alguns trabalhos da CRSE e no relatório final da CAA são retomadas e desenvolvidas”¹³ (Lima, 2006, p. 36).

Os AE passariam a ser administrados e geridos por um único órgão de direção, descentralizando-se a administração escolar e conferindo maior autonomia às escolas. Estas unidades organizacionais passariam a envolver vários estabelecimentos de ensino, administrados e geridos por um único órgão incumbido de responder aos problemas específicos dos vários níveis de ensino, melhorar os serviços educativos prestados e desenvolver dinâmicas com a participação de vários atores sociais a fim de desenvolver o território educativo. Depreende-se que se estava em “rutura face à tradicional centralização política e administrativa” (Lima, 2004, p. 10).

O ME determina que, no ano letivo de 1997/1998, ocorra a preparação do processo de constituição dos AE, através do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho. Este Despacho Normativo incita a agrupar todas as escolas do território nacional em unidades de gestão, distinguidos pela dinâmica social em agrupamentos horizontais que compreendiam aos estabelecimentos do pré-escolar e 1.º CEB e em agrupamentos verticais que, para além destes incluíam também os de 2.º e 3.º CEB. Justificava-se os agrupamentos horizontais pela realidade organizacional e pedagógica do pré-escolar e 1.º CEB. Os agrupamentos verticais eram fundamentados pelo maior grau de articulação e nível de sequência, desde o pré-escolar ao 9.º ano de escolaridade. Segundo Lemos e Silveira (1999) com estas duas modalidades de organização procurou-se estabelecer um

¹³ CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo); CAA (Conselho de Acompanhamento e Avaliação).

modelo de administração e gestão capaz de ser aplicado uniformemente a todas as escolas, dado que se optou por:

uma lógica de quadro legal de referência, passando as escolas a dispor de largas margens de autonomia na consagração das soluções organizativas suscetíveis de responder às especificidades e particularidades dos contextos em que estão inseridas, sem prejuízo da fixação de regras fundamentais comuns a todas as instituições escolares. (*ibidem*, p. 5)

O poder de constituição dos AE foi conferido às Direções Regionais que deviam dar prioridade às propostas constantes no Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho. Começava-se a estabelecer um processo baseado numa lógica de racionalização e de reordenamento da rede escolar, mas que, segundo Lima (2004) se revelava incapaz de responder “a objetivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autónomico, incompatíveis com a imposição burocrática de soluções uniformes consideradas ótimas” (p. 17).

A partir de 1998, o ME “dá especial atenção às escolas do 1.º CEB e aos jardins de infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, preâmbulo). Reconhecendo as especificidades e problemas dos estabelecimentos de educação e ensino do 1.º CEB “importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria” (*ibidem*).

Com a pretensão de abarcar todas as escolas, um dos princípios gerais de constituição dos agrupamentos foi “garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, capítulo I, artigo 6.º, n.º 4). Configuram-se os dois tipos de agrupamentos (horizontais e verticais). Com a constituição de agrupamentos verticais procura-se uma maior articulação entre os três níveis de ensino do ensino básico e do pré-escolar e uma maior integração das crianças na escola pois frequentam estabelecimentos de ensino que estão no meio e com um PE comum.

Esta nova organização destina-se a dar cumprimento a três objetivos essenciais: a articulação e sequencialidade curricular do ensino básico, a gestão articulada de recursos e projetos, a descentralização e inserção territorial dos PE. Estes princípios dão continuidade ao Despacho n.º 27/97, de 2 de junho, dado que ambos pretendem “favorecer percursos escolares sequencializados e articulados, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos”

(Lima, 2004, p. 18). Numa lógica de rentabilização de recursos físicos, humanos e económicos dá-se ênfase à sequencialidade e articulação.

O processo de constituição de AE foi gradual, socorreu-se de experiências semelhantes existentes no terreno, como o caso das escolas C+S, escolas básicas integradas, áreas escolares e centros de formação de associações de escolas e demorou bastante tempo até se finalizar. As dinâmicas de AE, segundo Lima (2006), “encontravam-se, há mais de uma década, em processo de expansão no terreno, ainda que a ritmos diversos” (p. 47).

A fim de garantir a coerência e a continuidade entre os diferentes ciclos da educação básica, de acordo com o enquadramento definido na LBSE surge o Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, que reconhece a existência de problemas relacionados com:

a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão integradora e, em muitos casos, subordinados a uma lógica compartimentada e desarticulada, tem vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação de iniciativas e a criação de projetos educativos integrados suscetíveis de favorecer percursos escolares coerentes (Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, preâmbulo).

De facto, num balanço efetuado após cinco anos de implementação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, Barroso (2003) aponta: “se excetuarmos a alteração formal dos órgãos de gestão das escolas (extensiva a todos os graus de ensino) e a criação dos agrupamentos, muito pouco mudou!” (p. 1).

O Decreto Regulamentar n.º 12/2000 veio dar mais valor à existência de PE comuns, reforçando a iniciativa das escolas; à participação das associações de pais e EE e a intervenção dos municípios, traduzida na elaboração da carta escolar concelhia.

A fim de combater a resistência à constituição de AE, proveniente de alguns municípios, educadores de infância e professores, o XV Governo Constitucional criou condições, através do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, para que a constituição dos agrupamentos verticais fosse compulsiva. Este despacho determina o encerramento das delegações escolares, podendo ser mantidas em funcionamento durante o ano letivo de 2003/2004. Distinguindo-se de orientações anteriores, o Despacho n.º 13313/2003 vem privilegiar a constituição de agrupamentos verticais. Os agrupamentos horizontais só poderão ser mantidos, em casos excecionais, mediante a exigência de fundamentação por parte do diretor regional. Estabelecendo o agrupamento exclusivamente numa lógica vertical, este ato legislativo determina como objetivos essenciais

o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos e a prevenção da exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos, a garantia da aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão e a valorização e enquadramento de experiências. (Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, preâmbulo)

Novamente surgiram vozes contestatárias à legislação sobre o reordenamento das escolas da rede pública, dado que não foi tida em consideração a ação dos atores, os processos e dinâmicas já construídas e até o próprio sucesso. Apesar de se reconhecerem vantagens em escolas isoladas, o certo é que o estilo autoritário da medida não agradou, como prova Lima (2004):

Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de "verticalização", sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objetivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola. (p. 27)

Trata-se, para muitos, de uma medida política centralizada, assente numa lógica autoritária da administração central. Esta é uma proposta de solução para algumas escolas do 1.º CEB, dada a resistência e ceticismo dos “docentes do primeiro ciclo que mais se manifestaram contra a constituição deste *Agrupamento*, revelando algum mal-estar e alguma resistência face a uma decisão já tomada” (Flores, 2005, p. 159).

A associação de escolas em agrupamentos verticais foi ganhando cada vez mais força e o número de agrupamentos horizontais foi diminuindo. A Lei n.º 107-A/2003, de 31 de dezembro, cria instrumentos para uma maior descentralização e autonomia das escolas do 1.º CEB em articulação com as autarquias, propondo o encerramento das escolas com poucos alunos; alargamento do Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1.º CEB, já lançado para as regiões do Algarve e Alentejo às regiões Norte e Centro e reapetrechamento da rede de escolas do 1.º CEB com melhores equipamentos. O encerramento de escolas com menos de cinco alunos devia ocorrer até ao final do ano letivo de 2003/2004 e com menos de 10 alunos em 2006/2007 (Rodrigues *et al.*, 2017).

Procura-se desta forma conferir rapidez na consolidação dos agrupamentos verticais; indiferente às contestações, o poder central reduziu drasticamente as subunidades de gestão que passaram a dar lugar a uma administração feita numa lógica de verticalização. É declarado o encerramento global do processo de agrupamentos no ano de 2003/2004 (Lei n.º 107-A/2003, de 31 de dezembro). Lima (2004) refere que os

II e as escolas do 1.º CEB foram “objeto de agrupamentos na ordem dos 95%; mais de 80% das escolas básicas do 1º e 2º ciclos, das escolas básicas do 2º ciclo, das escolas básicas do 2º e 3º ciclos e mesmo das escolas básicas integradas, encontravam-se agrupadas” (p. 28).

A Constituição da República Portuguesa consagra o conceito de “rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, artigo 75º, n.º 1), encarregando ao Estado a responsabilidade da sua criação e manutenção. Convém reter que é da competência dos órgãos municipais a “construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos das escolas do ensino básico” (Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, artigo 19º, n.º 1).

Em termos físicos, a partir de 2007, o parque escolar do 1.º CEB foi objeto de requalificação e modernização “a questão do financiamento é decisiva. Até então, os fundos comunitários tinham sido canalizados predominantemente para infraestruturas e equipamentos educativos de outros níveis de ensino” (Azevedo, 2014, p. 574). Passa-se a renovar a rede de equipamentos do 1.º CEB e educação pré-escolar, através da construção de centros escolares que reúnem estes níveis de educação dotados de “biblioteca, de refeitório, e de espaço polivalente para reuniões, atividades culturais e para educação física” (*ibidem*, p. 574). O investimento no 1.º CEB é notório: “o Programa Nacional dos Centros Escolares permitiu intervir em 501 projetos de requalificação da Rede Escolar do 1.º CEB e da educação pré-escolar, investindo 661 milhões de euros nas diversas regiões do país” (Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril, ponto 2.3).

O *Programa nacional de requalificação da rede escolar do 1.º CEB e da educação pré-escolar* propõe combater situações desajustadas, tais como “a sobrelotação em zonas urbanas mais populosas, com escolas a funcionarem em regime duplo, e a pulverização da rede nos meios rurais” (Azevedo, 2014, p. 574). De acordo com o mesmo autor, o Quadro de Referência Estratégico Nacional aprovou até 31 de março de 2014 a construção, ampliação ou a requalificação de 723 centros escolares e escolas do 1.º CEB e da educação pré-escolar a nível nacional, sendo 17 no Algarve.

O regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas foi revisto em 2008 com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que definiu basicamente três objetivos para superar as necessidades identificadas.

O primeiro objetivo procurou reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Esta intervenção direta dos elementos da comunidade, que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida da

escola, constitui um primeiro nível de prestação de contas da escola em relação àqueles a que serve. Este objetivo é concretizado através da criação de um órgão colegial de direção estratégica designada por conselho geral. Este órgão colegial de direção tem por missão a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (RI), as decisões estratégicas e de planeamento (PE, Plano Anual de Atividades [PAA]) e o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades).

Em segundo lugar, visa-se reforçar as lideranças das escolas. Neste texto legal é reconhecido o dinamismo de boas lideranças e lideranças fortes já existentes, mas considera-se que se torna imprescindível criar condições para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o PE da escola e executar localmente as medidas da política educativa. Deste modo, é criada a figura do diretor, órgão unipessoal que é coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos. O diretor assume a presidência do conselho pedagógico.

Finalmente, o referido Decreto-Lei pretende reforçar a autonomia das escolas para que o serviço público de educação seja melhorado. É instituído um regime de avaliação e de prestação de contas organizado pela participação dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor e no desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa. No conselho pedagógico passam a ter assento apenas os coordenadores dos departamentos curriculares e dos conselhos e diretores de turma.

É de salientar que os três objetivos definidos pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril se podem relacionar e influenciar mutuamente. Isto é, para que o diretor possa desenvolver uma boa gestão, será necessário que seja dotado de autonomia para poder exercer a liderança com a eficácia agora exigida. O exercício de uma boa liderança requer uma maior autonomia, o que exige maior responsabilidade e conduziu à instituição de um regime de avaliação e prestação de contas. O diretor passa a apresentar contas à comunidade educativa que intervém no conselho geral.

Este Decreto-Lei já contemplava a possibilidade de fusão de AE, referindo que a administração pode “constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 7º). Esta constituição de unidades administrativas de maior dimensão podia ser realizada por iniciativa da administração educativa ou por proposta dos AE, tendo em vista fins específicos como a organização da gestão do currículo e de programas, a avaliação da aprendizagem, a orientação e acompanhamento dos alunos, a

avaliação, a formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente. Esta ampliação dos agrupamentos enfatiza a nossa problemática, dado que tem por finalidade rentabilizar recursos humanos e financeiros, invoca uma maior capacidade de gestão do diretor, no sentido de orientar todas os espaços e estruturas educativas.

Em 2010, a presidência do Conselho de Ministros entende dever prosseguir com o trabalho iniciado em 2005, de reorganização da rede escolar e de concentração dos alunos em centros escolares capazes de garantir a igualdade de oportunidades, a qualidade e a promoção do sucesso. É reconhecido que “todos os alunos devem frequentar espaços dotados de refeitório, de biblioteca e de sala de informática, espaços adequados para o ensino do inglês, da música e da prática desportiva” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, preâmbulo). É pretendido pela presente Resolução que todos os alunos frequentem espaços que permitam a concretização da escola a tempo inteiro e que promovam uma efetiva igualdade de oportunidades, tendo-se considerado que a BE é um desses espaços essenciais para que os alunos tenham sucesso na escola durante os seus 12 anos de escolaridade obrigatória.

Especificando o 1.º CEB, neste texto propõe-se o encerramento de mais escolas do 1.º CEB, ou seja, as escolas do 1.º CEB deviam funcionar com pelo 21 alunos, obrigando a encerrar até final do ano letivo de 2010/2011 escolas cuja dimensão não facilite o sucesso escolar, dado que as escolas de reduzida dimensão apresentavam taxas de insucesso escolar muito superiores à média nacional. No número dez propõe também a extinção dos agrupamentos horizontais de escolas até ao início do ano letivo de 2010/2011, mas no número seguinte abre a exceção da autorização do seu funcionamento até ao final do ano letivo de 2010/2011, por despacho do membro do Governo responsável pela área de educação.

Podemos ler ainda no preâmbulo da referida Resolução que o seguimento da reorganização da rede escolar

deve continuar a ser realizado e negociado com os municípios envolvidos e com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, especialmente no sentido de garantir que são asseguradas as melhores alternativas, de que é montada uma rede de transporte escolar adequada e de definir a calendarização dos encerramentos de estabelecimentos. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho).

Neste sentido, esta resolução determina que a reorganização dos AE/ENA deve processar-se de forma gradual e em função das especificidades de cada AE/ENA não podendo ocorrer “a) A extinção de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas que sejam os únicos existentes no respetivo município; e b) A criação de agrupamentos

de escolas com uma dimensão desadequada ao desenvolvimento do projeto educativo” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, n.º 8).

As escolas em que se leciona o ensino secundário passam a funcionar como sede dos AE, tal como estabelece o ponto nove da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, ainda que possa ocorrer alternativa, no caso em que o AE não exceda a dimensão adequada ao desenvolvimento do PE; para uma gestão mais eficaz do AE e para uma melhor integração das escolas nas comunidades que servem.

Ao abrigo do Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto, as direções regionais de educação ficam obrigadas a nomear uma comissão administrativa provisória para os AE de maior dimensão constituídos pela agregação de AE/ENA. A comissão administrativa é composta por três membros (todos docentes), sendo um presidente e dois vogais.

No contexto dos procedimentos de criação, alteração e extinção de AE/ENA, bem como de estabelecimentos públicos de ensino, a Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, aprova que compete “a) No caso de criação de agrupamentos de escolas, às direções regionais de educação (DRE); b) No caso de criação de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, às DRE e aos municípios” (artigo 2º).

Este diploma realça a importância dos municípios e das cartas educativas no planeamento e na gestão da rede escolar. Os procedimentos de extinção dos AE determinados não se aplicam, caso estes “sejam únicos existentes nos respetivos municípios” (Portaria n.º 1181/2010, de 16 novembro, n.º 3).

Em 2012 é determinado que o AE “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 6º, n.º 1). Este ato legislativo pretende garantir e reforçar a coerência do PE; a qualidade pedagógica das escolas e proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica um percurso escolar sequencial e articulado, favorecendo uma transição adequada entre os entre os diferentes níveis e ciclos de escolaridade. Refere, ainda, o preâmbulo do Decreto-Lei 137/2012 que os órgãos de administração e gestão dos AE são mantidos, com reforço da competência do conselho geral.

Tomando como mira o 1.º CEB, verificamos que em relação a alguns órgãos de direção, administração e gestão, como é o caso do conselho geral, e do órgão de direção este nível de ensino deixou de ter a sua representação decretada no regime jurídico da

autonomia, administração e gestão das escolas. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril confere a faculdade de auto-organização das escolas, estabelece um enquadramento legal mínimo que engloba a criação das estruturas de coordenação de 1.º nível, como é o caso dos departamentos curriculares que têm assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e diretores de turma). Passa-se a flexibilizar e deixar ao critério de cada AE/ENA a criação e regulamentação de estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico. O Decreto-Lei n.º 75/2008 introduziu o conselho geral e o diretor (em vez da assembleia e do conselho executivo), mantendo o conselho pedagógico e o conselho administrativo que já faziam parte do anterior modelo de gestão e administração (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Com base na análise dos três últimos modelos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, condensamos a participação dos professores do 1.º CEB nos órgãos de direção, administração e gestão anteriormente referidos, no seguinte quadro:

Quadro 5: *Evolução da representação do 1.º CEB nos órgãos de direção, administração e gestão dos AE/ENA*

Órgãos	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
Assembleia/ Conselho geral	Integração obrigatória de representantes do 1.º CEB: “Devendo nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo” (artigo 9º, n.º 2).	Não há referência à obrigatoriedade de participação do 1.º CEB: “As listas do pessoal docente devem assegurar, em termos a definir no regulamento interno, a representação adequada dos diferentes níveis e ciclos de ensino assim como da categoria dos professores titulares (artigo 15º, n.º 3).	Não há referência à obrigatoriedade de participação do 1.º CEB: “As listas do pessoal docente devem assegurar, sempre que possível, a representação dos diferentes níveis e ciclos de ensino, nos termos definidos no regulamento interno (artigo 15º, n.º 3).
Conselho executivo ou diretor	Referência explícita ao 1.º CEB: “Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o diretor ou um dos seus adjuntos deve ser educador de infância ou professor do 1.º ciclo (artigo 16º, n.º 3).	Não há referência ao 1.º CEB: “1- O diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos. 2 - O número de adjuntos do diretor é fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de	Mantem-se a situação anterior porque não houve alterações em relação ao Decreto-Lei anterior.

Conselho Pedagógico	“Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar” (artigo 25º, n.º 2).	cursos que leciona” (artigo 19º, n.ºs 1 e 2). “A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo regulamento interno não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os seguintes princípios: a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares (artigo 32º, n.º 1).	“A composição [...] estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 17 membros e observando os seguintes princípios: a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares (artigo 32º, n.º 1).
Conselho Administrativo	“Composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do diretor, para o efeito designado por este” (artigo 29º, n.º 1).	“a) O diretor, que preside; b) O subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito; c) O chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua” (artigo 37º).	Mantem-se a situação anterior porque não houve alterações em relação ao Decreto-Lei anterior.

Nota. Dados tratados pela investigadora a partir das fontes referidas.

Analisando a referência à participação de professores do 1.º CEB nos órgãos de direção, administração e gestão dos AE/ENA, verificamos que a legislação atual não obriga a que este nível de ensino esteja representado. No entanto, o que acontece, ainda, na realidade é que muitos AE/ENA continuam a assegurar a representação do 1.º CEB nos órgãos de direção, administração e gestão escolar, por uma questão de equidade, respeito, tradição, ou mesmo a inerente valorização conferida ao início da escolaridade obrigatória.

O processo de constituição de AE de maior dimensão revela-se bastante controverso e foi contestado por vários setores (pais, professores, autarcas) que vieram questionar esta nova forma de organização das escolas. Nomeadamente, a criação de mega-agrupamentos, foi um dos assuntos sobre o qual o ME foi interpelado várias vezes pelos diferentes órgãos de comunicação social. As respostas provenientes do gabinete do ministro Nuno Crato apontaram sempre na confirmação da continuação do processo de preparação de mais mega-agrupamentos, alargando-se a todas as Direções Regionais de Educação e prevendo que o processo ficasse concluído no ano letivo de 2012/2013, com

a nomeação de novos órgãos de gestão e a garantia que não havia perturbações no funcionamento das escolas.

A criação de AE de maior dimensão não reuniu consensos, foi alvo de críticas, questionando se favoreceria a autonomia, ou se bem pelo contrário conduziria a um reforço da fragilização. O Conselho Nacional de Educação (CNE), na recomendação sobre a autonomia das escolas, a propósito dos mega-agrupamentos refere:

problemas novos onde eles não existiam: reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos; aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão, com a criação de novas hierarquias de poderes subdelegados; existências de vários órgãos de gestão que nunca se encontram nem se articulam entre si; sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas. Tudo isto fragiliza ainda mais a já frágil autonomia e deixa pela frente o reforço do cenário único e salvador do caos: a recentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias. (Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro, n.º 28)

Os conselheiros do CNE também advertem que este pode ser um caminho do “reforço do controlo”, do retirar a liberdade e capacidade de ação aos diretores e aos parceiros locais da educação, dado que “ao concentrar, descentra-se e desfoca-se a ação nuclear dos dirigentes das escolas: melhorar cada dia os processos de ensino e os resultados das aprendizagens” (Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro, n.º 29).

Justino (2013), enquanto presidente do CNE, em entrevista afirmava que o nível de autonomia das escolas deve ser entendido no quadro de uma política de descentralização do sistema educativo. Até ao momento, o conceito de autonomia não passava de um “chavão”, sem que tenha existido uma real alteração da partilha de responsabilidades entre o MEC e as escolas, justificando:

Em primeiro lugar porque em situação de crise financeira os serviços centrais tendem a reforçar o seu poder de regulação. Em segundo, porque entendo não poder existir autonomia sem uma cultura escola que mobilize os recursos disponíveis, que reforce a capacidade de iniciativa e que leve as escolas a ter maior poder quer na gestão do currículo quer na do seu pessoal docente. (para. 11)

Desvaloriza ainda o argumento da justificação da criação dos mega-agrupamentos pelo contexto de crise financeira: “os efeitos financeiros são uma consequência de uma melhor utilização dos recursos educativos, mas nem por isso são a principal consequência” (*ibidem*, para. 16). Não obstante, a ideia de que o momento de dificuldades económicas que o país atravessava não é descartada, aliás, pode contribuir, em parte, para a criação de agregações de escolas de maior dimensão “Não creio que o objetivo dessas medidas seja o de responder à crise financeira, ainda que não lhe seja estranho” (*ibidem*, para. 14).

3.1.1 . Estudos recentes sobre os agrupamentos de escolas, o 1.º ciclo do ensino básico e a biblioteca escolar

Pesquisámos no *site* do RCAAP a expressão “agrupamentos de escolas 1.º ciclo do ensino básico” + “biblioteca escolar”, que contém palavras-chave do nosso objeto de estudo, e foram devolvidos apenas cinco documentos. Redefinimos a pesquisa a “agrupamentos de escolas 1.º ciclo do ensino básico” e obtivemos 115 documentos. Desta pesquisa, considerámos os trabalhos disponíveis *online* para identificar os elementos significativos decorrentes do processo de ordenamento da rede educativa em agrupamentos de maior dimensão que abordam matérias referentes aos domínios da ação da BE.

Os estudos neste domínio apontam para um conjunto de situações positivas e negativas para a BE do 1.º CEB, face à reorganização das escolas do 1.º CEB em AE verticais e mega-agrupamentos. Os aspetos potencializadores do desenvolvimento da BE do 1.º CEB no contexto das mudanças organizativas das escolas do 1.º CEB foram encontrados nos estudos empíricos de Barbosa (2010); Caldeira (2011); Castro (2010); M. Costa (2008), Galhardo (2007) e Serras (2012).

Galhardo (2007) pretende dar a conhecer até que ponto os professores do 1.º CEB estão satisfeitos com a constituição de agrupamentos de escolas, no concelho de Vila Franca de Xira. Um dos benefícios na constituição do AE investigado foi a partilha de recursos educativos que abrange o trabalho da professora destacada numa escola de 1.º CEB com BE integrada na RBE que se desloca a outra escola do 1.º CEB para dinamizar a pequena biblioteca aí existente.

A investigação de M. Costa (2008) expõe as perspetivas dos diversos atores das escolas do 1.º CEB, de grande dimensão, sobre os efeitos da constituição dos agrupamentos, incidindo no impacto ao nível da liderança, formação contínua e BE, como estratégias promotoras da inovação e mudança educativa. Os participantes neste estudo (professores do 1.º CEB com mais de quatro anos de serviço de sete escolas do concelho de Loures) questionados sobre a política educativa da BE na promoção da inovação e mudança educativa concordaram com o horário da BE/CRE, o apoio explícito e permanente do órgão de gestão à BE, a autonomia da coordenadora da BE/CRE na organização e gestão da mesma e que a utilização das TIC leva à frequência da biblioteca

por alunos e professores. Igualmente, anuíram que a BE/CRE cria condições à promoção da autonomia dos alunos, estabelece relações com a comunidade, que é valorizada pelos professores como catalisadora da inovação e mudança, é a bússola do PE e ajuda a diminuir o fosso sócio cultural entre alunos.

Barbosa (2010) destaca a organização escola e os reflexos na profissionalidade docente e materiais pedagógicos. Quanto aos espaços físicos, refere a criação de bibliotecas, entre outras salas específicas. Sobre a nova organização da escola e os reflexos sobre a profissionalidade, todos os participantes referiram a boa relação e ligação com os colegas dos outros níveis de ensino e a possibilidade de utilizar as TIC no desenvolvimento curricular.

Na sua tese de doutoramento, Castro (2010) estuda o caso da situação periférica dos estabelecimentos de ensino do 1.º CEB e JI, tendo em conta a complexidade das regulações e tensões a que estão sujeitos na associação com as escolas do 2.º e 3.º ciclos em agrupamento vertical, procurando perceber o papel dos coordenadores de estabelecimento ao nível da gestão intermédia do agrupamento, enquanto líderes periféricos. Encontramos referências à BE na voz do coordenador, como ator estratégico de uma escola do 1.º CEB, que afirma que a angariação de livros para a biblioteca foi fruto das atividades desenvolvidas pelos professores, uma vez que não recebiam do governo.

Serras (2012) investigou a forma e os obstáculos de integração de uma BE construída num Centro Escolar, como se processa a articulação curricular e implementa o trabalho colaborativo com os professores titulares de turma. A maioria dos professores inquiridos considerou muito importante a existência de uma BE no 1.º CEB, sendo a opinião mais vincada pelos professores que já estiveram colocados em escolas de 1.º CEB com BE do que os docentes que nunca tiveram essa experiência. A autora refere que o número de BE do 1.º CEB aumentou com a requalificação da rede escolar do 1.º CEB e pré-escolar e com o facto de a RBE dar prioridade de integração das BE de 1.º CEB instaladas nos Centros Escolares.

Como consequência da fusão das escolas em agrupamento, há aspetos positivos que revertem para a BE do 1.º CEB mencionados, em comum, por vários autores, tais como a articulação curricular (Barbosa, 2010; Castro, 2010; M. Costa, 2008; Serras, 2012) e a gestão das verbas (Barbosa, 2010; Caldeira, 2011; M. Costa, 2008).

Quanto à articulação, os participantes no estudo de M. Costa (2008) sentenciaram que a BE/CRE cria condições favoráveis à transversalidade do currículo. Os inquiridos

por Barbosa (2010) frisaram a articulação curricular entre os professores do 1.º e 2.º ciclos. Um entrevistado por Castro (2010) referiu que existiram intercâmbios entre o 1.º CEB e o pré-escolar e que normalmente são as turmas do pré-escolar que se deslocam à EB1, porque este estabelecimento de ensino tem uma biblioteca e mais recursos. Ainda, sobre a articulação da BE com “Projetos decorrentes do Projeto Educativo de Escola, de projetos curriculares e outros” Serras (2012, p. 91), viu aumentado significativamente o grau de concordância com este aspeto depois de realizada a sua intervenção como investigadora.

Relativamente à gestão das verbas disponíveis dando resposta à realidade das bibliotecas do 1.º CEB, para M. Costa (2008) há um investimento da escola por este serviço educativo. Barbosa (2010) refere a facilidade na obtenção de materiais pedagógicos. Colmatar lacunas existentes e satisfazer as necessidades dos utilizadores do 1.º e 2.º CEB é referido por Caldeira (2011).

Pelo oposto, verificaram-se falhas que implicam o serviço da BE do 1.º CEB e que foram identificadas como impacto da constituição de agrupamentos verticais e mega-agrupamentos (Castro, 2010; M. Costa, 2008; Serras, 2012).

Segundo M. Costa (2008), há défice na participação do órgão de gestão em reuniões da BE/CRE, não atribuição de um crédito horário à equipa da BE/CRE e dificuldades em ter na escola uma coordenadora da BE/CRE.

Nos Anexos da tese de Castro (2010), em duas grelhas de análise das entrevistas, existem referências que não abonam à BE do 1.º CEB. Uma coordenadora de escola relatou dificuldades em conseguir mobiliário para a biblioteca, ao que a investigadora infere “a coordenadora teve que se impor e ter uma atitude mais ousada para conseguir alguns materiais que já há muito tempo estavam prometidos” (*ibidem*, s. p., Anexo 7 – grelhas de análise de entrevistas). Outro coordenador de escola entrevistado narrou a existência de poucos recursos “a biblioteca é isto estes livrinhos” (*ibidem*, s. p., Anexo 7 – grelhas de análise de entrevistas).

Serras (2012) constata que as referências à BE nos documentos produzidos pela escola (PAA, PE, Projeto Curricular de Turma) foram escassas, “ficando aquém do desejável, o que corroborou a nossa perceção da não integração da BE e dos seus serviços nas práticas letivas dos professores” (p. 115). A mesma autora conclui que as BE do 1.º CEB enfrentam dificuldades na concretização dos projetos de articulação curricular com a BE por “falta de tempo para produzir materiais (...), obrigatoriedade do cumprimento do Programa (...), a incompatibilidade de horários com a professora bibliotecária, a

disponibilidade e formação dos intervenientes, as inúmeras solicitações para participar em atividades, as provas de aferição” (*ibidem*, p. 118).

Os aspetos negativos detetados em comum nas investigações supracitadas são sobretudo a falta de recursos financeiros nas BE do 1.º CEB (Castro, 2010; M. Costa, 2008; Serras, 2012) e humanos (M. Costa, 2008; Serras, 2012).

Tal como já frisamos anteriormente, a investigação ao nível da nova dinâmica de gestão escolar e a BE do 1.º CEB é escassa. Os estudos (Afonso, 2006; Galhardo, 2007; Guimarães, 2014; Leão, 2014; Martinho, 2010; Martins, Rando, & Madureira, 2011; Nóbrega, 2006; Ribeiro, 2008) incidem em diversos aspetos decorrentes da integração do 1.º CEB nos AE e que indiretamente condicionam o funcionamento e ação pedagógica da BE do 1.º CEB, pelo que seguidamente averiguamos os que mais se relacionam com o nosso objeto de estudo, embora não focando o contexto de BE. Em primeiro lugar contemplamos os estudos que recolheram dados positivos e depois indicamos os aspetos negativos.

O objetivo principal do estudo de Martinho (2010) foi conhecer as perceções dos professores acerca do clima de escola e da sua participação e envolvimento na vida da organização escolar, comparando as perceções dos professores do 1.º CEB com as dos professores dos restantes ciclos de ensino. Pretendeu também compreender como veem os professores dos diferentes ciclos de ensino a integração do 1.º CEB nos AE. No âmbito do clima de escola, esta investigação conclui que os professores do 1.º CEB tiveram uma visão mais positiva que os professores do 2.º e 3.º ciclos no que respeita à relação entre os professores da escola e imagem dos alunos. Não assinala diferenças significativas entre os diferentes ciclos de ensino nas perceções acerca da relação entre os professores do agrupamento, imagem do diretor do agrupamento, relação entre o agrupamento e a comunidade e grau de envolvimento do professor na vida do agrupamento. Os professores do 1.º CEB que percecionaram o clima de escola de forma mais positiva foram os que participaram e se envolveram mais no agrupamento. Os participantes neste estudo consideram que o 1.º CEB estava bem integrado na vida dos agrupamentos.

Leão (2014) investiga os agrupamentos verticais de escolas na perspetiva dos docentes do 1.º CEB, no concelho de Valongo. A perceção da maioria dos inquiridos considerou suficiente a representatividade do 1.º CEB nos órgãos estruturantes (conselho geral, órgão de direção e conselho pedagógico) do agrupamento vertical. O diretor foi encarado como “elemento importante em todo este processo de construção e amadurecimento das dinâmicas organizacionais e pedagógicas, bem como na gestão e

rentabilização dos recursos humanos, materiais, pedagógicos e financeiros afetos ao AVE [14]” (*ibidem*, p. 101). Segundo a opinião dos inquiridos, os agrupamentos verticais conseguiram concretizar os seguintes aspetos a nível do 1.º CEB: relações de trabalho e interpessoais (diminuição do trabalho isolado dos docentes do 1.º CEB, promoção de trabalho entre professores de diferentes níveis de ensino e clima de proximidade entre os docentes de diferentes ciclos de ensino); relação com a comunidade local (facilidades no conhecimento/trabalho com a família, ligação à comunidade local, aumento do envolvimento dos pais e EE e incremento da participação destes nas atividades do agrupamento) e identidade e autonomia (preservação da identidade e individualidade de cada escola e sentimento de pertença e identidade do pessoal docente do 1.º CEB face ao agrupamento).

De acordo com vários autores, a reorganização das escolas do 1.º CEB em novos agrupamentos acarretou aspetos positivos relativos aos recursos humanos e materiais (Galhardo, 2007; Leão, 2014; Nóbrega, 2006), articulação curricular (Leão, 2014; Martinho, 2010), comunicação (Leão, 2014; Martinho, 2010), PAA (Leão, 2014; Martinho, 2010) e prática pedagógica (Leão, 2014; Martinho, 2010).

A propósito dos recursos humanos e materiais, Nóbrega (2006), ao investigar as imagens e as práticas que os docentes têm das estruturas organizacionais de escola e da (re)organização curricular, conclui que os docentes do 1.º CEB viram na formação dos agrupamentos uma forma de “obterem melhores condições de trabalho, sobretudo ao nível de materiais didáticos e, recursos humanos de apoio, o que, segundo eles, se pode refletir no sucesso escolar dos alunos” (pp. 333-334). A investigação de Galhardo (2007), para além do benefício dos recursos partilhados, acima referido, conclui que a constituição do AE proporcionou abertura de mentalidades, instalando-se um espírito de colegialidade entre os docentes das escolas do agrupamento. O estudo de Leão (2014) refere a racionalização dos recursos humanos e dos recursos materiais e pedagógicos, rentabilização dos recursos financeiros e dos recursos físicos, resolução mais célere de problemas das escolas do 1.º CEB e atendimento de problemas administrativos.

Quanto à articulação curricular, os professores do 1.º CEB participantes no estudo de Martinho (2010) perceberam que existe articulação curricular entre o 1.º CEB e os outros ciclos de ensino. Os inquiridos por Leão (2014) mencionaram a promoção da articulação entre as escolas, o favorecimento da articulação e a sequencialidade entre os

¹⁴ Agrupamento Vertical de Escolas.

níveis de ensino, a articulação do PAA entre os diferentes ciclos de ensino e desenvolvimento de projetos comuns a todas as escolas do Agrupamento.

No atinente à comunicação, Martinho (2010) realça a comunicação entre os docentes do 1.º CEB e dos restantes níveis de ensino e Leão (2014) a boa rede de comunicação entre todas as escolas do agrupamento.

Em relação ao PAA, Martinho (2010) constata que este documento contempla muitas atividades de 1.º CEB. A maioria dos inquiridos por Leão (2014) conhece os documentos estruturantes (PE, RI, Projeto Curricular de Agrupamento e PAA) e teve um nível de participação positivo na elaboração ou reestruturação destes documentos, sendo mais notória no PAA.

Relativamente à prática pedagógica, a integração do 1.º CEB na vida dos agrupamentos foi percecionada pelos professores do 1.º CEB participantes no estudo de Martinho (2010) de forma positiva quanto ao contacto dos alunos do 1.º CEB com os alunos dos outros ciclos, parcerias envolvendo as diferentes escolas do agrupamento e atividades comuns. Os inquiridos por Leão (2014) realçaram a melhoria do conhecimento sobre o aluno, auxílio na transição de alunos entre ciclos e acompanhamento do processo do aluno até ao 9.º ano e melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Seguidamente referimos os aspetos negativos para o 1.º CEB decorrentes do processo de constituição de agrupamentos verticais e mega-agrupamentos, segundo os estudos consultados.

As docentes do 1.º CEB entrevistadas por Galhardo (2007) demonstraram insatisfação com a perda de autonomia no processo de decisão e resolução de problemas, excesso de controlo e inflexibilidade do conselho executivo e baixa representatividade do 1.º CEB nos órgãos de gestão. Na investigação de Martinho (2010), os docentes do 1.º CEB apontaram isolamento das escolas do 1.º CEB e desvantagens no acesso aos recursos do agrupamento.

O estudo de caso de Martins, Rando, e Madureira (2011) refere que o funcionamento das atividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1.º CEB nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto decorre em salas de aula e em alguns casos em bibliotecas e outros espaços.

A tese de doutoramento de Guimarães (2014) analisa o grau de participação dos professores do 1.º CEB na construção do PE de escola e as perceções que têm sobre o mesmo, na área do Porto. Os dados gerados revelaram que a participação dos pais/EE foi diminuta, limitada a um número de representantes no conselho pedagógico. A autora

conclui que o grau de participação dos professores na construção do PE de escola foi muito reduzido, tratou-se de uma participação indireta. O documento foi elaborado por um grupo de trabalho, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, o conselho pedagógico a quem cabe a elaboração da proposta do PE de escola a submeter pelo diretor ao conselho geral.

Vários estudos (Afonso, 2006; Barbosa, 2010; Galhardo, 2007; Leão, 2014; Martinho, 2010, Ribeiro, 2008) apontam que o processo de organização dos agrupamentos de escolas não foi pacífico, prevalecendo a imposição da decisão da administração central.

Nos vários trabalhos analisados sobre o processo de reordenamento da rede escolar, encontramos identificados vários aspetos negativos em comum para o 1.º CEB, tais como: falta de recursos humanos/técnicos e financeiros (Afonso, 2006; Galhardo, 2007; Guimarães, 2014), uniformização (Afonso, 2006; M. Costa, 2008; Guimarães, 2014), falha na articulação curricular (Afonso, 2006, Martinho, 2010), aumento da burocracia (Afonso, 2006; Galhardo, 2007) e práticas docentes (Nóbrega, 2006; Leão, 2014).

Relativamente à falta de recursos, Afonso (2006), ao investigar o processo de transição e funcionamento de um agrupamento vertical, apurou que para o 1.º CEB a gestão financeira retrocedeu a nível de verbas para aquisição de material escolar, tornando-se mais morosa. Assim como a manutenção dos equipamentos, em especial o informático, que foi alvo de críticas dos docentes. Galhardo (2007) menciona também a perda de autonomia financeira por parte da escola do 1.º CEB na aquisição de materiais. Guimarães (2014) alude que a falta de recursos humanos/técnicos e financeiros são “o reflexo da crise que o país atravessa e que origina cortes nos diversos setores, nomeadamente na educação” (p. 215). Lembra que as escolas do 1.º CEB não dispõem de dotação orçamental, apenas gerem as verbas atribuídas pelo estado/município para o expediente geral e despesas de limpeza.

Quanto à uniformização, Afonso (2006) conclui que o processo de constituição dos agrupamentos verticais em vez de proporcionar flexibilidade organizacional e um melhor funcionamento do agrupamento permitindo-lhes adaptar-se melhor ao meio onde está inserido, tornou-se num processo que levou à uniformização. M. Costa (2008) considera que o excesso de burocratização consolidou uma imposição burocrática que contempla soluções uniformes para todos os ciclos, o que não tem em conta a especificidade do 1.º CEB. Guimarães (2014) conclui que a ação burocrática nas escolas

conduziu “à uniformidade nos processos decisórios e obstaculiza a criatividade e a participação dos professores encorajando sobretudo condutas conformistas (p. 214).

Em relação à articulação curricular, Afonso (2006) conclui que “os professores devem começar a trabalhar em conjunto e de forma articulada, de modo a desenvolver um trabalho mais articulado, para que a verticalização e a sequencialidade de conteúdos e atividades seja uma realidade dentro do Agrupamento” (p. 179). Os inquiridos por Martinho (2010) perceberam que os professores do 1.º CEB e os professores dos restantes ciclos desconhecem o trabalho uns dos outros e não há colaboração entre os docentes na definição de estratégias de acompanhamento dos alunos.

O aumento da burocracia foi referido por Afonso (2006), ao concluir que no caso do 1.º CEB existiu demasiada burocracia e demora na tomada de decisões internas e dependência das decisões do conselho executivo. Porém, o autor reconhece que o reordenamento da rede escolar era necessário para o 1.º CEB devido à degradação, dispersão e desprovimento de equipamentos de algumas escolas deste nível de ensino, “não sendo economicamente viável equipar cada uma delas. No entanto, para proceder ao reordenamento deveriam ter sido, primeiramente, criada as condições nas escolas de acolhimento” (*ibidem*, p. 181). Galhardo (2007) menciona a burocracia como um dos aspetos que mais se realçou por causar insatisfação nas docentes entrevistadas.

Por fim, a questão das práticas dos docentes é examinada por Nóbrega (2006) que em relação aos professores do 1.º CEB constata que existiu uma certa apetência, para a coberto dos conceitos “flexibilizar” e “gerir”, utilizarem práticas menos inovadoras e mais redutoras do currículo. Estes docentes consideraram que a reorganização escolar inviabilizou a proximidade da escola do 1.º CEB com a comunidade, perdendo-se o conhecimento das realidades e contextos. Após a implementação do agrupamento, Leão (2014) aponta a diminuição da falta de disponibilidade dos docentes para outras tarefas que não sejam a prática letiva.

3.2. A mudança pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico e a biblioteca escolar

No 1.º CEB, o trabalho da RBE, em articulação sobretudo com o PNL, tem contribuído para mudanças nas práticas pedagógicas, através introdução e da intensificação de atividades de animação e de promoção do livro e da leitura e no âmbito

da literacia da informação, que foram também reforçadas com a formação dos professores do 1.º CEB, através do PNEP.

Em Portugal, tal como acontece em outros países da União Europeia, o problema do desenvolvimento das competências de literacia na população surge como uma prioridade dos governos, analisando-se as suas dimensões e lançando-se programas específicos de incentivo à leitura e à escrita. Foi neste âmbito que surgiu, em 2006, o PNL.

A melhoria das escolas está cada vez mais no centro das atenções. As escolas do 1.º CEB, pelo seu papel central, que pode determinar um percurso escolar mais ou menos positivo, têm vindo a ser dotadas de ferramentas para a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Desde 1996 que assistimos à construção e apetrechamento de BE, entrega do portátil Magalhães, implementação de quadros interativos nas escolas, formações para professores. As escolas (por vezes lentamente) preparam-se para enfrentar os desafios que lhes são colocados pela sociedade da informação e do conhecimento.

Existem, em Portugal, alguns estudos efetuados por diversas entidades que avaliam o impacto destas medidas ministeriais. No entanto, na sua maior parte são estudos parcelares e muitas vezes sem articulação com o contexto da BE, foco do nosso trabalho de investigação. Trata-se de estudos importantes, que sempre que possível iremos recuperar no percurso que a seguir realizamos pelos três programas/planos nacionais que analisamos na sua ligação com a BE.

3.2.1. O Plano Nacional de Leitura

O PNL é um programa que se assemelha aos que ocorrem em vários países da OCDE, dos quais destacamos o Brasil – Plano Nacional do Livro e da Leitura; a Espanha – Plan de Fomento de la Lectura; a Itália – Il Giralibro; a Holanda – Netherlands Read! E a Áustria – Austria Reads (Neves, Lima, & Borges, 2007). Em Portugal concretiza-se, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho, num conjunto de estratégias destinadas a promover maiores níveis de literacia infantil/juvenil.

Para a implementação do PNL foi constituída uma comissão interministerial, que inicialmente foi composta por uma comissária; uma representante do ME, com a função de comissária adjunta, coordenadora do Gabinete da RBE; duas representantes do Ministério da Cultura, da Direção Geral do Livro e das Bibliotecas e uma representante do Ministro dos Assuntos Parlamentares, do Gabinete para os Meios de Comunicação

Social. Esta composição estatutária inicial manteve-se até ao final da primeira fase do PNL, no entanto registaram-se algumas alterações nominativas resultantes de mudanças de funções. De 2006 a 2009, Isabel Alçada foi Comissária do PNL e de 2009 a 2017 Fernando Pinto do Amaral passou a assumir essa função. De realçar que a coordenadora do Gabinete da RBE, Teresa Calçada, manteve-se como membro da Comissão Interministerial de Apoio à Execução do PNL durante a primeira década e em 2017 foi designada comissária do PNL 2027 (Despacho n.º 3430-A/2017, de 21 de abril). A continuidade nesta equipa permitiu “a acumulação de um património de conhecimento e a implementação de mecanismos e procedimentos de trabalho sustentados em experiências continuadas” (Costa *et al.*, 2011, p. 21).

O PNL constitui-se como um instrumento de política pública de alcance abrangente, “vocacionado para a produção de efeitos de mudança positiva nas atitudes relativamente à leitura, nas práticas de leitura e nas competências de literacia ao nível da sociedade como um todo – em especial, no caso dos programas de apoio à leitura orientada na escola, para a produção desses efeitos no sistema nacional de ensino básico e de educação pré-escolar” (Costa *et al.*, 2011, p. 95). Surge como um fator revelador da suscetibilidade do poder político relativo a questões relacionadas com a leitura, e ao assumir o desenvolvimento da leitura como uma das dimensões que concorrem para o desenvolvimento do país, considerando a leitura como um bem e um desígnio nacional, tal como é proposto pela União Europeia, a OCDE e a UNESCO.

Como já referimos, os resultados divulgados pelo PISA em 2000 foram muito preocupantes para Portugal, uma vez que colocaram o nosso país no final da lista, quanto à avaliação dos níveis de literacia dos estudantes no final do ensino obrigatório. Para se procurar colmatar esta situação bastante negativa, uma das ações desencadeadas surgiu em 2005, por iniciativa da presidência do Conselho de Ministros, em conjunto com os Ministérios da Educação e Cultura, tendo-se aprovado o Despacho Conjunto n.º 1081/2005, de 23 de novembro que previa a realização de um plano, a nível nacional, para a promoção da leitura. Ficou então legislado: “a promoção de um plano nacional de leitura constitui resposta (...) à preocupação pelos níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens, à saída do ensino obrigatório, definindo o conjunto de estratégias consideradas adequadas com vista à plena aquisição de competências de leitura” (Despacho Conjunto n.º 1081/2005).

De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho determinou-se, através do PNL, um conjunto de estratégias destinadas a promover o

desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Destacam-se, como principais ações previstas:

- a promoção da leitura diária em jardins de infância e escolas de 1.º e 2.º ciclos nas salas de aula;
- a promoção da leitura em contexto familiar;
- a promoção de leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos;
- o recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para a sensibilização da opinião pública;
- a produção de programas centrados no livro e na leitura a emitir pela rádio e pela televisão;
- o apoio a *blogues* e *chat-rooms* sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, preâmbulo)

Para a consecução destes princípios, e tendo na mira colocar o nosso país a par dos parceiros europeus, são indicados os objetivos que o próprio PNL, visa alcançar:

- a) promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- b) criar um ambiente social favorável à leitura;
- c) inventariar e valorizar práticas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre as crianças, jovens e adultos;
- d) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- e) enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- f) consolidar o papel da Rede de bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura
- g) atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia. (*ibidem*, ponto 2)

De modo a conseguir atingir estes objetivos, foram delineadas cinco linhas de estratégia “destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho, preâmbulo). A primeira linha de estratégia apontada “alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais”, engloba:

- a) Lançamento de programas de promoção da leitura para os diferentes sectores dos públicos-alvo;
- b) Ações de estímulo nas crianças e jovens do prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família;
- c) criação de oportunidades de leitura para as crianças, jovens e adultos que requerem meios especiais de leitura;
- d) Reforço da promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas;
- e) Criação de oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura. (*ibidem*, ponto 3.1)

A segunda estratégia “criar um ambiente social favorável à leitura”, inclui

- a) Disponibilização de informação, alargar o conhecimento e o debate público sobre as questões da leitura e da literacia;
- b) Mobilização da comunidade literária, da comunidade científica e dos órgãos de comunicação social para a questão da leitura e para os objetivos do Plano;
- c) Reforço da cooperação e da conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais;
- d) Valorização, divulgação e apoio ao esforço de profissionais e instituições com intervenção na área da leitura;
- e) Estabelecimento de parcerias e desenvolvimento de ações concertadas, mobilizando entidades públicas e privadas. (*ibidem*, ponto 3.2)

A estratégia “assegurar formação e instrumentos de apoio”, compreende

- a) Definição de parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura de acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura;
- b) Disponibilização de instrumentos, conteúdos e metodologias orientadoras da formação de professores e mediadores de leitura;
- c) Disponibilização de orientação e apoio direto e *online* a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais; mobilização de instituições de formação para ampliar a oferta na área da leitura;
- d) Coordenação e divulgação de ações de formação para mediadores de leitura organizadas por diferentes instituições. (*ibidem*, ponto 3.3)

“Inventariar e otimizar recursos e competências”, inclui

- a) Inventariar, descrever e divulgar programas, iniciativas e experiências que têm contribuído para criar hábitos de leitura;
- b) Atender aos resultados da experiência nacional e às experiências de outros países na organização de novas iniciativas;
- c) Proporcionar livros e outros recursos de informação às escolas;
- d) Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro estimular a diversificação das atividades de leitura e a informação sobre livros e autores,
- e) Angariar e otimizar financiamentos e cofinanciamentos. (*ibidem*, ponto 3.4)

Por último, “criar e manter um sistema de informação e avaliação”, compreende

- a) Inventariar e divulgar os resultados de investigação já realizada e as iniciativas bem-sucedidas, tanto em Portugal como noutros países;
- b) Disponibilizar informação atualizada sobre literacia e hábitos de leitura dos Portugueses; criar modelos de avaliação que permitam efetuar balanços de situação;
- c) Criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos;
- e) Avaliar políticas e ações a desenvolver no âmbito do Plano Nacional de Leitura. (*ibidem*, ponto 3.5)

Tendo em conta os vários estudos que demonstram que as competências básicas devem ser adquiridas nas primeiras etapas da vida, numa primeira fase, o público-alvo do PNL foram sobretudo as crianças do pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico. Durante esta fase, decorrida de 2006 a 2011, foi importante a mobilização dos principais

responsáveis pela sua educação, nomeadamente, educadores, professores, pais, EE, bibliotecários e animadores de leitura. Nesta altura, o PNL centrou-se, sobretudo, no incentivo e suporte a projetos de leitura nas escolas.

Inicialmente estava previsto o PNL decorrer em duas fases, correspondendo a cada uma delas cinco anos. A primeira fase desenvolveu-se de setembro de 2006 a 2011, e correspondeu a um período de reforço de programas já lançados a nível do incentivo da leitura, apoio e divulgação de projetos promovidos por outras entidades públicas e privadas e lançamento de novos programas de intervenção e formação. Consideramos que este ancoramento em iniciativas já existentes foi de extrema importância, pela valorização dada ao trabalho entretanto realizado e pela consequente criação de maior compromisso com os elementos que se pretendiam envolver. Decorreram, igualmente, campanhas de comunicação do plano, foram constituídas estruturas de coordenação e acompanhamento e realizados estudos que permitiram avaliar o PNL. Na segunda fase, decorrente da conclusão e divulgação dos resultados dos estudos efetuados, foram definidas novas metas, novos estudos e novos programas de forma a aumentar os níveis de literacia da população portuguesa e promover os hábitos de leitura.

Na 2.^a fase da sua atividade, o PNL pretendeu consolidar o trabalho desenvolvido nos anos anteriores. Restabelece o desígnio de fixar rotinas e práticas de leitura no sistema educativo, para que algumas das suas iniciativas como o Concurso Nacional de Leitura ou a Semana da Leitura. Este novo ciclo obedeceu ao lema *Ler+Ler melhor*, e pretendeu apostar mais na qualidade do que na quantidade, implicando uma gestão cuidada dos recursos e reforço dos programas mais eficazes (PNL, 2012). Não esqueçamos que esta fase coincidiu com o período de crise económica em Portugal, o que teve reflexos óbvios no volume de apoios disponibilizados.

Entretanto, em 2017 o PNL foi prolongado para uma 3.^a fase, correspondendo também à designação de uma nova responsável. Com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017, de 31 de março, aprovam-se as linhas orientadoras para o PNL 2027.

3.2.1.1. As bibliotecas escolares no Plano Nacional de Leitura

A atividade desenvolvida pelo PNL foi sendo acompanhada de forma mais sistemática, ao longo dos cinco primeiros anos, por uma avaliação externa. Este aspeto é importante, na medida em que esse processo permite verificar os resultados que vão sendo

obtidos, por um lado, e realizar os ajustes necessários, por outro. Infelizmente, a segunda fase de desenvolvimento do PNL já não foi objeto desta avaliação externa. No entanto, os dados que foram sendo lançados permitem-nos identificar e analisar elementos relevantes para o contexto do nosso estudo, isto é, para a articulação entre a BE e este programa com implantação quase nacional (as regiões autónomas da Madeira e dos Açores não estiveram envolvidas, estando no momento presente a desenvolver os seus planos regionais).

O PNL ambicionava ampliar e consolidar o papel das Bibliotecas Públicas, assim como da RBE no desenvolvimento de hábitos de leitura. O PNL tem tido, de facto, grande impacto nas escolas, nomeadamente do 1.º CEB. Interessa-nos particularmente os aspetos que se relacionam com as BE, pelo que iremos percorrer alguns resultados dos relatórios e estudos de avaliação externa efetuados e onde o papel da BE esteja evidenciado.

As orientações para o desenho do PNL cruzaram, segundo Costa *et al.* (2011), dois aspetos fundamentais: a continuidade e a inovação. Por um lado, o PNL assentou em estruturas já existentes e, por outro, partiu das práticas de promoção da leitura já em curso no terreno. Nas orientações e fatores centrais para o sucesso, o PNL atribuiu às Redes de Bibliotecas, sobretudo escolares, um papel estratégico. Aproveitaram-se assim iniciativas que já eram desenvolvidas pelas escolas e bibliotecas. O caráter inovador consistiu na introdução de metodologias mais sistemáticas, formalizadas e abrangentes de promoção da leitura.

Na área do sistema educativo, a promoção da leitura e da escrita nos estabelecimentos de ensino faz-se segundo as orientações curriculares e de acordo com os programas de ensino, ocupando a leitura um papel central em toda a atividade letiva e competindo às BE assegurar uma eficaz disponibilização e utilização de livros e outros recursos de informação, ideia-chave retomada nos vários relatórios que foram sendo efetuados (veja-se, por exemplo, PNL, 2009, 2010, 2011). Os programas lançados pelo PNL destinaram-se a reforçar esse papel, proporcionando condições para uma mais constante utilização de livros e textos em diferentes suportes nas atividades da sala de aula.

Para além dos professores, registaram o envolvimento de outros atores na organização e dinamização das atividades do PNL nas escolas Costa *et al.* (2011), concretamente os bibliotecários escolares e refere, como resultado da avaliação externa ao PNL, que “todos os entrevistados são unânimes em considerar que os professores

bibliotecários assumem um papel central na organização e dinamização das atividades do PNL nas escolas” (p. 48).

O envolvimento das BE nas atividades desenvolvidas no âmbito do PNL, no relatório referente ao ano letivo de 2006/2007, é abordado ainda de um modo generalista, mas para os anos letivos de 2007/08 e 2009/10 já existem dados concretos relativos ao 1.º CEB, o que denota preocupação em conhecer as realidades das BE de cada nível educativo, sua evolução e rigor na apresentação dos dados. O envolvimento das bibliotecas do 1.º CEB, conforme os valores constantes nos *Relatórios de Atividades do PNL do 3.º e 4.º ano* (PNL, 2009, 2010), aumentou de forma muito positiva. O quadro seguinte ilustra os resultados obtidos nos inquéritos efetuados.

Quadro 6: *Envolvimento das BE nas atividades desenvolvidas no âmbito do PNL (% coluna).*

Envolvimento das BE (%)	2006/2007	2007/2008 1.º CEB	2009/2010 1.º CEB
Em todas ou na maioria das atividades	25,8	40,7	52,5
Numa parte considerável das atividades	29,2	29,1	32,5
Apenas numa pequena parte das atividades	30,6	24,8	13,4
Em nenhuma das atividades	14,3	5,4	1,5

Nota: Fonte: PNL (2009, 2010).

Os resultados do inquérito PNL às escolas evidenciam um aumento progressivo do envolvimento das BE nas atividades do PNL. Sendo que “entre 2008 e 2010, aumentam em mais de 10% os agrupamentos/escolas de cada nível de ensino que indicam o envolvimento das BE em todas ou na maioria das atividades (Costa *et al.*, 2011, p. 47).

Na avaliação do 2.º e 3.º anos do PNL, as BE tiveram um papel destacado nas atividades realizadas no âmbito do PNL nas escolas. Mesmo assim,

o grau de envolvimento foi variável – embora em todos os níveis de ensino (principalmente a partir do 1.º ciclo) se destaque o envolvimento das BE em todas ou na maioria das atividades, têm também expressão os casos em que esse envolvimento ocorreu em relação a uma parte considerável ou apenas numa pequena parte das atividades. (Costa, Pegado, Ávila, Coelho, & Alves, 2009, p. 27)

O papel das BE foi sendo crescentemente valorizado desde o início do Plano e, em 2010, 85% dos agrupamentos/escolas atribuíram-lhe um caráter muito importante (Costa *et al.*, 2011). O reforço das atividades de leitura em contexto escolar é o efeito mais percecionado pela comunidade educativa. Para tal, associadas à leitura em sala de aula, têm sido desenvolvidas outras atividades: “atividades de escrita relacionadas com os

livros, exposições, feiras do livro, hora do conto na biblioteca escolar, encontros com escritores e ilustradores, concursos, dramatizações, expressão plástica” (Costa *et al.*, 2011, p. 39). E, adianta-nos ainda que a percentagem de escolas que desenvolvem estas atividades foi aumentando, bem como os níveis de ensino que mais aderiam, sendo que “é no 1.º e 2.º ciclos que se desenvolvem mais atividades para além da leitura orientada” (*ibidem*, p. 39).

Segundo a *Avaliação do PNL: Os primeiros cinco anos*, a RBE

com bibliotecas espalhadas por escolas de todo o país, abrangendo 80% dos alunos de escolas da rede pública, tem constituído um suporte fundamental para o desenvolvimento sustentado do Plano Nacional de Leitura nas escolas, nas suas diversas vertentes, e para a difusão nelas de atividades inovadoras. (Costa *et al.*, 2011, p. 38)

Neste relatório de avaliação é ainda referido que

atribui-se nas escolas grande importância à RBE, não só pela disponibilização de recursos humanos, mas também pelo apoio financeiro e pelo conjunto de orientações transmitidas para a constituição das bibliotecas escolares. As bibliotecas escolares são agora os “alicerces” que suportam o desenvolvimento de projetos como o *aLer+*. (*ibidem*, p. 48)

De facto, o PNL e as bibliotecas escolares têm tido uma relação de simbiose, pois, se no terreno são as BE que apoiam, orientam e estimulam a sua implementação por parte de professores e alunos, a nível de divulgação e marketing, o PNL também tem conferido visibilidade às BE e aos recursos por estas disponibilizam, que em parte têm sido enriquecidos pelo próprio Plano. Na nova fase do PNL, iniciada em 2017, é exatamente reconhecido no seu Quadro Estratégico (PNL, 2017) que “para a implementação desta estratégia contou, como parceiro privilegiado, com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), enquanto base de sustentação nas escolas do trabalho de promoção da leitura e das literacias” (p. 9). E uma das áreas de foco identificadas para o PNL2027 é a BE (área 5).

O PNL tem servido as BE na sensibilização da opinião pública para a promoção da leitura. Nos vários programas do PNL transmitidos pela RTP, e no *Páginas de Português*, transmitido pela Antena 2, foi dado visibilidade ao papel da BE neste contexto.

Quando aborda as atividades desenvolvidas no âmbito da Semana da Leitura - 2010, o *Relatório de Atividades do PNL – 4.º ano* refere os tipos de atividades desenvolvidas e o número e contextos das atividades. De facto, a BE corresponde ao contexto em que mais atividades se realizam, o que representa a centralidade desta estrutura pedagógica na consecução dos objetivos do PNL.

Quadro 7: Atividades desenvolvidas no âmbito da Semana da Leitura em 2010

Tipos de atividades desenvolvidas	Número e contexto das atividades				Total
	BE/CRE	Sala de aula	Escola	Comunidade	
Leitura e debates	314	410	227	83	1034
Espetáculos de poesia/Declamações	191	183	165	45	584
Dramatizações	173	189	191	53	606
Participação de convidados em sessões de leitura	205	217	147	34	603
Encontros com escritores, ilustradores e atores	192	27	102	75	396
Concursos e jogos	173	81	103	13	370
Exposições de trabalhos de alunos	264	189	244	45	742
Decoração de espaços	252	180	260	28	720
Feira do Livro	153	6	100	30	289
Total	1917	1482	1539	406	5344

Nota. Fonte: PNL (2010).

A participação da BE em iniciativas do PNL, tais como concursos e passatempos dirigidos à população escolar sempre foi uma das vertentes de trabalho do PB, sobretudo ao nível da divulgação e mobilização de alunos e professores para a sua adesão. Na verdade, o envolvimento dos PB sempre houve, umas vezes mais entusiasta do que noutros, ainda que em muitos casos pouco reconhecida e até mesmo valorizada em relatórios de atividades ou na avaliação externa, como veremos. É esta participação dos PB em iniciativas e projetos do Plano que determina, em muitos casos, a adesão da escola. Em 2010, o próprio PNL sugeriu que o processo de seleção dos trabalhos a apresentar por cada escola participante fosse dinamizado pelo PB ou pelo responsável pela BE.

Totalmente ancorado na BE surge, em novembro de 2009, o concurso *Há vida na Biblioteca!*, que pretendeu promover a realização de reportagens sobre as BE, dirigido para as escolas do ensino básico. O concurso em apreço foi organizado pelo PNL, pela RBE e pela revista *Visão Júnior* e visou dar a conhecer o que se passa nas BE e permitir aos concorrentes treinar as ferramentas utilizadas diariamente pelos jornalistas. Esta iniciativa decorreu em três fases:

- Mostra que és bom a ler – resposta a três perguntas sobre o conteúdo da *Visão Júnior* do mês de novembro de 2009;
- Mostra que és bom a resumir- resumo de um artigo publicado na *Visão Júnior* de janeiro e fevereiro de 2010;
- Mostra que és bom a escrever- com prazo de entrega até final de abril de 2010.

A elaboração da reportagem sobre a BE foi realizada segundo as indicações que a *Visão Júnior* disponibilizou no seu *site* sobre como preparar uma reportagem e como escrevê-la. Nas duas primeiras fases do concurso *Há vida na Biblioteca!* participaram 102 escolas, a nível nacional. Na terceira fase, foram apresentados cerca de 74 trabalhos a concurso (PNL, 2010).

Na sequência do concurso *Há vida na biblioteca!*, os mesmos parceiros promoveram em 2011 uma nova iniciativa – *Conheço um escritor* –, destinada a todos os alunos do ensino básico, do 1.º ao 9.º anos de escolaridade: “O desafio é conhecer um escritor e visitar o seu local de trabalho” (PNL, 2012, p. 17). Trata-se de uma iniciativa que contribuiu “para a dinamização das atividades das Bibliotecas Escolares e/ou Municipais, ao propor aos alunos/utentes a leitura de livros de autores de literatura infantil e juvenil e, em simultâneo, a realização de trabalhos a partir de um livro lido ou da vida e obra de um escritor” (PNL, 2011, p. 41, 2012). Sugere o PNL que o PB afixe o cartaz que a revista *Visão Júnior* disponibilizava todos os meses no seu *site*, na respetiva BE, divulgando a iniciativa junto dos alunos e professores de língua portuguesa da escola. A participação dos alunos do ensino básico podia ser individual ou em grupo, nas diversas modalidades de texto: entrevista, conto, dramatização, texto biobibliográfico. Mensalmente, no *site* da revista *Visão Júnior* foram publicados os trabalhos selecionados.

O resultado do inquérito às escolas, aplicado em 2010, no âmbito da avaliação do PNL (Costa *et al.*, 2011) explicita de forma muito clara o balanço positivo feito pelas escolas. As escolas são praticamente unânimes em reconhecer que as bibliotecas são mais frequentadas. Os docentes demonstraram ainda uma opinião convergente, bastante favorável, acerca da importância do PNL e dos efeitos da sua atividade durante os quatro anos da sua implementação (PNL, 2010). O balanço geral mostra-nos que as bibliotecas são mais frequentadas, pois 62,8% dos inquiridos concorda totalmente e 33,9% concorda em parte.

Desde o início do PNL que é referido também um aumento significativo das requisições domiciliárias e maior frequência da BE. Este aspeto destaca-se nas escolas *aLer+*, nas quais o papel da BE acaba por ser mais enfático, por estar geralmente na origem da candidatura a esse projeto do PNL, que tem um financiamento próprio. Em 2014-2015, num total de 148 projetos *aLER+*, 9 estavam localizados na região do Algarve (PNL, Relatório de Atividades 2013-2014 e 2014-2015, s.d. p. 35). Os impactos da

implementação dos programas e projetos do PNL na BE, referidos por Costa *et al.* (2011) são

em primeiro lugar, a requisição domiciliária crescente de documentos e o maior número de utilizadores da BE, tanto alunos como professores. Para isso terá contribuído, nomeadamente, a renovação e o reforço do fundo documental, proporcionado pelas verbas recebidas no âmbito da integração no PNL, as atividades desenvolvidas e a visibilidade proporcionada à leitura no âmbito do Plano. (p. 49)

O PNL potenciou ainda a articulação das BE com as atividades curriculares. “O trabalho de articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas tem vindo a ser incrementado” (Costa *et al.*, 2011, p. 49). Refere-se igualmente nesse relatório realizado sobre os primeiros cinco anos do PNL que “o PNL terá contribuído para integrar a BE nos processos de ensino e aprendizagem e nas atividades de sala de aula” (*ibidem*, p. 49). Esta integração processou-se, por exemplo, por uma maior utilização nas aulas dos recursos disponíveis nas BE, ao mesmo tempo que os professores tomaram um maior conhecimento dos recursos disponibilizados na BE.

As BE tiveram assim um envolvimento central no PNL, como dinamizadoras da leitura e das literacias nas escolas: “A execução do PNL nas escolas envolveu, de forma direta e sistemática, as bibliotecas escolares, dinamizadoras da leitura e das literacias nas escolas” (Costa *et al.*, 2011, p. 38). Os impactos do PNL nos professores e na escola considerados mais significativos, segundo o inquérito de 2010 e apresentados por Costa *et al.* (2011), “são a dinamização da biblioteca escolar, a intensificação do trabalho de equipa entre os professores, a alteração ou inovação nas práticas pedagógicas e a dinamização de novas atividades letivas” (p. 43). Os dados apresentados relativamente à dinamização da BE, no 1.º CEB, mostra-nos um acréscimo, tendo em conta as percentagens de muito significativo e bastante significativo, os valores são de 67,8% em 2006/07, 80,6% em 2007/08 e 87,9% em 2009/10.

Tanto os professores como os bibliotecários entrevistados nas escolas em que a equipa de avaliação externa do PNL efetuou visitas, no âmbito dos estudos de caso realizados, mencionaram frequentemente que, embora de forma gradual, se foram verificando alterações nos métodos pedagógicos e referiram, de modo específico, a implicação da BE nessas mudanças de práticas letivas:

Essa mudança manifesta-se, por exemplo numa mais frequente procura pelos professores de recursos de leitura na biblioteca. Os bibliotecários escolares e os professores consideram que o trabalho de articulação curricular da biblioteca escolar com as estruturas pedagógicas tem sido potenciado e que a presença do livro na sala de aula tem sido incrementada. (Costa *et al.*, 2011, p. 44)

O PNL contribuiu para o aumento da frequência de utilização de bibliotecas pelos alunos, principalmente das BE. Segundo a percepção dos professores do 1.º CEB expressa nos resultados do Inquérito PNL às escolas, apresentados por Costa *et al.* (2011). Em 2006/2007, 70,2% dos professores do 1.º CEB indicaram ter sido muito ou bastante significativa a frequência de utilização da BE pelos alunos. O mesmo responderam 77,9% em 2007/08 e 85,1% em 2009/10. Verificamos uma evolução de 14,9% no sentido positivo ao longo dos anos 2006/07-2009/10 na frequência de utilização da BE pelos alunos do 1.º CEB. Paralelamente, nos estudos de caso realizados os bibliotecários escolares evidenciaram o aumento significativo das requisições domiciliárias desde o início do PNL, que em vários casos duplicou.

O PNL entrou na 2.ª fase de execução em 2011, reconhecendo que para a concretização do seu propósito foi fundamental a estreita articulação com a RBE. Em conjunto com a RBE conseguiu-se “assegurar uma eficaz disponibilização e utilização de livros e outros recursos de informação, que estimulem a leitura e o desenvolvimento dos níveis de literacia” (PNL, 2012, p. 15). A mesma ideia é retomada no relatório referente a 2012-2013. Já o relatório dos primeiros cinco anos confirmava: “A Rede de Bibliotecas Escolares, já bastante consolidada, tem um papel crucial e estruturante na ação do PNL nas escolas, e as bibliotecas escolares têm cimentado a sua função de suporte à concretização do Plano” (Costa *et al.*, 2011, p. 46).

A postura de reconhecimento do trabalho de colaboração entre o PNL e a RBE é consistente nos vários Relatórios de Atividades do PNL, associando-se a concretização dos propósitos dos efeitos do PNL nos estabelecimentos de ensino que se alargaram às áreas da leitura em família e da rede de leitura pública, à “estreita articulação do PNL com a Rede de Bibliotecas Escolares - cujo trabalho em sido potenciado pela rede de coordenadores interconcelhios e pela recente criação legal da função de professor bibliotecário” (PNL, 2010, pp. 11-12, 2011). Adiantam-nos, ainda, os referidos relatórios, na sua introdução, que ao longo do quarto e quintos anos de atividades, o esforço do PNL assentou essencialmente na continuidade do trabalho realizado criando uma “velocidade de cruzeiro” (PNL, 2012, p. 13) que entrou no quotidiano das escolas em virtude da conjugação do trabalho de muitas pessoas, organizações e parceiros institucionais.

O PNL articulou-se também com outros programas nacionais. Um exemplo foi o concurso *Conta-nos uma história*, promovido no âmbito do PTE. Este concurso, iniciado em 2009/2010, contou com a colaboração do PNL, RBE e DGIDC e foi dirigido a alunos do 1.º CEB. Na primeira edição promoveu a conceção e desenvolvimento de recursos

digitais áudio e a partir da segunda, incluiu também o formato em vídeo. As criações resultaram da produção colaborativa ou do reconto de histórias, como por exemplo contos, fábulas, parábolas, mitos ou lendas. O concurso teve como objetivo fomentar a dinamização de projetos desenvolvidos na educação pré-escolar e no 1.º CEB, através do incentivo da utilização das TIC, nomeadamente tecnologias de gravação digital áudio e vídeo. Assinala-se um significativo número de participações, pois no segundo ano foram validadas 673 participações nas duas categorias (áudio e vídeo), comparativamente com a primeira edição, na qual foram validadas 488 histórias. Na 3.ª edição foram validadas 400 histórias nos formatos vídeo e áudio (PNL, 2012).

Uma valência da articulação entre a RBE e o PNL tem sido, de facto, a promoção da leitura em formato digital. Estes dois organismos têm incentivado as escolas a promoverem a leitura orientada de sítios eletrónicos informativos e de obras em formato digital. Em 2006/2007, o gabinete da RBE em conjunto com o GEPE e DGBL/MC, colaborou na elaboração das bases de dados que permitiram assegurar a recolha e a disponibilização continuada de informações sobre entidades que promovem a leitura e sobre projetos em curso, facilitando a comunicação em rede. Nesta fase, o público-alvo prioritário do Plano foram os jardins de infância e as escolas, tendo-se registado um total aproximado de 1800 BE e 8000 escolas, o que corresponde a total aproximado de 750 mil alunos do ensino básico do 1.º ao 6.º ano, 70 mil professores. Na ficha de registo, o PNL solicitou o envio de informação sobre atividades de promoção realizadas durante o ano letivo de 2006/2007 e da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG), entre setembro de 2006 e maio de 2007, efetuaram o registo 143 escolas do 1.º CEB, num total de 196 projetos.

Refira-se também que no primeiro ano letivo de lançamento do PNL, 2006/2007, relativamente ao financiamento das escolas para aquisição de livros, todo o processo foi organizado com um apoio constante da RBE. Os títulos a adquirir por cada escola foram selecionados pelos docentes, a partir de listas de obras recomendadas pelo PNL e com o apoio técnico das equipas das BE e das bibliotecas públicas. A escolha das escolas financiadas no primeiro ano baseou-se em informações sobre a qualidade e o dinamismo das respetivas BE e sobre as práticas de leitura orientada desenvolvidas pelos docentes nas salas de aula. À DREALG foi atribuído pelo ME um montante de 131000 € que foi distribuído por 58 estabelecimentos de ensino, sendo 18 EB2,3 e 40 EB1/JI, tendo beneficiado 9703 alunos deste nível de ensino (PNL, 2007).

O financiamento de estabelecimentos de ensino para aquisição de livros (2007/2008), referente à DREALG, foi um total de 87500€, sendo 59000€ para agrupamentos EB2/EB1/JI proveniente do orçamento do PNL, 25500€ para 3.º ciclo/secundário e 3000€ do apoio da Fundação Calouste Gulbenkian para escolas (PNL, 2008). Todo o trabalho de aquisição de conjuntos de obras para leitura orientada em salas de aula e organização de um processo de circulação entre turmas e escolas foi tecnicamente apoiado pelas equipas das BE e das bibliotecas públicas.

O financiamento de agrupamentos e escolas para aquisição de livros em 2009 proveniente do ME, referente à DREALG, para 1.º e 2.º CEB foi de 45200€ e destinado para o projeto *aLer+* 4800€. Também houve o financiamento por parte de fundações, autarquias, mecenas e patrocinadores, num total de 1618270€, a nível nacional (PNL, 2009).

O financiamento para aquisição de livros, em 2009/2010, proveniente do ME, respeitante à DREALG, destinado a escolas EB1, EB1/JI foi de 12300 € e especificamente para o projeto *aLer+* foi de 57500 €. A nível nacional, o apoio de fundações, autarquias, mecenas e patrocinadores foi de 3276450 € (PNL, 2010).

Em 2010/2011, continuaram-se a apoiar a totalidade dos 794 AE, abrangendo jardins de infância e escolas básicas. As escolas financiadas pelo ME para aquisição de livros da rede pública de educação e ensino pertencentes à DREALG foram de 47 AE e 10 ENA. A verba atribuída pelo ME para aquisição de livros para a rede pública de educação e ensino relativa à DREALG totalizou 57039 €, correspondendo 48031 € para os AE e 9008€ para ENA (PNL, 2011).

Em 2011/2012 ainda foi possível apoiar financeiramente a totalidade dos AE/ENA da rede pública, correspondendo a 55 AE/ENA da DREALG. O apoio financeiro para aquisição de livros, relativo a esta mesma Direção Regional, totalizou 46 800 € (PNL, 2012). Em anos posteriores, deixamos de ter acesso a este tipo de informação.

Tendo em vista a melhor gestão de recursos para a leitura orientada na sala de aula, o PNL, em 2008/2009, fez chegar aos conselhos executivos e coordenadores de BE um conjunto de sugestões para a organização da seleção e gestão dos livros obtido com os recursos recebidos. O aconselhamento manteve-se nos anos letivos seguintes, incidindo sobre os seguintes pontos:

- papel central das BE na seleção, aquisição e circulação de livros adquiridos com o apoio do PNL;

- integração da totalidade de livros adquiridos nas bibliotecas do agrupamento, assegurando disponibilização a todos os alunos e professores;

- recomendação para que as aquisições incidam em conjuntos de 12 exemplares de cada livro, para permitir que os professores possam realizar leitura em sala de aula, distribuindo um exemplar de cada título trabalhado a cada par de alunos;

- escolha de livros a adquirir feita pelos docentes do agrupamento, recorrendo ao aconselhamento das listas PNL, à análise das obras e aos apoios das BE e municipais;

- seleção de livros para trabalhar nas salas de aula por parte do conjunto de docentes encarregados de cada ano, procurando que incida sobre livros adequados a cada turma;

- organização de um processo de circulação de livros pelas salas de aula, e também entre escolas, com um calendário de permanência em cada sala e modalidades para assegurar intercâmbios (PNL, 2009, 2010, 2011, 2012). Em comparação com os anos anteriores, notamos que foi a partir de 2008/2009 que houve mais preocupação com a aplicação dos recursos financeiros, seleção e gestão dos livros obtidos, atribuindo-se às BE um papel central de orientação e apoio a todo o processo. Na análise efetuada aos Relatórios de Atividades do PNL do 1.º e 2.º ano esse papel não aparece explícito, mas certamente que muitas BE já o tinham feito, e nos relatórios de atividades do 3.º e 4.º ano do PNL o campo de atuação das BE no terreno é bastante notória, e tem vindo a destacar-se em todos os relatórios que dão conta das atividades desenvolvidas no âmbito do PNL.

Com o apoio da RBE, o PNL tem vindo a elaborar e a divulgar listas de obras recomendadas para leitura nos jardins de infância, nas escolas dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e em família. Essas listas estão organizadas por graus de dificuldade – graus de dificuldade I, II, e III – e todos os anos se procede à sua atualização, por uma equipa de especialistas:

O leque alargado de títulos recomendados, abrangendo diferentes registos, desde a narrativa a poemas, peças de teatro e obras de carácter informativo e científico de apoio ao desenvolvimento de projetos em diferentes áreas, pretende ser um instrumento de orientação de leitura para escolas, professores e alunos. (PNL, 2012, p. 58)

O quadro seguinte sistematiza o número de livros incluídos, em cada ano, nas listas do PNL.

Quadro 8: *Títulos de obras recomendadas pelo PNL para o 1.º CEB*

Modalidade de leitura	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Leitura orientada em sala de aula	66	257	261	254	295	311	311	347	353	397
Leitura autónoma/Leitura com apoio dos pais	123	254	342	414	540	639	654	675	668	663
Projetos pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos	136	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Projetos pré-escolar, 1.º e 2.º ano	-	99	123	149	186	210	219	214	218	251
Projetos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos	-	265	320	331	409	493	449	469	408	470
Língua inglesa 1.º CEB	-	-	-	71	118	147	338	231	275	290
Total	325	875	1046	1219	1548	1800	1971	1936	1922	2071

Nota. Fonte: Relatórios PNL.

A avaliação externa do PNL recolheu informação relacionada com a apreciação dos docentes dos vários níveis educativos acerca da adequação das obras recomendadas (PNL, 2009, 2010). Interessa-nos, pois, apresentar os dados relativos ao 1.º CEB e verificar que houve evolução positiva nas apreciações favoráveis, como ilustrado no quadro seguinte.

Quadro 9: *Apreciação dos livros recomendados pelo PNL (% coluna)*

Apreciação livros PNL Docentes 1.º CEB	2006/2007	2007/2008	2009/2010
Muito adequados	12,7	32,8	34,0
Adequados	82,4	66,4	65,3
Pouco adequados	1,8	0,6	0,6
Nada adequados	3,1	0,3	0,1

Nota. Fonte: PNL (2009, 2010).

O apoio técnico do PNL aos docentes do 1.º CEB, que se traduziu na elaboração de listas, foi ao longo dos anos letivos melhorando, pois o número de listas para os diferentes anos de escolaridade e graus de dificuldade foi sempre aumentando e diversificando os temas dos projetos.

Logo em 2006/2007, com o apoio da RBE e da DGIDC, foram elaborados e publicados eletronicamente vários recursos de apoio, de informação sobre o PNL e a promoção da leitura, destacando-se os seguintes recursos: cartazes alusivos a Natal, Dia Internacional do Livro Infantil, Concurso Rómulo de Carvalho/António Gedeão, Dia Mundial do Livro e Semana da Leitura 2007, brochuras com sugestões e enquadramento para promoção da leitura na sala de aula destinadas a educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, bibliografias e ligação a sítios com informação relevante. Este tipo de

materiais tem vindo a ser publicado todos os anos, com ligeiras diferenças em determinados momentos nos temas divulgados.

Especificamente para o 1º CEB, em 2008/2009 foi publicada uma brochura com “Orientações para atividades de Leitura - Programa Está na Hora da Leitura - 1.º ciclo”, que propõe múltiplas atividades letivas, estruturadas segundo três vetores: leitura de obras adequadas ao efetivo nível de leitura e às características dos alunos de cada turma, contacto dos alunos com diversidade de géneros e temáticas e experiência de diferentes modalidades de exploração das obras, com orientação dos docentes, envolvendo sempre leitura e escrita na sala de aula. Tem sido preocupação do PNL, desde o início, “em épocas festivas e datas em que se assinalam efemérides ligadas ao livro e à leitura o PNL, a RBE e a DGLB têm-se associado a iniciativas de escolas e bibliotecas publicando materiais de apoio” (PNL, 2009, p. 67, 2011).

Igualmente, importante, foi o apoio da RBE e das então Direções Regionais do ME, na celebração de protocolos para o envolvimento de instituições públicas e da sociedade civil no PNL, pretendendo-se proporcionar um ambiente social mais favorável ao alargamento de hábitos culturais na área do livro e da leitura e reforçar o financiamento do Plano. No quadro síntese dos protocolos com autarquias (PNL, 2007) constatámos que para o distrito de Faro foram assinados 16 protocolos com Câmaras Municipais e o compromisso de financiamento foi de 183950 € por parte das Câmaras Municipais e 194350 € pelo PNL. Da análise que efetuámos aos protocolos com concelhos do distrito de Faro, verificámos que os 16 concelhos do Algarve assinaram um protocolo, logo no ano de lançamento do PNL.

Comparativamente com os outros distritos do país, a celebração de protocolos com as Câmaras Municipais do distrito de Faro foi de um processo rápido, pois todas as Câmaras Municipais assinaram o protocolo de colaboração com o PNL no primeiro ano de lançamento, em 2006/2007.

Tem-se verificado que o envolvimento das equipas da RBE e de muitos técnicos das Bibliotecas Públicas tem sido crucial para que a leitura seja valorizada publicamente, a partir do envolvimento crescente entre as comunidades educativas, as famílias, figuras públicas e os cidadãos em geral.

Uma das iniciativas que se tornou progressivamente um pilar da ação do PNL nas escolas através das BE é a *Semana da Leitura*, que foi adotada como uma prática anual pela grande maioria das escolas. A contínua adesão das escolas a esta iniciativa evidencia-se pela aproximação das escolas às comunidades numa celebração coletiva da leitura. A

Semana da leitura trata-se de uma atividade emblemática proposta pelo PNL, que envolve a comunidade educativa, tem sido dinamizada pelas escolas e bibliotecas públicas, em estreita colaboração com a BE. Trata-se de uma iniciativa regular que decorre anualmente na primeira semana de março em que são dinamizadas nas escolas várias atividades para celebrar a leitura. A adesão das escolas à *Semana da Leitura*, rapidamente passou de 1389 escolas dos vários níveis em 2007, para mais de 9000 escolas em 2010. A progressão de adesão das escolas à *Semana da Leitura* encontra-se retratada no seguinte quadro.

Quadro 10: *Participação das escolas/AE dos vários níveis de ensino na Semana da Leitura*

Semana da Leitura	2007	2008	2009	2010	2011	2013	2014	2015
N.º de escolas/AE	1389 escolas	+ de 3000 escolas	+ de 5000 escolas	+ de 9000 escolas	+ de 600 AE/ENA	662 AE/ENA	771 AE/ENA	689 AE/ENA

Nota. Fonte: Relatórios PNL.

O voluntariado da leitura, iniciado no ano letivo de 2010/2011, é outra iniciativa do PNL que conta com o apoio da RBE. Neste caso, foram organizados pelo Observatório da Língua Portuguesa e PNL dados relativos a candidatos interessados em trabalhar com escolas nas diferentes atividades de promoção da leitura e feitos contactos através dos coordenadores interconcelhios das bibliotecas escolares da RBE, tendo em vista encontrar instituições para os receber (PNL, 2011).

Como facilmente se pode comprovar pelos dados apresentados, o PNL apoiou-se em estruturas de promoção da leitura no sistema educativo de ensino do nosso país já existentes, como é o caso da RBE. A RBE, que funciona desde 1996, como já referimos, assegura na quase totalidade das escolas do país uma biblioteca ou um serviço de biblioteca.

Na visão global sobre os programas e projetos do PNL que nos dá o estudo de Costa *et al.* (2011), “entre os protagonistas das ações do PNL no terreno, encontram-se professores, bibliotecários escolares, bibliotecários públicos, profissionais dos Centros Novas Oportunidades, profissionais de saúde, meios de comunicação social, entre outros atores da comunidade (p. 29). Sobre o papel das BE e da RBE, sintetiza da seguinte forma:

A RBE forneceu a malha de suporte principal à difusão e implantação das atividades do PNL nas escolas; e, pelo seu lado, o PNL constituiu um vetor muito importante de alargamento da RBE (que já vinha de trás) à generalidade das escolas do sistema público de ensino básico e de consolidação do papel das

bibliotecas e dos professores bibliotecários nessas escolas. (Costa *et al.*, 2011, p. 96)

Para além do âmbito alargado dos impactos do PNL, também a importância qualitativa desses impactos nas atividades de promoção da leitura nas escolas assentam, segundo Costa *et al.* (2011), na articulação estreita entre o programa RBE e o PNL. A percepção dos professores acerca do envolvimento das BE nas atividades desenvolvidas no âmbito do PNL aumentou de cerca de 25% em 2006/07, para 55% em 2009/10 em todas ou na maioria das atividades.

Na síntese avaliativa dos resultados e impactos dos principais programas e projetos da primeira fase de cinco anos do PNL (Costa *et al.*, 2011) encontramos uma lista de tópicos descritivos dos resultados e impactos mais salientes de cada um dos programas e projetos desenvolvidos de 2006 a 2011, que permitem concluir que neste período a RBE constituiu um suporte decisivo à concretização do PNL no contexto escolar, mobilizou a capacidade técnica dos PB e dos coordenadores interconcelhios no planeamento e concretização das atividades, renovou e reforçou o fundo documental das BE, reforçou o papel do PB no quadro da escola e fomentou a utilização das BE e a integração das BE nos processos de ensino e aprendizagem.

Na análise dimensional de resultados e impactos dos principais programas e projetos desenvolvidos pelo PNL no seu primeiro quinquénio (Costa *et al.*, 2011) contemplam-se cinco dimensões: as duas primeiras referentes a impactos do PNL nos agentes promotores da leitura (adesão e envolvimento desses agentes; alteração e/ou intensificação das suas práticas de promoção da leitura) e as outras três referentes a impactos do PNL nos grupos-alvo das atividades de promoção da leitura (mudança de atitudes em relação à leitura, intensificação das práticas de leitura e desenvolvimento de competências de leitura). Os impactos são analisados segundo dois pontos de vista: a abrangência dos impactos e a intensidade dos impactos com recurso a uma escala de níveis (elevado, médio, algum e não se aplica).

Nesta avaliação, a RBE, de 2006 a 2011 teve um grau de abrangência elevado em dois domínios e médio em três domínios. O grau de abrangência elevado verifica-se nas duas dimensões referentes aos agentes promotores da leitura, quer na adesão e envolvimento dos agentes nos programas de promoção da leitura, quer na alteração e/ou intensificação das práticas de promoção da leitura pelos agentes. A abrangência da RBE foi considerada média nos três domínios dos impactos do PNL nos grupos-alvo das atividades de promoção da leitura, já anteriormente referidos (mudança de atitudes em

relação à leitura, intensificação das práticas de leitura e desenvolvimento de competências de leitura).

Em relação à intensidade dos impactos, assinalamos o grau médio em três dimensões e algum em dois. A intensidade dos impactos da RBE foi considerada média em ambos os domínios dos agentes promotores da leitura, tanto na adesão e envolvimento desses agentes, como na alteração e/ou intensificação das práticas de promoção da leitura pelos agentes. Denotamos apenas alguma intensidade dos impactos da RBE no PNL nas dimensões mudança de atitudes (interesses, gosto) dos grupos-alvo em relação à leitura e desenvolvimento das competências de leitura dos grupos-alvo (Costa *et al.*, 2011).

Interessante também é o impacto do PNL na prática de leitura. Os elementos de apreciação dos docentes sobre o efeito das atividades PNL na intensificação da prática de leitura entre os alunos e na frequência de utilização de bibliotecas foram fornecidos pela avaliação externa, a cargo do CIES-ISCTE.

A intensificação das práticas de leitura dos alunos incluem o somatório da percentagem de muito significativo e bastante significativo, em relação aos vários sítios onde é suposto os alunos lerem. Assim, para o 1.º CEB, os valores por anos letivos são os que se apresentam no seguinte quadro.

Quadro 11: *Intensificação das práticas de leitura dos alunos (% de muito significativo+bastante significativo)*

Intensificação das práticas de leitura 1. CEB	2006/2007	2007/2008	2009/2010
Em sala de aula	95	96,1	98,3
Na escola, no âmbito de outras atividades	84,6	85,8	92
Fora da escola, relacionadas com o estudo	64,7	67,8	71,6
Não relacionadas com a escola	58,4	63,5	69,2

Nota. Fonte: PNL (2009, 2010).

Quanto a nós, este item deveria ter incluído a BE por esta ser o lugar de excelência para a leitura na escola.

A frequência de utilização de bibliotecas pelos alunos do 1.º CEB também foi calculada através do somatório das percentagens das respostas assinaladas como muito significativo e bastante significativo e os dados, por anos letivos são os seguintes. A frequência da utilização da BE pelos alunos do 1.º CEB aumentou 14, 9%, nos três primeiros anos de implementação do PNL, como se pode verificar no Quadro 12.

Quadro 12: *Frequência de utilização de bibliotecas pelos alunos do 1.º ciclo (% de muito significativo+bastante significativo)*

Frequência pelos alunos 1.º CEB (%)	2006/2007	2007/2008	2009/2010
BE	70,2	77,9	85,1
Outras bibliotecas	32,1	34,1	39,1

Nota. Fonte: PNL (2009, 2010).

A avaliação externa do PNL também recolheu elementos sobre os efeitos das atividades da sala de aula no interesse dos alunos pela leitura e no desenvolvimento de competências. O interesse/gosto pela leitura dos alunos do 1.º CEB, que apresentamos em seguida, foi calculado com base no somatório de percentagens das respostas de muito significativo e bastante significativo assinaladas, ao longo dos vários anos letivos.

Quadro 13: *Interesse/gosto dos alunos pela leitura - 1.º ciclo (% de muito significativo + bastante significativo)*

Interesse/gosto pela leitura - alunos 1.º CEB	2006/2007	2007/2008	2009/2010
Livros	93,8	97,2	98,8
Outros suportes escritos	83,3	77,7	91,3

Nota. Fonte: PNL (2009, 2010).

A apreciação do lançamento do PNL, feita com base nos resultados da avaliação externa (Quadro 14), tornam legítimo destacar que, entre os professores, existe uma opinião convergente, bastante favorável, acerca da importância do lançamento do PNL.

Quadro 14: *Importância do lançamento do PNL (%)*

Grau de importância do lançamento do PNL (%)	2006/2007	2007/2008
Muito importante	54,8	79,9
Importante	43,9	19,7
Pouco importante	1,3	0,4
Nada importante	0,0	0,0

Nota. Fonte: PNL (2009).

O sistema de avaliação do PNL (Costa, *et al.*, 2011) que teve como objetivos da avaliação a execução dos programas, atitudes dos diferentes atores sociais e impactos no desenvolvimento da leitura abrangeu vários atores sociais de diferentes modos e graus de envolvimento no Plano, entre os quais o Gabinete RBE e os responsáveis pela BE e nas operações metodológicas de avaliação externa diretas foram feitas entrevistas à equipa RBE, os estudos de caso contemplaram BE e contemplou-se a avaliação externa da RBE. As operações metodológicas com carácter de autoavaliação contemplaram os instrumentos de autoavaliação das BE, como é o caso do MAABE, lançado em 2008, que proporciona

um melhor conhecimento dos resultados e impactos das suas próprias atividades, as apoia no seu aperfeiçoamento e potenciação.

Na *Avaliação do PNL: os primeiros cinco anos*, efetuada sob a coordenação de Costa *et al.* (2011), identificaram-se alguns pontos em que o PNL teve impacto positivo:

- desenvolvimento regular de atividades de leitura num conjunto de contextos institucionais – escolas, bibliotecas, unidades de saúde, Centros Novas Oportunidades, associações, clubes, famílias;

- envolvimento, em iniciativas de promoção da leitura e da literacia, de uma diversidade de atores sociais – professores e bibliotecários, educadores de infância e formadores de adultos, médicos e enfermeiros, municípios e fundações, meios de comunicação social e empresas, universidades e centros de investigação científica, entre vários outros;

- práticas de leitura dos alunos, assim como nas suas atitudes relativamente à leitura e às bibliotecas e nas suas competências de literacia – sobretudo nos três ciclos do ensino básico, mas abrangendo também as crianças dos jardins-de-infância e os adultos dos Centros Novas Oportunidades;

- sensibilização da opinião pública a respeito da importância da leitura e da literacia e das ações que visam promovê-las – associando à implementação do PNL o desenvolvimento de um ambiente social claramente mais favorável à leitura do que anteriormente.

Um dos impactos mais salientes do PNL foi ter contribuído decisivamente para que nas escolas do ensino básico de todo o país se tivesse implantado uma atividade regular e consistente de leitura orientada em sala de aula. Este impacto resulta dessa atividade ser promovida e apoiada pelo PNL de forma continuada (todos os anos, ao longo de todo o ano); ser abrangente (todo o sistema público de ensino e uma parte crescente das escolas privadas) e integrada em meios financeiros para a aquisição de livros pelas escolas, sugestões de títulos e de atividades de leitura, mobilização intensa e altamente qualificada da Rede de Bibliotecas Escolares, disponibilização de um portal próprio e outros recursos eletrónicos em rede (Costa *et al.*, 2011).

As escolas são praticamente unânimes em considerar que os professores promovem mais atividades de leitura, as bibliotecas são mais frequentadas, os alunos leem mais e melhor, os pais estão mais atentos à importância da leitura para os filhos e a leitura recebe mais atenção da sociedade em geral. Embora estes processos nem sempre devam ser analisados de uma forma linear, pode-se no entanto considerar que a melhoria

dos resultados dos alunos portugueses, em 2009 e 2013, nos estudos PISA estão relacionados com o trabalho do PNL nas escolas e na sua articulação com as BE.

De facto, o Plano terá contribuído para integrar a BE nos processos de ensino aprendizagem e nas atividades de sala de aula e fomentou uma maior utilização dos recursos disponíveis na BE nas salas de aula. Regista-se “um aumento progressivo do envolvimento das bibliotecas escolares nas atividades do PNL. Entre 2008 e 2010, aumentam em mais de 10% os agrupamentos/escolas de cada nível de ensino que indicam o envolvimento das BE em todas ou na maioria das atividades” (Costa, *et al.*, 2011, p. 47). Paralelamente, a importância da participação das BE nas atividades do PNL também é amplamente reconhecida pela comunidade escolar, verificando-se que o seu papel tem sido crescentemente valorizado desde o início do Plano. No ano de 2010, 85% dos agrupamentos/escolas atribuíram-lhe um carácter muito importante (Costa, *et al.*, 2011, p. 47): “todos os entrevistados são unânimes em considerar que os professores bibliotecários assumem um papel central na organização e dinamização das atividades do PNL nas escolas” (*ibidem*, p. 48).

Verifica-se, pois, que desde a implementação do PNL já foi percorrido um longo caminho conducente à motivação e à criação de hábitos de leitura e, conseqüentemente, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos/cidadãos melhorando-se os níveis de literacia, tal como demonstram os estudos internacionais (PISA) e nacionais (por exemplo, Lages, Liz, António, & Correia, 2007).

Contudo, muito há ainda a fazer. Como se sabe, o caminho faz-se caminhando... e no PNL trata-se de criar desafios que fazem do caminho da leitura uma subida atraente: “etapa, após etapa, há que caminhar. É importante munirmo-nos das ferramentas certas, para com rigor e ânimo, prosseguirmos na jornada encetada” (PNL, 2011, p.11). Ultrapassados os dez anos de existência, ainda persistem algumas dificuldades identificadas. As áreas de maior fragilidade continuam a ser os poucos hábitos de leitura da população portuguesa, com influência direta nas gerações em idade escolar (ensino básico e secundário), sobretudo se compararmos os resultados do nosso país com os de outros países europeus e os resultados escolares nas disciplinas de português (PNL, 2011).

A primeira fase do PNL, segundo o seu Comissário, professor doutor Fernando Pinto do Amaral, foi cumprida com “um balanço claramente positivo”. Porém, o mesmo responsável adiantava na altura que mesmo considerando a difícil situação financeira do país, seria premente nunca descurar a importância estratégica da missão do PNL – “elevar os hábitos de leitura dos portugueses, de modo a melhorar os nossos níveis de literacia.

Trata-se de um desígnio nacional, que deve continuar a mobilizar o esforço de todos nós, para que ler mais seja também ler melhor” (PNL, 2011, p. 14). Verificou-se, na verdade, que durante a segunda fase do PNL vários projetos perderam algum do fulgor inicial, que os recursos financeiros de apoio a iniciativas diminuíram, mas também que o envolvimento das BE continuou a ser fundamental para a manutenção e consolidação do trabalho em prol da leitura nas escolas.

Considerando o papel do PNL nas práticas pedagógicas, pode-se afirmar que o Plano tem permitido introduzir algumas mudanças nas práticas pedagógicas que se revelam bastante vantajosas para os alunos. Decorrente de algumas orientações produzidas, as crianças passaram a trabalhar com mais frequência com livros verdadeiros e não apenas com textos, muitas vezes alterados, cortados, adaptados ou desvirtualizados, incluídos nos manuais escolares. A manipulação do livro, tal como advogam diversos autores (cf., por exemplo, Bastos, 1999 e Balça, 2007), é fundamental para que as crianças entendam a leitura como uma experiência cultural e estética. Uma das mais-valias reforçadas é o uso do livro de forma fruitiva através da promoção de momentos de apreciação do texto e livres de atividades escolarizadas de leitura.

O modo de encarar a leitura nas escolas do 1.º CEB começou a mudar em 2006 com o impulso de lançamento do PNL, que disponibiliza desde logo “instruções muito claras para os professores em relação à leitura na sala de aula” (Balça & Pires, 2012, p. 94) e, ainda segundo as mesmas autoras, pela quantidade de livros colocados ao alcance de todos na BE.

Como se confirma na *Avaliação do PNL: os primeiros 5 anos* de (Costa *et al.*, 2011), a adesão dos professores e alterações nas práticas letivas decorrentes da aplicação das atividades do PNL é “bastante significativa nos agrupamentos /escolas de todos os níveis de ensino, com particular destaque para o pré-escolar e do 1.º ciclo. Em cerca de 90% das escolas desses níveis de ensino, todos ou a maioria dos educadores e professores estiveram envolvidos nas atividades, durante o quarto ano do PNL” (p. 42).

As orientações do PNL implicavam alguma inovação nas práticas pedagógicas, em que a aquisição de vários exemplares de cada título favorecia o contacto com o livro e o acompanhamento pelos alunos da leitura que está a ser feita. No entanto, houve certos casos, nas escolas do 1.º CEB, em que tal não aconteceu, pois como Costa *et al.* (2011) apuraram, “não obstante, são identificadas algumas situações de resistência e discordância por parte de professores, principalmente no 1.º ciclo, em relação à utilização de vários exemplares de cada livro em sala de aula (p. 44). O envolvimento dos

professores no PNL é referido nos relatórios de atividades do PNL do 3.º e 4.º anos, com valores relativos apenas a docentes, no que diz respeito ao ano de 2006/07 e, com dados mais por nível de ensino e, 2007/08. Embora não se tenha encontrado dados incluídos relativos ao ano letivo de 2008/09.

Quadro 15: *Professores envolvidos no PNL (%)*

Professores envolvidos	2006/2007	2007/2008 - 1.º CEB	2009/2010 - 1.º CEB
Todos ou a maioria	85,7	85,9	90,5
Uma parte considerável	9,9	11,7	8,6
Apenas uma minoria	4,3	2,4	0,9

Nota. Fonte: PNL (2009, 2010).

Assinale-se ainda que a presença *online* do PNL tem-se revelado como um instrumento essencial na comunicação com docentes, bibliotecários, famílias e com a generalidade dos cidadãos (PNL, 2008, 2009, 2010), contribuindo para um conhecimento mais alargado dos objetivos e ações do PNL.

3.2.1.2. Estudos recentes sobre o Plano Nacional de Leitura e a biblioteca escolar no 1.º ciclo do ensino básico

Os estudos sobre o PNL abundam, sinal de que se trata de um programa nacional que tem atraído o olhar analítico da academia. Realizámos uma pesquisa no *site* do RCAAP pelo termo “plano nacional de leitura” e encontramos 531 documentos. Refinámos a pesquisa a “plano nacional de leitura + 1.º ciclo” e foram devolvidos 74 documentos, e particularizando o termo de pesquisa ao nosso objeto de estudo “plano nacional de leitura + 1.º ciclo + biblioteca escolar” identificámos 25 documentos.

Assim, tomámos em conta apenas esta seleção e analisámos os trabalhos disponíveis *online* procurando as referências à BE, tentando assim identificar elementos significativos que apontem para as relações entre a BE e o PNL, temática que constitui um dos focos da nossa investigação, e retendo no final apenas os estudos que considerámos mais relevantes para o nosso propósito.

Sistematizamos em seguida os aspetos essenciais identificados, organizando-os quando possível em torno de subtemas e seguindo uma ordem cronológica de realização. Estes trabalhos, sendo desenvolvidos em contexto académico (dissertações de mestrado, sobretudo), dão-nos as perspetivas de vários intervenientes: alunos, professores, PB e EE.

Souto (2007) desenvolve uma investigação-ação com o intuito de saber o impacto de um projeto pedagógico que envolveu a leitura extensiva, de forma silenciosa, aplicado numa turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º ciclo. No final do estudo conclui que “a frequência das bibliotecas da escola e municipal não sofreu alterações significativas do pré para o pós teste em nenhum dos grupos” (p. 196).

O tema estudado por M. Costa (2008), já referido também no ponto referente às mudanças organizativas, foi a inovação e mudança das escolas do 1.º ciclo, englobando a liderança, a formação contínua e a BE. A autora conclui que, na altura, a formação contínua e a BE eram duas dimensões estratégicas de inovação em franco desenvolvimento nas escolas do 1.º CEB devido ao apoio exógeno da RBE, bibliotecas públicas, PNL e instituições de ensino superior.

I. Ramos (2010) explora os efeitos do PNL na relação dos alunos de 4.º ano com a leitura, mobilizando o recurso às TIC, nomeadamente o computador Magalhães, e conclui que a utilização das TIC em junção com o PNL permitiu o desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura e a escrita. O estudo alerta para cuidados na planificação e execução das atividades com auxílio das TIC. Deste estudo sobressai a necessidade de formação dos professores do 1.º CEB na construção de blogues e *software* de produção de recursos de incentivo à leitura.

Um dos aspetos que é analisado com mais frequência diz respeito à articulação entre a BE e as atividades de sala de aula, no âmbito dos objetivos do PNL (Cunha, 2013; H. Duarte, 2015; Francês, 2014; Serras, 2012; Valente, 2013).

Serras (2012), por exemplo, cujo trabalho se situa no contexto da investigação-ação, utiliza vários instrumentos de recolha de dados junto dos professores e que revelam que para os docentes os contextos em que a articulação da BE deve ocorrer com os professores é sobretudo no âmbito das áreas curriculares e de determinados projetos/programas (PNL, PNEP, PAM¹⁵). Conclui que “no entender dos professores de 1.º ciclo, as atividades que podem ser planificadas /articuladas com a BE são: “atividades relacionadas com o Plano Nacional de Leitura” e “Eventos culturais (encontros com escritores, encontros científicos, exposições temáticas, celebração de datas)” (*ibidem*, p. 118).

No caso de Cunha (2013), apurou-se que as escolas do 1.º CEB do concelho de Arganil em estudo funcionam como meios de consolidação de hábitos de leitura e

¹⁵ PAM - Plano de Ação da Matemática.

elevação dos níveis de literacia dos alunos graças ao contributo do PNL, das BE e biblioteca pública. As atividades que os alunos mais realizam na BE são a requisição e leitura de livros, ouvir histórias e acompanhar o professor(a) numa atividade escolar, o que denota articulação entre a BE e a sala de aula. As opções menos assinaladas foram “aquelas que têm diretamente a ver com o uso da BE para reforço de atividades letivas, seja nos trabalhos de casa, pesquisa ou estudo” (*ibidem*, p. 120).

Na escola que analisou e a partir da recolha de dados efetuada, Valente (2013) conclui que a articulação entre a BE e a sala de aula existe, mas que poderia ser mais intensa. A perspetiva da BE parece ser mais positiva que a da professora que participa no estudo, que naturalmente dá sobretudo a visão da sala de aula, favorecendo nitidamente a leitura orientada, a partir dos livros sugeridos pelo PNL e disponibilizados pela BE, referindo que verificou um maior interesse dos alunos pela leitura e pela requisição de livros da BE. Assinala também a sua participação em atividades da BE no âmbito do PNL, percecionadas como esporádicas. Situação corrente é a adesão dos professores a atividades dinamizadas pelas bibliotecas e destinadas às turmas, como por exemplo “*atelês de leitura, escrita e expressão plástica*” (*ibidem*, p. 97).

Por sua vez, o estudo de Francês (2014) refere-se à inexistência de articulação entre a BE do 1.º CEB e a sala de aula porque estes espaços encontram-se encerrados por falta de condições e de recursos humanos. “Todas as atividades de animação de leitura são realizadas em contexto de sala de aula, sendo a única fonte de informação disponível a biblioteca de turma que, apesar de limitada, tem um papel muito importante” (p. 195). Neste caso foi feita referência ao projeto Ler+ do PNL que serve de base ao trabalho desenvolvido por algumas professoras.

Por outro lado, H. Duarte (2015) estuda a BE como complemento ao ensino do inglês no 1.º CEB. Refere que o projeto desenvolvido surgiu de um pedido dos professores titulares de turmas aos colegas de inglês, no âmbito da semana da leitura sugerida pelo PNL, em que foi proposto “a leitura de pequenas histórias tendo em conta a temática da semana” (p. 43). À partida foi detetado que a BE não dispunha de livros, nem quaisquer recursos para o ensino da língua inglesa. A seleção das obras foi feita de acordo com as listas do PNL que inclui livros recomendados para a língua inglesa. As atividades foram orientadas na sala de aula e BE. A autora conclui que “a biblioteca pode ser um auxílio para de forma indireta servir como complemento ao ensino do inglês” (*ibidem*, p. 105).

Decorrente de alguns destes aspetos surge a temática das preferências e hábitos de leitura na perspetiva de alunos e professores. No que diz respeito à forma como os alunos

obtêm os livros que leem, na maioria dos casos é através da requisição na BE (M. Alves, 2011; Cunha, 2013; Valente, 2013).

Dados relativos à frequência e tempo que os alunos dispõem por dia/semana na BE foram encontrados em vários estudos (Cunha, 2013; Francês, 2014; Valente, 2013). A maioria dos alunos costuma ir à BE uma vez por semana, fazem-no nos intervalos das aulas ou acompanhados pelos professores (Cunha, 2013). Todos os alunos inquiridos responderam que frequentavam a BE, indo na sua maioria a este espaço “uma vez por semana”. Já no que se refere à requisição de livros na BE, a maioria dos alunos referiu fazê-lo “uma vez por mês” (Valente, 2013, p. 78).

No estudo de caso de Francês (2014), os alunos não frequentavam a BE porque este espaço estava fechado e por isso muitos discentes revelaram-se “insatisfeitos, pois este espaço encontra-se sempre encerrado” (p. 104). Os alunos do 1.º CEB mostraram o seu descontentamento face à situação da BE, afirmando que gostariam que este espaço estivesse aberto e com um PB. Como solução apontaram “obras de melhoramento ou então que seja construída de raiz” (*ibidem*, p.105). Os docentes do 1.º CEB participantes no estudo de Francês (2014) apontaram realidades diferentes no mesmo AE quanto à divulgação do fundo documental e das aquisições. Numa escola do 1.º CEB há sempre o cuidado de informar os docentes sobre as novas aquisições, enquanto noutra esta prática é inexistente.

Como descrevemos no percurso que fizemos pelos projetos do PNL, um dos seus focos foram os pais/EE, em especial das crianças da educação pré-escolar e 1.º CEB. Vários dos estudos identificados referem-se a este aspeto (por exemplo, Cunha, 2013; Francês, 2014; Valente, 2013), verificando-se que é sobretudo a partir de iniciativas da BE que essas atividades de articulação com a família surgem. No estudo de Cunha (2013), a maioria dos livros que os alunos leem foram oferecidos pela família e amigos. Apurou este estudo que a maioria das famílias conta histórias às suas crianças com os livros requisitados nas BE. Valente (2013) explicita, a partir da voz da PB, a relação da escola com as famílias, uma vez que a PB da escola que analisou menciona este objetivo do PNL e as ações da BE nesse sentido.

O conhecimento sobre o PNL foi questionado por Cunha (2013) e Valente (2013) aos participantes da investigação que realizaram. No estudo de Cunha (2013), os alunos inquiridos consideraram que o PNL são as atividades que os professores desenvolvem na biblioteca ou os livros que os professores leem nas aulas, sendo que alguns não conheciam o PNL. Valente (2013) conclui que as famílias envolvidas mostraram pouco

conhecimento sobre o PNL e que a maioria não participa nas atividades propostas pela BE.

Por sua vez, na dissertação de I. Ramos (2010), a professora titular da turma, quando questionada sobre as mudanças advindas da implementação do PNL, diz que este Plano foi um incentivo para as escolas que não promoviam hábitos de leitura ou que tinham uma BE empobrecida. Constatou que a maioria das escolas do interior do país por onde lecionou não dispunham de livros e acredita que com o PNL a situação mudará porque este Plano foi muito divulgado nas escolas, na televisão e nas livrarias. Aludiu ao contributo do PNL para as escolas que estavam desprovidas de livros e para os conhecimentos limitados dos alunos baseados, até então, apenas nos manuais escolares. Acrescentou, ainda, a entrevistada que a escola que já possuía biblioteca conseguiu mais livros de outros temas, mais interessantes e houve um enriquecimento.

Situação similar encontrámos no estudo de Cunha (2013), que observa que “o Plano vem reforçar hábitos, criar apetências, desenvolver capacidades e competências, melhorar espaços, dando vida às bibliotecas escolares através das inúmeras ações implementadas” (p. 103). Esta autora referiu as vantagens do PNL para os alunos que passaram a requisitar mais livros, a ler mais, “conhecem um leque significativo de obras e autores e autonomamente procuram, investigam matérias em ambiente biblioteca para a realização de trabalhos escolares e outros de mero entretenimento ou lazer” (*ibidem*, p. 103). Em relação aos professores, observou que

aderiram às iniciativas com empenho e expectativa, apesar de para alguns estas mudanças significarem alterações quotidianas e curriculares, a verdade é que a leitura passou de indiferente e/ou obrigação para um ato de prazer, um momento encarado como partilha de emoções e alimento à criatividade e imaginação”. (*ibidem*, p. 103)

No entanto, não deixou de mencionar que no início o processo foi difícil. As sugestões e práticas recomendadas pelo PNL instalaram-se na rotina escolar, auxiliadas “pelo trabalho de técnicos de biblioteca que sensibilizavam, promoviam e dinamizavam ações de estímulo à leitura, nomeadamente à de recreio e prazer” (*ibidem*, p. 103).

A existência de BE bem apetrechadas, com boas condições foram elogiadas no trabalho de M. Alves (2011) pelos professores que exerciam funções num Centro Escolar do 1.º CEB, “estabelecimentos de ensino que foram requalificados há menos de dois anos” (p. 77). Condições físicas satisfatórias de funcionamento das BE do 1.º CEB foram igualmente apontadas no estudo de Cunha (2013), incluindo mobiliário adequado, acesso a catálogos informatizados e fundo documental diversificado.

A inexistência de BE no 1.º CEB ainda é uma realidade apontada em alguns dos estudos que consultámos (cf. M. Alves, 2011; Cunha, 2013). Nos estudos analisados emergiram também referências aos recursos humanos e físicos da BE do 1.º CEB. A carência de recursos humanos foi referida por M. Costa (2008) e Francês (2014). Ou ainda problemas com as dimensões das instalações (Francês, 2014; I. Ramos, 2010) e a falta de equipamentos (I. Ramos, 2010). A escassez de recursos de informação foi notórios nos trabalhos de M. Alves (2011) e Francês (2014).

No estudo de I. Ramos (2010), as atividades foram realizadas quase sempre na sala de aula porque as condições da biblioteca não eram as melhores para atividades de pós leitura. A professora titular entrevistada adiantou que a BE possuía livros mas o problema era a falta de mesas. Frequentava a biblioteca com a turma, mas não conseguia desenvolver nesse espaço atividades de escrita ou pintura, por isso a maior parte das vezes ficava na sala de aula.

No estudo de M. Alves (2011) foram os professores que trabalhavam em escolas EB1, entenda-se com a tipologia mais antiga, que apontaram as diversas limitações à BE: “desatualização dos livros (...) dimensão e desorganização (...) reduzido número de livros” (pp. 77-78). Situação semelhante é reportada por Francês (2014), que refere que todas as escolas do 1.º CEB possuem BE, mas que se encontravam “encerradas por falta de condições e de recursos humanos” (p. 102). A autora indica o caso de uma BE que funcionava numa sala muito pequena, com fundo documental antiquado e falta de recursos humanos para a dinamizar e outro em que a BE se encontrava bem localizada, “mas é utilizada apenas para a ‘ocupação dos tempos livres’” (*ibidem*, p. 102), os alunos depois do horário escolar ficam na BE a brincar à espera dos pais. Outras duas BE abrem esporadicamente para aulas de inglês, educação musical, religião e moral e informática.

Finalmente, importa referir que um dos aspetos que sobressai nos estudos analisados remete para um papel complementar da BE, no que se refere às atividades de leitura no âmbito do PNL (Cunha, 2013; Francês, 2014; Valente, 2013).

O estudo de Cunha (2013) refere que

muitas iniciativas promovidas pelas escolas/Agrupamento inerentes ao PNL são desenvolvidas nas BE que incluem horas do conto, conversas com escritores locais, leituras partilhadas com pais e filhos, teatros, feiras do livro, exposições, concursos de leitura, encontros intergeracionais, projeção de filmes, etc. (*ibidem*, p. 101)

A semana da leitura é aproveitada para o desenvolvimento de um leque alargado de atividades. Cunha (2013) conclui ainda que as atividades menos assinaladas pelos alunos estão relacionadas com o estudo e com as pesquisas para trabalhos de sala

de aula; apontando a inexistência de jornal escolar, ressalva a publicação de trabalhos dos alunos no blogue da BE.

A BE surge, nos estudos consultados, fundamentalmente como responsável por atividades que têm associadas a si uma dimensão mais cultural. Assim, as BE assumem a organização de semanas de leitura, de concursos associados à leitura e à leitura e à escrita, exposições de trabalhos realizados pelas turmas, encontro com escritores, feiras do livro, com designações diversas em função dos contextos: “Sementes de leitura”, “Baús de leitura”, “Sarau Literário”, “Chá e Poesia” (Valente, 2013) e procurando assim ir ao encontro dos projetos que foram sendo lançados pelo PNL. A sua capacidade de mobilização dentro das escolas é variada e a sua articulação com outras atividades de sala de aula tem uma expressão mais reduzida.

3.2.2. Programa Nacional de Ensino do Português

O PNEP foi um programa oficial de formação contínua de professores criado no ano letivo de 2006/2007, após sucessivos diagnósticos de défice de competências de compreensão e expressão em língua portuguesa dos alunos, expressos nos resultados dos projetos de avaliação internacionais nos quais Portugal participou, nomeadamente o estudo *Reading Literacy* promovido pela IEA de 1992 (Sim-Sim & Ramalho, 1993) e o PISA 2000 (GAVE/ME, 2001) e PISA 2003 (Ramalho, 2004); nos estudos nacionais (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996), nas provas nacionais de aferição dos anos 2000 a 2005 e nos exames nacionais do 9.º ano de 2005. O poder político designou esta iniciativa como uma “tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna” (Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro).

Atendendo aos objetivos referenciais estabelecidos para a União Europeia na Cimeira de Estocolmo de 2001, que apontavam “para a urgência do decréscimo de maus leitores de 15 anos para valores de 15,5% em 2010” (Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro, preâmbulo), o então ME decidiu desenvolver o PNEP destinado aos professores de 1.º CEB, articulando as escolas de 1.º CEB/AE e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores. Este programa nacional de formação contínua integrou um conjunto de iniciativas promovidas com o intuito de promover a reflexão sobre o ensino do português e assumiu o objetivo central

de “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º CEB, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua” (*ibidem*, n.º 3). O então ME criou uma Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento (CNA), responsável pela conceção, implementação e operacionalização do PNEP, cuja coordenadora nacional foi a professora doutora Inês Sim-Sim.

Logo à partida este programa de formação contínua de professores apresentou características distintas do usual na área da língua portuguesa. O carácter inovador contemplou uma vertente de formação em rede criada por três grandes princípios:

- a) A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- b) A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- c) A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola. (Despacho n.º 546/2007, n.º 2; *Edital*, s.d.)

Tratou-se de envolver o agrupamento na formação dos professores. De acordo com Balça e Pires (2012), “o PNEP preconizava que todo o agrupamento de escolas funcionasse como uma rede, estando, para além dos professores em formação, todas as escolas envolvidas no apoio a essa formação e, em última instância, todo o agrupamento em formação” (p. 95).

Os agrupamentos de escolas interessados em participar no PNEP tiveram que apresentar uma candidatura à então DGIDC e ao núcleo de formação da ESE ou Universidade da zona. Da série de critérios de ordenação, constantes no *Edital* (s.d.), destacamos dois, que se relacionam com a temática do nosso estudo “b) Estar envolvido em parcerias para a realização de projetos relevantes no âmbito da leitura (...) d) Ter pelo menos uma escola que se tenha candidatado e tenha sido aceite pelo Plano Nacional de Leitura” (*ibidem*, capítulo II, n.º 4). A adesão do AE ao PNEP requeria que “o agrupamento dispusesse de ligação à Internet, quer para receção de informação orientada e de matérias pedagógicas, quer para o acesso a comunicação síncrona (*on line*)” (Sim-Sim, 2012, p. 15).

Na proposta, o AE tinha de indicar um professor do 1.º CEB em exercício de funções, titular do grau de licenciatura para a realização do programa de formação de formadores, que preenchesse um conjunto de condições expostas no Edital. Afluiu

também como critério de ordenação a experiência do docente indicado na dinamização de bibliotecas.

Desde o início que foi previsto legalmente o estabelecimento de parcerias entre o PNEP e serviços, programas e projetos de âmbito nacional. Das entidades indicadas no Decreto-Lei n.º 546/2007 de 11 de janeiro (n.º 16, alínea l), destacamos o PNL, a Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet nas Escolas. A RBE não foi explicitamente mencionada, mas dada a envolvimento desta com o PNL e a articulação curricular da BE com as estruturas de coordenação e supervisão e com os docentes preconizada pelos modelos de avaliação da BE (RBE, 2009; Conde *et al.*, 2011), a ligação da BE com o PNEP era inevitável, através do apoio aos docentes no desenvolvimento deste programa de formação. Neste sentido, o legislado seguinte aprova que compete à CNA articular com o PNL, DGIDC, RBE e GAVE (Despacho n.º 29398/2008 de 14 de novembro). Torna-se assim formal a articulação do PNEP com a RBE. Consequentemente, o PB tem de interagir, colaborar e apoiar os professores do 1.º CEB do agrupamento em formação, prevendo que este profissional esteja capacitado para tal. Podendo ele próprio, como docente do 1.º CEB frequentar a formação PNEP.

No ano letivo de 2006/2007, a CNA procedeu à formação dos coordenadores ou equipas de coordenação regionais das instituições de ensino superior ligadas ao desenvolvimento do PNEP. Estas sessões decorreram em Lisboa, na DGIDC, de outubro de 2006 a janeiro de 2007. Seguiu-se a formação do primeiro grupo de formadores residentes, num total de 120, nos polos de Lisboa, Santarém, Coimbra e Porto (de fevereiro a maio de 2007). Como relatam Andrade e Sequeira (2007), do núcleo regional de Faro participaram quatro formadoras residentes¹⁶. A formação decorreu no polo da ESE de Lisboa, conjuntamente com as 26 restantes dos núcleos regionais de Lisboa, Setúbal e Beja. As sessões foram dinamizadas por elementos da CNA e alguns docentes das Instituições de Ensino Superior envolvidas.

A revalidação do PNEP, feita através do Despacho n.º 29398/2008, alargou-se a todo o país. A partir de 2007/2008, os professores do 1.º CEB dos vários agrupamentos selecionados para formandos deslocavam-se à ESE/Universidade da zona para receber a formação, sendo que “num segundo momento, estes professores formandos disseminavam a formação nos seus respetivos Agrupamentos de escolas” (Balça & Pires, 2012, p. 95), eram os designados formadores residentes.

¹⁶ A autora deste trabalho foi uma das formadoras.

A CNA passa a apoiar os núcleos regionais do PNEP constituídos nas instituições de ensino superior que reuniam as condições necessárias, tendo no total participado quatro universidades e catorze ESE. A formação PNEP alarga-se à formação nas escolas/agrupamentos, dinamizada pelos formadores residentes (Ação A); o acompanhamento e aprofundamento da formação dos formadores residentes em exercício, cujos formadores eram coordenadores e docentes dos núcleos regionais (Ação B) e a formação para novos formadores residentes na ESE/Universidade de cada região, tendo como formadores membros da CNA, coordenadores e docentes dos núcleos regionais (Ação C) (Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento [CNA], 2007a). O Quadro 16 permite visualizar as características relativas à modalidade e duração anual dos três tipos de ações de formação PNEP atrás referidas.

Quadro 16: *Características das ações de formação PNEP*

Ação C Capacitação dos formadores residentes ^a	Ação B Aprofundamento temático, supervisão e apoio aos formadores residentes	Ação A Formação de docentes em contexto de sala de aula
<p>Modalidade: Oficinas e formação</p> <p>Duração: 80h (64h em 2006/2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sessões presenciais conjuntas; - Experimentação pelos formandos de materiais pedagógicos e de avaliação nas escolas; - Trabalho autónomo de reflexão e aprofundamento profissional 	<p>Modalidade: Círculo de estudos</p> <p>Duração: 53h acrescidas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho autónomo; - Sessões de aprofundamento temático; - Supervisão presencial e <i>online</i> para apoio à formação (ação A) - Sessões plenárias regionais; - Encontros regionais 	<p>Modalidade: Oficinas de formação</p> <p>Duração total (2007/2008): 102h presenciais, repartidas por oficinas temáticas (35h), acompanhamento tutorial na sala de aula (30h), planificação e reflexão sobre a prática pedagógica acompanhada (25h) e sessões plenárias regionais (12h)</p> <p>Alteração: A partir de 2008/2009, a ação organiza-se em A1 para os formandos no 1.º ano de formação (71h) e A2 para os formandos no segundo ano de formação (30,5h presenciais) no agrupamento</p>

Nota. Adaptado de Sim-Sim (2012, pp. 19-20). ^a Funcionou à sexta-feira à tarde e sábado de manhã.

Os domínios e conteúdos desta formação pretendiam atualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos formandos dos três tipos de ações, no que respeita ao ensino da língua materna no 1.º CEB, à luz dos resultados da investigação sobre o desenvolvimento linguístico da criança e sobre as aprendizagens da língua materna neste ciclo escolar. Os princípios orientadores da formação ancoraram no *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*, especialmente nas competências de compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito. Os responsáveis pela definição dos conteúdos consideraram “pertinente, pelas potencialidades que encerra, contemplar na formação PNEP o uso das

tecnologias de informação/comunicação ao serviço da aprendizagem da língua” (Sim-Sim, 2012, p. 22).

Basicamente, os conteúdos da formação foram comuns a todas as ações de formação, o tipo de abordagem e o grau de aprofundamento variaram consoante o público. A ação C (capacitação de formadores residentes) incluiu a temática da formação de adultos em contexto profissional. Já os conteúdos da ação B (destinada aos formadores residentes em exercício) foram escolhidos por cada núcleo regional. Indica-nos Sim-Sim (2012), os temas mais escolhidos, de entre os quais nós retiramos “as TIC e o ensino da língua, Promoção de leitura e a Literatura para crianças” (p. 20), por serem aqueles que coincidem mais com áreas de ação da BE em apreço neste trabalho. A ação A tratou-se da formação que decorreu nas escolas do 1.º CEB com os docentes, alguns dos quais farão parte da amostra do nosso estudo, por isso destacamos as temáticas trabalhadas no terreno, nas sessões de oficina temática comuns ao grupo:

(i) O desenvolvimento da linguagem oral, contemplando as seguintes dimensões: Parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral. Determinantes de desenvolvimento. A relação interdependente entre a escolarização e a linguagem. A relação entre o oral e o escrito numa perspetiva de desenvolvimento. A importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão da leitura e na produção textual. A reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.

(ii) O ensino da leitura, contemplando as seguintes dimensões: A emergência da leitura e da escrita e a relação com a educação pré-escolar. O ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica. A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais. Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo. A utilização dos suporte em papel e digital. A leitura em sala de aula e na biblioteca. Atividades de animação da leitura e a relação com o Plano Nacional de Leitura. A avaliação da leitura.

(iii) O ensino da expressão escrita, contemplando as seguintes dimensões: A entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura. O processo de escrita e as suas diferentes componentes. A diversidade de competências envolvidas na produção textual, em particular as competências gráfica, ortográfica e de textualização. A construção de textos de diferentes géneros discursivos, com vista a proporcionar a descoberta e a utilização de funções diversificadas da linguagem escrita.

(iv) A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças, contemplando as seguintes dimensões: Dispositivos tecnológicos e comunicativos (páginas pedagógicas, blogues, enciclopédias, ...). Arquitetura do hipertexto (processos de coerência discursiva) e operações cognitivas. Usos dos suportes e linguagens pelas crianças e aprendizagens colaterais. Exploração dos recursos da rede. Produção de materiais em formato eletrónico. (Sim-Sim, 2012, p. 23)

A CNA produziu materiais de apoio à formação PNEP, nomeadamente brochuras que aprofundavam “(o que o professor deve saber para ensinar determinado conteúdo) e estratégias de ensino, exemplificadas com atividades didáticas para os alunos” (Sim-Sim, 2012, p. 23) que foram disponibilizadas aos formadores e formandos, em suporte eletrónico e algumas em suporte papel. Os núcleos regionais também produziram e

divulgaram materiais específicos e dos encontros nacionais também resultaram materiais que foram usados na formação.

A documentação oficial do PNEP (informações comuns, versões provisórias das brochuras, notícias) foi disponibilizada a todos os formandos no então *site* da DGIDC¹⁷. Os núcleos regionais também integraram em plataforma digital um espaço destinado ao PNEP.

As publicações produzidas no âmbito do PNEP constam de 10 brochuras com os seguintes títulos:

As implicações das TIC no ensino da língua
O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica
O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical
O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística
O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento
O ensino da escrita: A dimensão textual
O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica
O ensino da leitura: A avaliação
O ensino da leitura: A compreensão de textos
O ensino da leitura: A decifração. (Sim-Sim, 2012, p. 24)

Entretanto, estas brochuras encontram-se agora disponibilizados no *site* da Direção-Geral da Educação¹⁸, podendo ser usadas por qualquer docente.

A CNA (2007b) recomendou a aquisição dos recursos indicados na bibliografia das brochuras. O financiamento que suportou a formação integrou-se num protocolo estabelecido entre as instituições de ensino superior e o então ME, através da DGIDC.

As três ações de formação foram creditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, pelo que “os formandos aprovados obtiveram o número de créditos atribuídos à respetiva formação pela entidade em questão” (Sim-Sim, 2012, p. 24). Segundo a mesma autora, os créditos “foram considerados no processo de progressão na carreira individual de cada docente” (*ibidem*, p. 24). A avaliação dos formandos assentou na assiduidade e construção individual de um portefólio durante o processo de formação. Os portefólios dos formadores residentes foram avaliados pelos coordenadores regionais da formação e os portefólios dos docentes/formandos em cada agrupamento pelo formador residente, ambos os casos seguindo estruturas pré-definidas a nível nacional e monitorizados superiormente.

A adesão à formação foi voluntária, tanto para os agrupamentos de escolas como para os próprios docentes das escolas do 1.º CEB. O livro de Sim-Sim (2012), no capítulo

¹⁷ Em <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=205&ppid=2> (acedido em 25/3/2013).

¹⁸ Em <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep> (acedido em 18/07/2017).

2 disponibiliza informação detalhada sobre a expansão das ações de formação em cada ano letivo, por núcleo regional e com os totais de professores inscritos e certificados. Para que se tenha uma noção da eficiência interna do programa de formação em foco a nível nacional, condensamos no Quadro 17 os dados relativos à distribuição de formandos certificados por ano letivo.

O processo de formação inicia-se com a inevitável capacitação de formadores residentes (ação C) que teve a duração de três anos, de 2006/2007 a 2008/2009 e no total capacitou 468 professores do 1.º CEB para o desempenho da função de formador residente no AE a que pertencia ou noutra geograficamente próximo.

Este processo de formação foi em cadeia, por isso as Ações A e B arrancaram no ano letivo de 2007/2008 com os formadores residentes capacitados em 2006/2007. A CNA (2007a) alegou que cada formador residente estaria dispensado da lecionação a uma turma porque dinamizava um grupo de professores da sua escola/agrupamento com a dimensão não superior a 15 elementos, ressaltando-se o caso em que o formador residente desejasse manter a lecionação da turma. A este respeito Sim-Sim (2012) recorda “duas condições foram estabelecidas para que a Ação A ocorresse: (i) a dispensa de funções letivas do formador residente (FR) e (ii) a existência de um grupo de 12 a 15 formandos por formador residente” (p. 30).

No ano letivo de 2008/2009, a Ação A foi desdobrada em A1 e A2, sendo esta última para os formandos voluntários que obtiveram aproveitamento em A1 que corresponde ao 1.º ano de formação dos docentes.

Em 2009/2010 não são formados novos formadores residentes e termina a formação PNEP, que nas palavras da própria coordenadora nacional foi a maior lacuna, “termo abrupto, sem que todos os agrupamentos do país tivessem a oportunidade de beneficiarem do programa, e sem que fosse possível uma avaliação nacional objetiva do efeito das aprendizagens profissionais dos docentes nas aprendizagens dos alunos” (Sim-Sim, 2012, p. 9).

Quadro 17: *Distribuição dos formandos aprovados nas ações de formação PNEP, por ano letivo e totais nacionais*

	Ação C	Ação B	Ação A1	Ação A2	Total
2006/2007	113	^a	^a	^a	113
2007/2008	264	108 ^b	1260	^a	1632
2008/2009	91	324 ^b	3339	543	4297
2009/2010	^a	288 ^c	1817	906	3011
Total	468	720	6416	1449	9053

Nota. Dados recolhidos em (Sim-Sim, 2012)

^a Não se realizou a nível nacional. ^b “A que crescem dois docentes da ESE com funções de FR” (Sim-Sim, 2012, p. 31). ^c “Sem informação de Évora e Viana do Castelo” (Sim-Sim, 2012, p. 32).

Não surpreende, portanto, que Sim-Sim (2012) reflita de forma impressionista sobre indicadores de qualidade da formação, tomando em conta o grau de satisfação dos docentes que participaram no PNEP quanto à satisfação pessoal e à utilidade profissional da formação, obtida através dos inquéritos anuais que cada formando respondeu de forma anónima sobre a ação frequentada. No que respeita à Ação A (formação de docentes em contexto de sala de aula), salientamos as sessões de apoio tutorial, porque foram um momento particular do desenvolvimento profissional dos formandos. Estas decorreram na sala de aula do próprio docente em formação com a presença do formador residente. As sessões de apoio tutorial da Ação A1, que correspondeu ao 1.º ano de formação dos docentes, mereceu da parte destes

uma aprovação muito forte expressa em valores que oscilam entre os 78% e os 95%, no que respeita à importância das sessões para o desenvolvimento de competências profissionais dos formandos, de valores entre 86% e 87% na avaliação da formação para o incremento do desenvolvimento do trabalho em equipa e de 88% para o sentimento de eficácia como profissional de ensino. (*ibidem*, p. 53)

Igualmente, para os formandos da Ação A2 “o apoio tutorial aparece com grande apreço” (*ibidem*, p. 54). Contabilizados os dados apresentados pela autora que temos vindo a citar, apuramos valores entre 90% e 91% quanto à importância das sessões para o desenvolvimento de competências profissionais dos formandos, os valores da avaliação da formação para o incremento do desenvolvimento do trabalho em equipa oscilam entre 87% e 97% e para o sentimento de eficácia como profissional de ensino o valor é de 91%.

Externamente, a apreciação feita sobre o modelo de formação de professores do 1.º CEB foi positiva: “foi desenvolvido um excelente modelo de formação contínua de professores de forma a melhorar a qualidade do ensino do Português, da Matemática e das Ciências” (Matthews *et al.*, 2009, p. 19). Relativamente aos efeitos sobre as práticas do professores, Balça e Pires (2012) referem que “este programa PNEP contribuiu, certamente, para que os professores questionassem e refletissem sobre a sua prática pedagógica” (p. 99). E acrescentam ainda: “Queremos acreditar que, deste questionamento e desta reflexão, algumas mudanças possam ter ocorrido” (*ibidem*, p. 99-100).

O número de formandos por instituição decorreu da capacidade formativa de cada núcleo regional (ESE/Universidade) e do número de candidaturas de cada região. Do distrito de Faro como atrás mencionado, as quatro formadoras residentes acompanhadas

das duas docentes da ESE da Universidade do Algarve (UALG) iniciaram no segundo semestre de 2006/2007 a formação PNEP no polo da ESE de Lisboa. Deste modo, a formação PNEP do núcleo regional de Faro começou a decorrer na ESE da UALG em 2007/2008, passando, entretanto esta instituição a designar-se Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da UALG em 2008/2009. A coordenadora institucional deste núcleo regional foi Maria da Conceição Andrade com o apoio da assessora Teresa Maló Sequeira.

É oportuno reter a expansão da formação PNEP no núcleo regional de Faro, região sobre a qual incide o nosso estudo. Para tal, atentamos ao Quadro 18 que apresenta os números de formandos certificados nos anos em que a formação decorreu neste núcleo, de 2007/2008 a 2009/2010. As ações de formação PNEP, realizadas no núcleo regional de formação da ESEC-UALG decorreram como o estabelecido pela CNA. De reparar, apenas, a não realização da Ação A2 em 2008/2009.

Quadro 18: *Distribuição dos formandos aprovados nas ações de formação PNEP no núcleo regional de Faro por ano letivo e totais*

	Ação C	Ação B	Ação A1	Ação A2	Total
2007/2008	24	4	37	^a	65
2008/2009	11	25	267	-	303
2009/2010	^a	12	72	40	124
Total	35	41	376	40	492

Nota. Dados recolhidos em Sim-Sim (2012)

^a Não se realizou a nível nacional

No âmbito do nosso trabalho, consideramos, igualmente, pertinente apresentar elementos que nos deem a conhecer o funcionamento e a progressão do PNEP no núcleo regional de Faro. Para tal, focar-nos-emos sobretudo no relatório final elaborado por Andrade (2010).

Da listagem de aspetos gerais sobre a concretização do PNEP no núcleo regional de Faro (ESEC-UALG), destacamos a “boa receptividade dos formandos das escolas (grande interesse pelas temáticas, maior participação/intervenção nas oficinas - expondo dúvidas, buscando informação, questionando-se sobre a validade de processos «tradicionais» ou rotineiros” (Andrade, 2010, p. 2).

A autora tece comentários aos resultados dos questionários de avaliação da formação PNEP respondidos pelos formandos. A respeito da avaliação das oficinas temáticas da Ação A1, desvela que “as TIC, consideradas como recurso válido no ensino-aprendizagem da língua, continuam a ser o «calcanhar de Aquiles» para a maioria dos formandos. No entanto, menciona um incremento na sua utilização e um acréscimo da

«literacia informática e digital»” (Andrade, 2010, p. 9). Os resultados das modalidades de acompanhamento tutorial e apoio individual à planificação e reflexão sobre a prática da Ação A1 revelaram que ainda há formandos reticentes mas, “a maioria considera-as benéficas e vantajosas em termos de crescimento pessoal e profissional (*ibidem*, p. 12). A própria coordenadora institucional testemunha que “observou e «sentiu» *in loco*: maior abertura/exposição do trabalho desenvolvido em sala de aula, sem perturbação ou ansiedade perante a supervisão tutoriada, por compreensão do carácter formativo de que se reveste” (*ibidem*, p. 12).

Prosseguindo para a Ação A2, na avaliação das oficinas temáticas pelos formandos, verificou-se que a “Utilização das TIC como recurso de ensino-aprendizagem da língua” (Andrade, 2010, pp.15-16) foi o tema mais referido pelos formandos como tendo sido o que mais dificuldades colocou, o conteúdo mais relevante para a prática pedagógica e a área indicada para desenvolvimento da formação no futuro.

O grau de execução do acompanhamento tutorial em sala de aula e das sessões de apoio individual e reflexão sobre a prática da Ação A2 “decorreu de forma positiva e notou-se o crescimento dos formandos, que foram mais participativos e interventivos, mais abertos à exposição do seu trabalho em sala de aula, mais sistemáticos e confiantes na realização de práticas PNEP” (*ibidem*, p. 19).

Com bastante pertinência, ressalva a coordenadora institucional do núcleo regional de Faro,

os formandos ainda têm um considerável percurso a efetuar no respeitante à «identificação eficaz das necessidades de aprendizagem dos alunos» e à «maior confiança nas decisões didáticas pessoais». Resultante da partilha de recursos e de atividades entre formandos, ocorre o fenómeno de «replicação», nem sempre desejável e/ou aconselhável, pois as características pessoais dos docentes, o nível de conhecimentos e modos de aprendizagem dos alunos das turmas, entre outros fatores, não são idênticos. (*ibidem*, p. 19)

Na sequência das posições manifestadas pelos formandos da Ação A2 no questionário, quanto à sua participação no PNEP, salientam-se ainda outros elementos: interesse no prolongamento da formação por um terceiro ano; desenvolvimento do gosto pelo trabalho cooperativo; reconhecimento da «mudança» e do «dinamismo» que o PNEP veio trazer ao dia-a-dia das escolas; criação de oportunidades de atualização contínua realizada no seio do agrupamento e com os colegas pares (*ibidem*, p. 21).

Os formandos PNEP, incitados pela CNA e estimulados pelo núcleo regional, utilizaram as TIC para consulta e disponibilização de matérias ligados à formação e até mesmo trabalho com os alunos, recorrendo a dispositivos como o correio eletrónico, sítios

web, plataforma Moodle, blogues, chat, entre outros. Efetivamente, este foi um domínio que precisaria de maior aprofundamento, tal como convictamente expressa a coordenadora institucional do núcleo regional de Faro “é um dado reconhecido que a literacia informática e digital dos formandos melhorou, mas muito há ainda a fazer” (*ibidem*, p. 21).

As instituições de formação foram as responsáveis por selecionar os formadores para cada sessão de entre os docentes credenciados da instituição ou, quando necessário, com recurso a especialistas exteriores à instituição. No papel de formadora residente do núcleo regional de formação de Faro da ESE/UALG, a pedido da coordenação deste núcleo, também colaborámos como formadora na ação de formação C destinada aos novos formadores residentes. Dinamizámos duas oficinas no domínio do ensino da leitura, em janeiro de 2008 e de 2009, sobre a formação de leitores e os contextos de desenvolvimento da literacia (atividades no âmbito da leitura em sala de aula e na BE/turma; animação da leitura e relação com o PNL; exploração didática de algumas obras recomendadas), contribuindo na prática para uma abordagem direta à dinamização e animação da BE.

No núcleo regional de formação de Faro realizaram-se outras iniciativas nos agrupamentos com a participação/presença do PNEP, das quais Andrade (2010) dá conta. Destacamos o Projeto de intervenção pedagógica: “Articulação Curricular, na Área de Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, entre o ensino Pré-Escolar e o 1.º CEB”, dinamizado por um formador residente que teve como objetivos, entre outros “compreender o papel da biblioteca escolar enquanto polo de recursos adequados a um conjunto de práticas de leitura [...] Colaboração com educadores de infância e coordenadores da biblioteca escolar no campo da formação de leitores/PNL/ emergência da literacia” (*ibidem*, pp. 41-42).

Não surpreende, portanto, que Andrade (2010) ao refletir qualitativamente sobre como decorreram as Ações A1 e A2 reitere que a experiência dos formadores residentes foi fulcral para o decurso positivo desta formação ocorrida nas escolas do 1.º CEB, com os docentes nas salas de aula. A vivência intensa e espírito de equipa do PNEP no núcleo regional de Faro durante os quatro anos letivos foi uma causa comum e válida, contagiante pelas virtudes e potencialidades inerentes à própria formação, proporcionando crescimento pessoal e profissional, afirmado pela coordenadora institucional deste núcleo:

Neste momento, o trilha do PNEP está assegurado: o terreno é mais permeável à formação, o trabalho desenvolvido nas escolas tem mais impacto e até é reconhecido como uma mais-valia pelos órgãos diretivos dos agrupamentos (salvo algumas exceções). Será um desperdício e uma pena se, passados os anos mais difíceis e conturbados de implementação, o PNEP, por razões de ordem económica ou financeira, não tiver prossecução. É abater a árvore quando ela começa a produzir os primeiros frutos!” (Andrade, 2010, p. 23).

3.2.2.1. Estudos sobre o Programa Nacional de Ensino do Português e a incorporação da biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico

Realizámos uma pesquisa no portal do RCAAP sobre estudos incidindo no PNEP e encontramos 52 títulos. Analisámos os trabalhos disponíveis *online*, procurando referências à BE do 1.º CEB nesse contexto. Os elementos identificados encontram-se sistematizados nos parágrafos seguintes.

O segundo volume da obra coordenada por I. Pereira (2010) consta de textos dos formadores residentes que dão exemplos de práticas renovadas pela implementação do plano da formação consubstanciada na reflexão sobre o impacto que a testagem prática de cada temática teve na compreensão do processo de ensino de português no 1.º CEB. Nas reflexões sobre a prática formativa dos professores do 1.º CEB encontramos referência à mais-valia que o PB desempenhou na promoção dos processos de construção de significados em momentos de pré-leitura, “conhecendo alguns destes procedimentos através das orientações dos coordenadores das bibliotecas escolares” (Ribeiro, Silva, & Leite, 2010, p. 68).

No contributo para a compreensão do PNEP como indutor de novas práticas pedagógicas desenvolvido por Tafoi (2010), a seleção dos participantes foi estratégica e incluiu a professora com responsabilidades na dinamização da biblioteca por desenvolver a sua prática em contacto com todos os docentes da unidade educativa e assim conseguiu envolver “uma abrangência de turmas cujos docentes implementavam as estratégias/atividades propostas através das metodologias subjacentes ao programa e outros docentes não integrados nesta dinâmica” (*ibidem*, p. 68). Esta investigação espelha uma realidade em que a ação de formação PNEP interferiu com o manuseamento e requisição de livros, nas palavras da professora dinamizadora da biblioteca, participante no estudo como formanda, os livros “só são mexidos e remexidos e requisitados pelas turmas PNEP” (*ibidem*, p. 103). Referiu igualmente que com a formação PNEP passou a usar estratégias diferentes, experimentou novas formas de trabalhar e concretizou

objetivos, destacando a forma de dinamizar a leitura na biblioteca da escola. O impacto da formação no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas foi notório numa “maior percepção das diferenças nas aprendizagens e nas atitudes, dos alunos cujos professores estão na formação e aqueles que não têm contacto com a formação PNEP” (*ibidem*, p.113).

Na parte da conceção e implementação do projeto de intervenção de Fernandes (2011), na fase da monitorização do projeto, nas planificações das professoras sobre três sequências didáticas para a construção de texto informativo, o recurso à BE é evidente nas atividades a aplicar com as turmas, nomeadamente através de “pesquisa realizada pelos alunos na biblioteca da escola e na internet” (pp. 65-67).

O estudo de Pinto (2011) aborda a influência da formação PNEP no ensino da escrita, no Agrupamento de Condeixa-a-Nova. Os resultados desta investigação indicaram que a atividade “ir à biblioteca” (p. 55) é muito importante para o desenvolvimento das competências de escrita. Das alterações que a formação PNEP provocou nas práticas pedagógicas, são apontadas mudanças metodológicas na leitura, que envolveram um contacto mais frequente com o livro na biblioteca.

Já Santos (2011), que também estuda o desenvolvimento de competências de escrita e o impacto do PNEP, na apresentação do estudo inclui logo na contextualização do Agrupamento de Paião um ponto relativo ao projeto “Da biblioteca escolar... um livro saiu do lugar”. Este projeto foi dinamizado pela equipa da biblioteca com o objetivo de promover a articulação da BE com as escolas do 1.º CEB e JI e contou com sessões desenvolvidas pelos ‘Amigos da Biblioteca’, isto é, alunos da EB 2,3 que se deslocavam às Escolas e Jardins da sua área de residência (p. 35). A autora averigua o Relatório de Avaliação Externa das Escolas, do ano letivo de 2009/2010, que sustentou o desenvolvimento de projetos consistentes de inovação e identificou os vários projetos criados e concretizados no 1.º CEB e que envolveram a BE: “*Livros Andantes; Da Biblioteca Escolar...um livro saiu do lugar; Escrita de mão em mão e Implementação das TIC no Agrupamento*” (*ibidem*, p. 31). Citando o relatório da IGE, o Agrupamento aderiu a “iniciativas e projetos inovadores de âmbito nacional” (*ibidem*, p. 31), nomeadamente o PNL, PNEP e RBE. A BE esteve envolvida na edição do livro escrito no âmbito do projeto *Escrita de mão em mão*. Esta investigação fornece dados relativos ao uso dos recursos da BE: “no ano letivo 2009/2010, 100% dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo usaram os recursos disponibilizados pela itinerância da biblioteca escolar ‘Livros Andantes’” (*ibidem*, pp. 34-35).

Os resultados do estudo de Silveira (2011) sobre o impacto da formação PNEP na prática pedagógica dos professores apontam a falta de recursos na escola, pouca variedade e oferta de livros e “falta da colocação de alguém para dinamizar as bibliotecas, quando estas existem nas escolas” (p. 86). Os professores do 1.º CEB entrevistados elencaram como benefícios para promover a leitura o facto de a escola dispor de biblioteca, recurso essencial para as crianças necessitadas, “as inquiridas manifestaram por diversas vezes que em muitos casos, a escola é o único sítio onde a criança pode contactar livremente com o livro” (*ibidem*, p. 90).

A abordagem proposta para o ensino da escrita, redigida por Teixeira, Novo e Neves (2011), assenta nos contributos referenciados no PNEP e na inclusão das TIC. Na aprendizagem e ensino da escrita, as autoras propõem a inclusão do uso das TIC, a criação de hábitos de pesquisa em suportes diferenciados e em linguagens distintas e “o desenvolvimento de competências que permitam a todos aceder à informação em suportes variados, a partir da biblioteca escolar” (*ibidem*, p. 250).

Na investigação de C. Alves (2012) que aborda o PNEP e o desenvolvimento da competência da leitura no 1.º CEB, a autora desempenhou as funções de professora do 1.º CEB/formadora residente do PNEP e reconheceu como investigadora a facilidade ao acesso a informação do PNL “ou de atividades da biblioteca escolar” (p. 85), o que indicia articulação no decurso da formação PNEP e a BE. Neste estudo, as perceções dos docentes sobre a operacionalização didática da leitura referem de forma pouco relevante a “criação/utilização de bibliotecas escolares” (*ibidem*, p. 111).

Nas reflexões dos professores do 1.º CEB formandos do PNEP, na dissertação de mestrado de M. L. Pereira (2012), é notória a intenção de mudança nas práticas pedagógicas futuras, restringindo o uso manuais escolares e ampliando para outros recursos mais aliciantes para os alunos: “os manuais serão substituídos por trabalhos produzidos pelos alunos, pelas obras literárias que a Biblioteca da Escola possui e por outros instrumentos de trabalho por mim produzidos” (*ibidem*, 2012, anexo 6, p. 6-1).

No artigo de Balça e Pires (2012) também é referido que o funcionamento do PNEP em rede promoveu “uma relação e um trabalho muito estreito entre o PNEP e a biblioteca escolar” (p. 95). As autoras relembram que a experiência na dinamização de bibliotecas foi um dos critérios de ordenação na candidatura que os agrupamentos tinham de fazer para aderir a este programa. O funcionamento do PNEP em parceria com o PNL “permitiu um trabalho articulado entre todos os professores e a equipa da biblioteca

escolar, que através do PNL colocou nas salas de aula, ao alcance de todos, os livros” (*ibidem*, p. 96).

Macias (2014), responsável institucional do PNEP, na ESE do Instituto Politécnico de Bragança, dá a conhecer o trabalho realizado ao longo dos quatro anos de formação PNEP. A abordagem à BE é feita no plano da formação dos anos letivos de 2007/2008 e de 2008/2009. Em cada ano letivo decorreu uma oficina temática com a duração de 2h 30 sobre “o ensino da leitura: formar leitores. Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo. A leitura em sala de aula e na biblioteca. O programa de leitura fundamentado na literatura” (Macias, 2014, p. 38, p. 48). As sessões plenárias da ação de formação B também abordaram temáticas intimamente ligadas à BE, em 2007/2008 “Compreensão da leitura. Formar leitores: leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo. A leitura na sala de aula e na Biblioteca. O programa de leitura fundamentado na literatura” (*ibidem*, p. 43) e em 2008/2009 “Formação de leitores: - contextos de desenvolvimento da Literacia. - a leitura na sala de aula e na biblioteca” (*ibidem*, p. 54).

Vários trabalhos apontam ainda o domínio do ensino da leitura da formação PNEP que focou a dimensão “a leitura na sala de aula e na biblioteca” (Fernandes, 2011, p. 48; Gomes, 2011, p. 48; Macias, 2014, p. 26; Pinto, 2011, p. 15).

3.2.3. Plano Tecnológico da Educação

Em Portugal, à semelhança do que acontece um pouco por toda a Europa, a fim de se responder aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, temos vindo a assistir a “múltiplas iniciativas no sentido de promover o uso de computadores e outras tecnologias digitais e de rede” (Silva, Gomes, & Silva, 2011, p. 108). Das iniciativas implementadas no nosso país, no eixo temporal que nos interessa, a maior relevância foi sem dúvida o Plano Tecnológico, que tinha como eixo estratégico a educação e veio a consubstanciar o PTE.

Consideramos importante justificar e abordar a integração das TIC nas escolas no contexto da sociedade da informação para depois aprofundar o PTE, nomeadamente as medidas e iniciativas relacionadas com as escolas do 1.º CEB e o Plano TIC, porque estes funcionaram nas escolas muitas vezes em ligação. Importa ter em consideração que a integração das TIC na escola não aparece de uma forma “deliberada” por parte do

docente, é antes uma consequência da presente sociedade digital, onde os mais novos, os verdadeiros nativos digitais, são os principais admiradores (Prensky, 2001).

Começamos por fazer uma breve referência à integração das TIC nas escolas, apresentando razões que são tidas em consideração para o fraco uso das tecnologias nas escolas, indo de seguida diretamente para o foco do nosso estudo, ou seja, a menção aos principais pressupostos e eixos de trabalho relacionados com o PTE.

A utilização efetiva da tecnologia impõe-se cada vez mais aos professores e alunos, dado que para se viver na sociedade atual, rica em informação e baseada no conhecimento, são reconhecidas as várias vantagens do uso das tecnologias em educação por permitirem que os alunos se tornem “pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação, solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2008, p. 1).

A implementação das TIC possibilita a professores e alunos dominarem as novas ferramentas disponíveis e adquirirem competências a nível da produtividade, informação e comunicação. De acordo com o documento supracitado da UNESCO (2008), o professor é o responsável por preparar as oportunidades de aprendizagem que proporcionem o uso da tecnologia pelos alunos na aprendizagem e na comunicação. E, para tal, “as escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e competências em TIC” (*ibidem*, p. 1)

Reconhecidamente, a escola tem uma missão importante e decisiva na preparação dos cidadãos, daí que pareça legítimo questionar, tal como F. Costa (2004) fez há mais de uma década atrás, “até que ponto ela tem cumprido o seu papel de formar os jovens para uma utilização efetiva, responsável e produtiva das tecnologias hoje disponíveis” (p. 20). O autor equaciona três questões em torno da fraca introdução das TIC nas escolas. “Será apenas uma questão de introduzir mais computadores na escola? Será uma questão de vontade política e de clarificação das opções sobre o papel que os computadores podem desempenhar na aprendizagem? Será sobretudo uma questão de gerações, como defendem alguns?” (*ibidem*, p. 20). Estas questões continuam atuais e merecem a nossa atenção.

De acordo com F. Costa (2004) há quatro tipos razões que justificam o fraco uso dos computadores nas escolas: “baseadas na capacidade económica e nos recursos financeiros”, “derivadas das próprias tecnologias e do elevado ritmo de desenvolvimento tecnológico”, “de natureza política e de política educativa” e “de base cultural e de natureza psicológica”. As três primeiras razões apresentadas situam-se fora da escola e a quarta e última razão encontra no interior da própria instituição escolar os motivos de discrepância em relação à sociedade, e adianta “discrepâncias que em vez de diminuírem, se vão avolumando e parecem perpetuar-se!” (*ibidem*, p. 24).

À generalização das tecnologias nas escolas está sempre associada uma questão de capacidade económica e de recursos financeiros, justificação apontada por muitos mas que não convence F. Costa (2004). De facto, não havendo recursos financeiros suficientes para equipar as escolas e para apoiar de forma sustentada o processo de atualização das tecnologias, são inevitáveis as diferenças de apetrechamento e resulta desigualdade em termos de oportunidades de acesso à informação e ao conhecimento. No entanto, não parece ser esta a principal causa do fraco uso das tecnologias nas escolas, pois o autor alude que em países mais ricos como os Estados Unidos da América, Japão ou Reino Unido, ou até em escolas bem apetrechadas continua-se a ensinar e a aprender como antigamente.

O autor supracitado advoga que “mais do que possuir o “último grito” tecnológico, a questão principal seja saber como tirar partido e rentabilizar qualquer tecnologia, mesmo que “ultrapassada”, pelo menos segundo os critérios e padrões das empresas” (F. Costa, 2004, p. 21). Também não crê no enfoque das capacidades técnicas inerentes à nova tecnologia mas sim nas suas potencialidades pedagógicas e didáticas. A questão essencial prende-se com as mais-valias que determinada tecnologia traz para o processo de aprendizagem, isto é, “como poderão os professores ensinar melhor e os alunos aprender de modo mais eficiente” (*ibidem*, p. 22).

As atitudes dos professores de indiferença, resistência e de rejeição aos novos meios e ferramentas de trabalho são as causas apontadas e que alguma investigação se tem encarregado de realçar, como adianta F. Costa (2004), “parece ser incontornável é a reduzidíssima percentagem de professores que dele fazem uso, não apenas como ferramenta de trabalho pessoal, mas sobretudo como meio ou ferramenta de aprendizagem dos seus alunos” (p. 24). Mais do que uma questão de atitudes dos professores o âmago da questão não se esgota por aqui, pois entende F. Costa (2004) que outros fatores terão de ser encontrados para se compreender o atraso da escola e a

desigualdade de oportunidades que a mesma acarreta. Também alguns exemplos de casos conhecidos mostram que “nem sempre políticas educativas favoráveis, escolas bem equipadas e professores motivados são ingredientes bastantes para se alcançarem os objetivos de utilização das novas tecnologias enquanto ferramentas de aprendizagem” (F. Costa, 2004, p. 25). É com base numa abordagem multifacetada e globalizante que o autor aponta que “a resposta terá de ser encontrada no seio da própria escola e envolver todos quantos, de uma maneira ou de outra nela intervêm” (*ibidem*, p. 25).

O desfasamento da instituição escolar face às mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo verificam-se quer em termos de uso das tecnologias e das suas potencialidades de comunicação, quer ao nível dos conteúdos tratados e das formas de acesso à informação. Esta situação deve ser ultrapassada pois é imperioso proporcionar ambientes ricos de aprendizagem às crianças de forma a construírem conhecimento e a estarem aptos a viver num mundo de novas exigências. Embora se reconheça a facilidade com que as crianças manipulam as novas tecnologias o certo é que “resta-nos a preocupação de saber até que ponto a escola está disposta a lidar também com estas aprendizagens e até que ponto está disposta – e será capaz! – de as assumir, de as promover e de liderar o próprio processo de mudança” (F. Costa, 2004, p. 26). Ainda de acordo com o autor supracitado:

Dependendo o êxito pessoal, social e profissional dos jovens das competências tecnológicas que a escola for capaz de lhes proporcionar, e sendo a “infoexclusão” uma das maiores ameaças da chamada sociedade da informação em que vivemos, espera-se no mínimo que a escola não seja ela própria geradores de novas exclusões sociais, antes seja capaz de utilizar as tecnologias e as suas potencialidades de acesso à informação e ao conhecimento, de forma a anular ou reduzir as existentes. (F. Costa, 2004, p. 26)

Em 2007, reconhecia-se que “o país continua atrasado face aos congéneres europeus, porque as medidas de política, por um lado, e as iniciativas individuais das comunidades escolares, por outro, não foram bastantes para produzir uma alteração de fundo no panorama da modernização tecnológica da educação em Portugal” (Resolução de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, anexo I, ponto 1).

Concordamos que a escola tem que se adaptar aos novos tempos, deixar de ser uma instituição de mera transmissão de conhecimentos para acompanhar os avanços que as TIC têm impulsionado. Consideramos igualmente, com F. Costa (2010), que em contexto educativo o contacto das crianças com as TIC deve ser precoce, pois a escola tem de corresponder aos desafios que estão continuamente a surgir. E neste âmbito, sobressai naturalmente o papel das bibliotecas escolares.

O estudo de diagnóstico do então ME sobre a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal concluiu que:

- a) As escolas mantêm uma relação desigual com as TIC. É necessário reforçar e atualizar o parque informático na maioria das escolas portuguesas, aumentar a velocidade de ligação à Internet e contruir redes de área local estruturadas e eficientes;
- b) As TIC necessitam de ser plena e transversalmente integradas nos processos de ensino e aprendizagem, o que implica reforçar a infraestrutura informática, bem como desenvolver uma estratégia coerente para a disponibilização de conteúdos educativos digitais e para a oferta de formação e de certificação de competências TIC dos professores;
- c) As escolas necessitam de um modelo adequado de digitalização de processos que garanta a eficiência da gestão escolar. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, preâmbulo).

Perante os problemas identificados é criado em 2007, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro, o PTE que pretende ampliar o apetrechamento tecnológico e reforçar o acesso e utilização das TIC no ensino. Adiantamos o texto legal que “com a modernização tecnológica, a escola dará um salto qualitativo e abrir-se-á a várias áreas do saber. A escola será assim o centro de uma rede de projetos direcionados para o que realmente importa: aprender e ensinar mais e melhor, os professores e os alunos” (*ibidem*, preâmbulo).

Recorda-se que o PTE teve uma estrutura orientada por três eixos de atuação principais: “tecnologias” (investimentos em infraestruturas), “conteúdos” (que utilizem as infraestruturas) e “formação” (dotar docentes e alunos de competências TIC). Transversalmente a estes eixos foram desenvolvidas iniciativas no sentido de ultrapassar os constrangimentos notados ao nível do investimento e do financiamento. No quadro dos três eixos do PTE foram desenvolvidos um conjunto de projetos chave para dar resposta aos fatores inibidores da utilização de tecnologia no ensino em Portugal.

Em relação ao 1.º CEB uma das medidas mais emblemáticas do PTE foi o *e.escolinha*. Este projeto, lançado em setembro de 2008, pretendeu garantir o acesso dos alunos do 1.º CEB a computadores pessoais com conteúdos educativos. Teve como objetivos generalizar o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens e garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias. Mais de 6000 mil computadores foram entregues nessa altura¹⁹.

As medidas relacionadas com a iniciativa *e.escolinha* tiveram grande impacto na sociedade portuguesa ao permitir que as famílias adquirissem computadores portáteis a

¹⁹ Cf. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=72>.

custo zero ou por vinte ou cinquenta euros, de acordo com os rendimentos do agregado familiar. Não existindo qualquer obrigatoriedade de subscrição neste programa por parte das famílias, era possível adquirir o computador com ou sem acesso à banda larga. O computador colocado à disposição através deste projeto denominou-se Magalhães. O computador Magalhães continha *software* adequado às faixas etárias dos 6 aos 11 anos e aos conteúdos programáticos do 1.º CEB.

As iniciativas do PTE, relacionadas com o projeto *e.escolinha* tiveram grandes repercussões mediáticas, com coberturas jornalísticas e televisivas da distribuição efetuada pelo então primeiro-ministro, ministra da educação e de outros ministros que entregaram diretamente, em várias escolas do 1.º CEB, os computadores Magalhães a alunos.

Para além da entrega de computadores a alunos do 1.º CEB, com o projeto *e.escolinha*, o então ME também previa a entrega deste equipamento às próprias escolas, segundo a notícia de 5 de janeiro de 2011 publicada no *site* do PTE: “O Ministério da Educação prevê a entrega, durante este ano letivo, de mais cerca de 150 mil novos computadores portáteis ultraleves às escolas e alunos do 1.º CEB”²⁰.

Juntando os computadores Magalhães às ações orientadas para outros níveis de escolaridade, verifica-se que

a soma dá perto de 2 milhões de computadores. Ou seja, um número equivalente a 20% da população nacional. Crianças e jovens, e famílias, passaram a ter acesso a um computador no âmbito desta estratégia de política pública. Uma medida com este raio de ação merece, pois, ser objeto de estudo. (L. Pereira, 2011, p. 222)

O estudo de 2011, *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola*, sob a coordenação da investigadora Ana Nunes de Almeida, divulga resultados que nos permitem um melhor conhecimento sobre o computador e a Internet na escola e a utilização das TIC em sala de aula. Este relatório dá-nos conta das diferenças que existem nas escolas quanto à dotação de equipamentos infraestruturas e condições de utilização das TIC no ensino. Para justificar tal diferenciação, remetem-nos os autores para os programas de beneficiação física da escola, o PTE, mas também para “maior ou menor dinamismo da direção das escolas ou do corpo docente relativamente à integração das TIC no ensino” (Almeida, Delicado, Alves, & Carvalho, 2011, p. 197). Consoante as escolas há maior ou menor oportunidades para a utilização pedagógica dos computadores,

²⁰ Cf. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/Not%C3%ADcias/022004677?proj=72>.

incluindo os Magalhães. No 1.º CEB, os Magalhães são usados para “pesquisa de canções no YouTube, para jogos de auxílio à aprendizagem da Matemática (jogo do 24) ou para atividades de leitura” (*ibidem*, p. 200). Consideramos que a sala de aula é um dos lugares privilegiados para que a navegação na Internet se processe pelos alunos, no entanto a BE afigura-se-nos como outro dos espaços da escola que pode proporcionar aos alunos atividades no domínio das TIC.

Em 2008, é criada a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE), tratando-se de uma equipa multidisciplinar, dirigida por um coordenador, à qual competia “conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso das tecnologias e dos recursos educativos digitais nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem” (Despacho n.º 18871/2008, de 29 de maio).

A equipa ERTE/PTE dinamizou iniciativas relacionadas com a criação de conteúdos envolvendo os alunos, de que é exemplo o concurso *Conta-nos uma história!* que foi promovido, no ano letivo 2009/2010, no âmbito do PTE, através da DGIDC, do Gabinete da RBE e do PNL com o objetivo de fomentar a realização de projetos desenvolvidos pelas escolas de educação pré-escolar e 1.º CEB que incentivem a utilização das TIC, nomeadamente as de gravação digital áudio²¹.

No ano letivo seguinte (2010/2011), o concurso *Conta-nos uma história!* passou a ser promovido pelas entidades anteriormente referidas (DGIDC, RBE e PNL), em parceria com a Microsoft, com o objetivo de fomentar a realização de projetos desenvolvidos pelas escolas de educação pré-escolar e 1.º CEB que incentivem a utilização das TIC, nomeadamente as de gravação digital áudio e vídeo. Esta iniciativa contou com o apoio da TMN.

Em 2011/2012, “O concurso propõe às escolas o desafio de utilizarem as tecnologias de forma criativa, enriquecendo a sua prática pedagógica e proporcionando às crianças/alunos oportunidades de aprendizagens diferenciadas, que vão além do contexto tradicional” (PNL, 2012, p. 53). Neste ano letivo o concurso foi promovido pela ERTE/PTE em parceria com o PNL e a RBE (PNL, 2012). A justificação e vantagens do concurso a nível pedagógico são reconhecidas dado que “as histórias, nas suas formas contada, escrita e lida, são um excelente veículo de promoção da leitura, reforçada

²¹ Cf. <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=410>.

atualmente pelo contributo das tecnologias, permitindo um alargamento significativo das fronteiras da imaginação, da criatividade, dos valores e do saber” (PNL, 2012, p. 53).

Na primeira edição do concurso *Conta-nos uma história*²², ano letivo de 2009/2010, foram submetidos 337 trabalhos do 1.º CEB, pertencendo 122 à categoria do 1.º e 2.º ano e 215 à categoria do 3.º e 4.º ano. Da região do Algarve, na primeira edição do concurso foram enviados sete trabalhos, todos pertencentes à categoria 3.º e 4.º ano. A Escola EB1 de São Bartolomeu de Messines, concelho de Silves, concorreu com o trabalho “A tartaruga que queria dormir”; do concelho de Faro, a escola EB1 Faro n.º 4, com o trabalho “Uma chuva inesperada”, EB1 de Alto Rodes, com o trabalho “No reino de Mascariades” e EB1 de Montenegro “A que sabe a Lua?”; a EB1/JI de Altura, concelho de Castro Marim com o trabalho “O macaco do rabo cortado”; EB1 de Algoz, concelho de Silves, com o trabalho “Em busca da cortiça perdida” e a Escola EB1/JI Major David Neto, concelho de Portimão, o trabalho “Os dois fantasmas”. Na primeira edição do concurso houve 15 vencedores, a nível nacional. Da região do Algarve, a única escola premiada foi a EB1/JI Major David Neto que ficou em quinto lugar, na categoria 3º e 4.º ano.

Na segunda edição de *Conta-nos uma história*²³, da região do Algarve assinalamos a participação da Escola n.º 1 de Silves e na terceira edição, a escola EB1/JI Olhos de Água, em Albufeira, participou com quatro trabalhos, EB1 de Pera e EB1 de Armação de Pera, pertencentes ao concelho de Silves, JI de Porches, no concelho de Lagoa, com o trabalho “A que sabe a lua?”²⁴.

A equipa ERTE/PTE também dinamizou iniciativas relacionadas com a formação de professores, o Portal Escolas, a promoção de utilização de *LMS (Learning Management Systems)* em todos os níveis de ensino.

Posteriormente, o Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro vem redefinir as equipas PTE, designando-as como estruturas de coordenação e acompanhamento dos projetos do PTE ao nível dos estabelecimentos de ensino e atribuindo-lhe oito funções, sendo a primeira mencionada:

elaborar no agrupamento/escola um plano de ação anual para as TIC (plano TIC). Este plano visa promover a utilização das TIC nas atividades letivas e não letivas, rentabilizando os meios informáticos disponíveis e generalizando a sua utilização por todos os elementos da comunidade educativa. Este plano TIC deverá ser concebido no quadro do projeto educativo da escola e integrar o plano anual de

²² Cf. <http://historias.dge.mec.pt/>.

²³ Cf. <http://historias2010.dge.mec.pt/>.

²⁴ Cf. <http://historias.dge.mec.pt/page/2/>.

atividades, em estreita articulação com o plano de formação. (Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro, artigo 18º)

Para as escolas do 1.º CEB continua decretado o trabalho de articulação que deve existir entre as equipas do PTE do agrupamento/escola e o apoio técnico prestado pelos municípios. Pelo Despacho n.º 700/2009, de 9 de janeiro, é função da equipa PTE “articular com os técnicos das câmaras municipais que apoiam as escolas do 1.º ciclo do ensino básico dos respetivos agrupamentos de escolas” (*ibidem*, alínea h).

No artigo de Silva *et al.* (2011) é-nos apresentada uma síntese da análise efetuada ao PTE, referente ao ano de lançamento (2006-2007), tendo por base os relatórios de avaliação dos Planos TIC elaborados por 483 escolas provenientes das cinco regiões educativas do país. Apresenta uma visão global de quais foram os elementos mais valorizados pelos coordenadores/Equipa TIC em que os autores definiram cinco categorias:

- (i) Identificação (da Escola/Agrupamento e dos seus Recursos Humanos);
- (ii) Tecnologia (contemplando as infraestruturas – criação e manutenção – e articulação com projetos, nomeadamente de gestão da Escola/Agrupamento);
- (iii) Conteúdos (a relação do Plano TIC com as atividades de ensino-aprendizagem, e contextualização/articulação do Plano TIC com outros projetos e/ou entidades);
- (iv) Formação (identificação de necessidades, atividades de formação e entidades formadoras);
- (v) Avaliação e Desenvolvimento (do Plano TIC na Escola/Agrupamento, sua contextualização, fundamentação, consolidação e prospetiva). (Silva *et al.*, 2011, p. 112)

O Plano TIC desenvolveu-se nas escolas/agrupamentos em articulação com outros projetos pedagógicos. Contemplou a articulação das atividades no âmbito de projetos pedagógicos concretos e formalizados com vários programas cuja iniciativa é do ME e na análise efetuada pelos autores acima referidos, verifica-se que nos relatórios de avaliação dos Planos TIC, a BE aparece como sendo considerada um projeto de iniciativa central da escola, mas cujos valores de referência não são adiantados: “existem também referências a outros projetos de natureza pedagógica, cuja iniciativa está mais centrada na escola, merecendo destaque o apoio à produção do “jornal da escola” (referenciado em 65 relatórios), “biblioteca escolar” e a projetos de criação/dinamização de blogues ou de rádios escolares” (Silva *et al.*, 2011, p. 116).

A referência ao 1.º CEB nos relatórios de avaliação do Plano TIC é diminuta em relação aos outros níveis de ensino. Na categoria denominada pelos autores supracitados por “conteúdos”, na dimensão “ensino/aprendizagem”, a utilização das TIC no 1.º CEB em atividades curriculares e clubes escolares é muito escassa, pois

há apenas a referência em 6 relatórios ao uso das TIC, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões [...] a baixíssima representatividade do 1º ciclo não nos permitam tecer qualquer tipo de consideração no que concerne a atividades letivas com as TIC neste nível de ensino, contudo, essa mesma ausência de referência pode, por si só, ser indiciador de alguma ineficácia de integração e acompanhamento das escolas e professores/alunos do 1º ciclo ao nível dos Planos TIC. (Silva *et al.*, 2011, p. 117)

Importa referir que a BE tinha ligação direta com o plano TIC do AE, uma vez que um dos elementos da equipa TIC era o PB. O plano TIC constituía um instrumento que tinha como objetivo planear nas escolas um conjunto de atividades que de modo mais ou menos transversal permitam a concretização de objetivos que visem a integração das TIC nos contextos de aprendizagem e, nomeadamente, a integração curricular das TIC.

No contexto atual, a referência explícita às TIC no 1.º CEB surge nas orientações relativas à nova matriz curricular para o 1.º ciclo, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho²⁵, na área de “Oferta Complementar”, que contempla “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (*ibidem*, anexo I). No que se refere à BE, o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde *et al.*, 2012, 2017) integra o uso das tecnologias segundo uma abordagem transversal, no campo das três áreas de literacia abordadas – literacia de leitura, literacia para os média e literacia da informação –, pretendendo desta forma que esse uso seja concretizado de uma maneira integrada com as restantes aprendizagens realizadas.

3.2.3.1. Estudos sobre o Plano Tecnológico da Educação e a biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico

Existe um número significativo de estudos sobre o PTE, no portal do RCAAP encontrámos 265 documentos. Particularizámos a pesquisa ao nosso objeto de estudo “plano tecnológico da educação 1.º ciclo do ensino básico biblioteca escolar” e foram devolvidos sete documentos, o que considerámos reduzido, pelo que refizemos a pesquisa por “plano tecnológico da educação 1.º ciclo do ensino básico” e obtivemos 26 documentos. Assim, visualizámos estes documentos procurando referências à BE. Por

²⁵ A matriz curricular do 1.º CEB é atualmente regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, mas mantém os elementos apontados.

fim, considerámos alguns trabalhos que não abordam explicitamente a BE mas que focam aspetos que nos ajudam a compreender melhor a relação dos professores do 1.º CEB com o PTE e as TIC.

A investigação de Benigno (2010) identifica uma situação comum no PTE, na sua ligação com a BE: a designação do PB, a quem competia “entre outras funções, representar as bibliotecas no Conselho Pedagógico e na equipa do PTE” (p. 73).

Queiroz (2011) aplica um programa de formação de utilizadores de BE do 1º ciclo, a duas turmas do 3.º e 4.º ano. Esta investigadora dá conta da preocupação da RBE na dotação de equipamentos informáticos atualizados nas BE, tendo a coordenadora da RBE reunido com os coordenadores do PTE a fim de “integrar a BE nos novos desenvolvimentos tecnológicos que estão a acontecer nas escolas” (p. 27). Todavia, conclui que são sobretudo as BE das escolas E. B. 2, 3 e Secundárias que se encontram bem apetrechadas com equipamentos informáticos providos do PTE.

A investigação de Cruz (2012) pretendeu verificar o uso do computador Magalhães pelas crianças e pelos professores ao nível das primeiras aprendizagens. Os resultados deste estudo quanto às práticas dos professores relativamente à regularidade de utilização dos computadores Magalhães como ferramenta de apoio às primeiras aprendizagens revelaram que os professores participantes recorrem mais vezes ao computador da sala de aula ou da biblioteca para trabalhar com os alunos do que ao Magalhães. O balanço dos professores na mudança pedagógica pela integração do projeto *e-escolinha* neste estudo revelou apenas algumas ou poucas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores como resultado da integração desse projeto. Conclusões finais desta investigação apoiam a ideia que aquando do lançamento do projeto foram colocadas grandes expectativas sobre a importância desta iniciativa que tornava a educação mais equitativa, possibilitando o acesso ao primeiro computador e Internet a milhares de famílias e a sua utilização nas primeiras aprendizagens das crianças, ainda que com elevados gastos financeiros. Refere a autora que em 2011 as entregas dos Magalhães foram suspensas. A relevância deste projeto decaiu rapidamente “esvaneceu, deixou de ser novidade, deu lugar a mais um projeto que passou pelas escolas, que ficará no percurso histórico das TIC na Educação como mais um projeto que provavelmente poderia ter sido melhor aproveitado” (*ibidem*, p. 65).

Com a finalidade de refletir sobre o uso das TIC, nomeadamente o uso do computador portátil do *e.escolinha* e do quadro interativo em ambiente escolar e delinear algumas sugestões para a utilização das tecnologias com alunos do 1.º CEB, a

investigação de Quaresma (2012) apura que nenhum aluno assinalou costumar trabalhar com o computador na biblioteca.

O estudo realizado por Henriques (2014) sobre a presença das escolas públicas portuguesas na Internet, a nível de conteúdos, apresentação da informação e acessibilidade, revela que no conteúdo da descrição da escola, o critério horário da biblioteca aparece em 85,57% dos casos analisados. Em contrapartida, o autor apura que os critérios relacionados com o PTE apresentaram resultados pouco satisfatório: a equipa PTE existe em 6,89% dos sítios web das escolas analisadas e o plano TIC/PTE em apenas 3,61%. Da amostra fizeram parte 44 escolas da DREALG.

Ainda que não contenham referências explícitas à BE, os estudos de (Miguel, 2014; D. Pereira, 2010; M. I. Pereira, 2011; Pereira & Melro, 2012) revelam as atitudes/posições tomadas pelos professores do 1.º CEB em relação ao PTE e abordam realidades da sala de aula neste nível de ensino em relação ao uso das TIC, o que nos ajuda a compreender melhor o objeto do nosso estudo.

A investigação de D. Pereira (2010) conclui que a atitude dos professores do 1.º CEB de quatro agrupamentos de escolas do distrito de Braga é maioritariamente positiva face à introdução do computador Magalhães na sala de aula. Os docentes reconheceram as vantagens desta ferramenta ao nível das aprendizagens dos alunos, no entanto na prática não se verificou um uso pleno e adequado porque a maioria dos docentes apresentou baixos índices de segurança na utilização das TIC.

O estudo de M. I. Pereira (2011) revela que os professores do 1.º CEB/educadores de infância utilizam menos os serviços da web 2.0 com os alunos em contexto educativo em comparação com os docentes do 2.º, 3.º ciclos e secundário, o que é suposto pela faixa etária das crianças do pré-escolar e 1.º CEB e também pelas más condições de acesso à rede de Internet.

Miguel (2014), nas conclusões da sua tese de doutoramento que avalia o impacto do portátil Magalhães no 1.º CEB, no concelho de Matosinhos, refere que houve uma fraca integração do projeto *e.escolinha* e do portátil Magalhães nas atividades letivas. O portátil Magalhães foi usado na sala de aula esporadicamente, “como um apoio simples e não como um recurso central de inovação pedagógica” (*ibidem*, p. 329). Este autor considera que não houve um retorno imediato das escolas ao investimento financeiro do governo a este projeto, a escola não conseguiu anular ou atenuar as barreiras ou constrangimentos sentidos, faltaram modelos de planificação para integrar esta

ferramenta nas atividades letivas, enfim “o portátil Magalhães não teve o sucesso que devia junto da comunidade educativa” (*ibidem*, p. 332).

A falta de formação dos docentes em TIC é um aspeto comum em vários dos estudos consultados (Miguel, 2014; D. Pereira, 2010; Pereira & Melro, 2012). Os resultados das investigações de Miguel (2014) e D. Pereira (2010) indicam que os professores do 1.º CEB precisam de realizar formação na área das TIC para gerir melhor o processo de ensino-aprendizagem com recurso ao portátil Magalhães e TIC, no geral. No seu artigo, Pereira e Melro (2012) concluem que houve formação dirigida aos professores, porém nem todos tiveram acesso porque não foi constituído um plano nacional generalizado “que acompanhasse o ritmo de distribuição do computador pelos alunos do 1º ciclo” (p. 313).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4. Metodologia

“Compararmos uma escola do Plano dos Centenários edificada numa aldeia dos anos 50 do século passado – os seus alpendres e as suas cantarias, meninas e meninos separados – com um centro escolar construído numa vila na primeira década do século XXI – a sua biblioteca e as suas redes eletrónicas, partilhada por crianças da educação pré-escolar – observamos muito mais do que mudanças políticas.”

(Azevedo, 2014, p. 559)

4.1. Questões metodológicas

A opção metodológica que fazemos numa investigação deve ter em conta a natureza do problema em estudo. Com efeito, o problema de investigação, tal como já apontámos anteriormente na introdução do presente trabalho, situa-se na análise do lugar e do papel das BE no 1.º CEB, pretendendo-se examinar alguns processos e iniciativas que mais diretamente influenciaram a ação dessas bibliotecas, quer em termos organizativos quer pedagógicos, desde a criação e implementação da RBE, em 1997. Pretende-se ainda cruzar estes aspetos com a crescente importância que a BE tem vindo a assumir no contexto escolar, verificando a sua visibilidade na avaliação interna e externa e a forma como é encarada por elementos com responsabilidade na direção das escolas/agrupamentos, e traduz-se nas questões de partida enunciadas na introdução, a saber:

- Qual o papel que a BE no 1.º CEB tem desempenhado no contexto de algumas mudanças que têm sido implementadas nesse ciclo de ensino?

- Qual a valorização que os diversos atores (professores, PB, direção da escola) atribuem à ação da BE no 1.º CEB?

A partir destas questões equacionaram-se os objetivos do estudo, que se articulam quer com o percurso desenvolvido na Parte I desta investigação, quer com o estudo empírico apresentado nesta Parte II:

- Verificar como é que as alterações que se têm realizado na organização escolar (constituição em agrupamentos) se têm refletido na BE.

- Verificar como é que programas recentes promotores de mudança pedagógica no 1.º CEB – PNL, PNEP e PTE/Plano TIC - foram incorporados pela BE.

- Analisar o modo como a BE surge refletida na avaliação interna e externa da escola/agrupamento.

- Contribuir para o conhecimento sobre o papel das lideranças escolares no desenvolvimento pedagógico das BE.

Consideramos que o estudo se desenvolve em dois focos que perseguem, cada um deles, objetivos que lhe são específicos. A saber:

A- Visibilidade da BE na avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos

- Identificar as referências feitas à BE nos relatórios de avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos;
- Examinar que tipo de referência é feita à BE nos vários domínios de avaliação constantes nos relatórios de avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos;
- Examinar as referências à BE como estrutura / espaço físico e como estrutura / valência pedagógica.

B- Processos de mudanças organizativas e pedagógicas ocorridas nas escolas do 1.º CEB

- Verificar como é que as alterações que se têm realizado na organização escolar (constituição em agrupamentos) se têm refletido na BE;
- Verificar como é que programas recentes promotores de mudança pedagógica no 1.º CEB – PNL, PNEP e PTE/Plano TIC – foram incorporados pela BE.

No campo das ciências sociais, concretamente na educação, a investigação tem sofrido, nos últimos tempos, uma profunda evolução. A utilização dos métodos quantitativos, que foram usados durante largos anos, tem vindo a ser complementada com metodologias qualitativas, consideradas mais adequadas à investigação em ciências sociais. As tensões entre investigadores têm vindo a diminuir e o interesse reside em procurar complementaridade no diálogo entre as duas tendências.

Atualmente, a clássica dicotomia de paradigmas entre abordagens quantitativas e qualitativas está ultrapassada. Para alguns autores (Bell, 2004; Creswell, 2007; Niglas, 2001; Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004; Rocco, 2003; Sandelowski, 2000) não é numa lógica de antinomia de paradigmas que os processos de investigação educacional devem assentar. Ambas as abordagens já não são vistas como opções metodológicas alternativas, mas como um contínuo, como abordagens complementares numa investigação científica.

A nossa abordagem não dependeu unicamente de um método, da mesma forma que não excluimos determinado método apenas porque é considerado “quantitativo”, “qualitativo” ou designado por “estudo de caso” (Bell, 2004). A recolha de dados, de natureza qualitativa e quantitativa, proporciona uma apreensão do fenómeno em estudo em todas as suas dimensões, bem como dos processos dinâmicos que se desencadeiam, que a utilização de uma só abordagem não facultaria. Na presente investigação utilizam-se procedimentos qualitativos e quantitativos, numa perspetiva de continuidade, de enriquecimento mútuo, e como tentativa para compreender de uma forma mais completa os fenómenos que são objeto de estudo. Como aponta Bell (2004), “a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p. 20).

Contudo, dada a natureza do problema em estudo, o nosso pendor foi mais para uma abordagem qualitativa, pretendendo-se examinar alguns processos e iniciativas que influenciaram a ação das BE no 1.º CEB, em termos organizativos e pedagógicos; verificar a visibilidade da BE na avaliação interna e externa e a forma como é encarada por elementos com responsabilidade na direção das escolas/agrupamentos, privilegiámos fundamentalmente a compreensão dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

A metodologia de carácter qualitativo permite obter conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo porque os dados são recolhidos através de um contacto mais direto com os indivíduos nos seus contextos naturais e são predominantemente descritivos (Bogdan & Biklen, 1994). Permite igualmente a descrição de uma realidade que não pode ser entendida de uma forma descontextualizada, onde o investigador deve estabelecer um contacto direto com a situação a estudar com o objetivo de a perceber e a retratar, salientando não apenas os factos, mas, sobretudo, o significado que as pessoas atribuem às coisas.

Assim, no que se refere à dimensão qualitativa da metodologia de investigação, recorreremos à análise de documentos oficiais, nomeadamente, relatórios de avaliação interna dos agrupamentos de escolas da região do Algarve, relatórios de avaliação externa dos agrupamentos/escolas não agrupadas da região do Algarve, de 2006/2007 a 2011/2012 e PE dos AE A e B, bem como à análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas a dois diretores, duas professoras adjuntas da direção responsáveis pelo 1.º CEB e a dois PB. Contudo, ao pretendermos conferir ao estudo maior amplitude, utilizamos também uma metodologia de pendor quantitativo, através da aplicação de um

inquérito por questionário aos professores titulares de turma do 1.º CEB dos dois AE em estudo e que passamos a designar apenas por professores do 1.º CEB.

No contexto paradigmático apresentado optámos pelo estudo de caso (casos múltiplos), enquanto modo privilegiado para realizar a investigação, uma vez que, conforme refere Stake (2009), possibilita a análise da particularidade e da complexidade de casos singulares, para chegar a compreender, de forma vivenciada, a sua atividade em circunstâncias importantes. O mesmo autor acrescenta: “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2009, p. 18). Houve uma preocupação, por um lado, com o processo, a descrição do contexto e dos participantes no estudo e, por outro, uma atenção com o lugar e papel das BE do 1.º CEB. O estudo de caso surgiu como estratégia de pesquisa que resultou do facto do fenómeno e contexto não serem sempre discerníveis em situação da vida real, sendo que

a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, como os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Yin, 2005, p. 33)

O estudo de caso é uma das estratégias mais utilizadas em ciências sociais e, de acordo ainda com Yin (2005), é usado “quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto” (p. 19). O campo de investigação concentra-se num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

Como características do estudo de caso qualitativo, advogamos “uma procura de compreensão” e “o objetivo de particularização”, uma vez conhecida a particularidade do caso, uma vez que os investigadores qualitativos “tratam a singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão” (Stake, 2009, p. 55).

Como salientou Coutinho (2011), “se é verdade que na investigação em CHS abundam mais os *estudos de caso* de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos” (p. 195). Ainda segundo esta autora, o facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, o que leva a grande maioria dos investigadores a considerar o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo. Diferentemente, há os que defendem que o estudo de caso pode ser conduzido sobre qualquer um dos

paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação mista.

Coutinho (2011, p. 294), baseando-se em diferentes autores, mencionou cinco características chave de um estudo de caso, que são:

- “um sistema limitado” tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas”;
- “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- é preciso preservar o caráter “único, específico, diferente, complexo do caso”;
- “a investigação decorre em ambiente natural”;
- “o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.”.

Para Yin (2005), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar. Na expressão de Merriam (citado em Carmo & Ferreira, 1998), a realização de estudos de caso qualitativos pressupõem três fases que foram seguidas no desenvolvimento do nosso trabalho de investigação:

o investigador deverá definir o problema de investigação, o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência ou de situações ligadas à sua vida prática (...) formulará as questões de investigação que não deverão ser muito específicas, acerca de processos (porque é algo que acontece e como) e da tentativa de compreensão dos acontecimentos (...) escolha da unidade de análise ou “caso”. (*ibidem*, p. 217)

Denzin e Lincoln (1994) referem que dos estudos de caso qualitativos se esperam descrições abertas, compreensão mediante a experiência e realidades múltiplas, o que requer uma atenção continuada do investigador. Na análise dos casos procurámos dar sentido a dimensões que os constituem, mediante um estudo atento e uma reflexão cuidada. Enveredámos pelo estudo de caso como um campo de subjetividades múltiplas, que permite dar sentido à complexidade dos contextos e das situações reais, procurando, através da experiência e da reflexão, encontrar formas de análise úteis às especificidades dos casos, que perspectivadas por uma visão crítica, construtiva e holística, possibilitem evidenciá-las para as compreender. Baseamo-nos em Merriam (citado em Carmo & Ferreira, 1998) que resume as características de um estudo de caso qualitativo em:

particular - porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; **descritivo** - porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; **indutivo** – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; **holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma

maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação. (*ibidem*, p. 217)

Pretendemos aceder a um conhecimento profundo, amplo e integrado sobre as BE do 1.º CEB, enquanto polos agregadores de processos e iniciativas que influenciam a sua ação, quer em termos organizativos, quer pedagógicos, composto por múltiplas variáveis. Desta forma, realçamos o carácter holístico e dinâmico do fenómeno que pode ser objeto de análise segundo dimensões variadas e contextualizadas. A este propósito, Bell (2004) enfatiza que “um estudo de caso bem-sucedido dará ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular” (p. 24).

Bogdan e Biklen (1994) advogam a opção por estudos de casos múltiplos sempre que “os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados” (p. 97). Esses estudos são realizados quando o investigador opta por fazer uma recolha extra de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou de diversidade, cuja principal preocupação deverá ser a coleta em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial.

Os autores supracitados chamam a atenção para a grande variedade de formas que os estudos de caso múltiplos assumem, mencionando que alguns começam “sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos” (*ibidem*, p. 97). Foi nesta lógica que assentou o nosso trabalho, em que num primeiro momento analisamos os relatórios de avaliação interna e externa dos AE da região do Algarve para buscar referências à BE. Este primeiro momento, tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994), “forneceu o foco para definir os parâmetros para os outros” (p. 97). Neste pressuposto, avançamos para o segundo momento da nossa investigação, que consideramos de caso múltiplo dado que se trata de mais do que um contexto, ao analisar dois AE à luz da mesma problemática.

Yin (2005) referiu-se ao estudo de casos múltiplos sempre que o mesmo estudo necessite e contenha mais de um caso múltiplo. Sendo que “cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a: a) prever resultados semelhantes (uma replicação literal); ou b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)” (p. 69). De entre diferentes tipologias, Stake (2009) defende a utilização de estudos de caso coletivos a fim de promover uma “coordenação importante entre os estudos individuais” (p. 19).

O caráter científico dos estudos de caso é, por vezes, questionado. Na expressão de Pardal e Lopes (2011) as críticas aos estudos de caso têm por base a fragilidade do seu poder de generalização, bem como a desvalorização do recurso à utilização de quadros teóricos e o caráter prático-utilitário de muitos deles. Cientes destas limitações, queremos, contudo, contrapor e usamos o escrito por estes autores que nos relembram que não é só o poder de generalização que dá cientificidade a uma metodologia: “um estudo feito com rigor constitui, no mínimo, ponto de partida para estudos mais profundos” (Pardal & Lopes, 2011, p. 34). Em suma, os estudos de caso rigorosos não se têm que ver reduzidos a uma simples descrição de situações, pois são orientados por um esquema teórico capaz de orientar a recolha de dados e apoiam-se em hipóteses metodologicamente construídas.

A propósito do uso de múltiplas fontes de evidência, num estudo de caso, que permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes, dado que investiga aspetos diferentes do mesmo fenómeno, ressaltamos que “as conclusões e descobertas são assim mais convincentes e apuradas” (Coutinho, 2011, p. 300), uma vez que provêm de várias confirmações, o que concorre para evitar problemas relacionados com a validade do estudo, pois as conclusões são validadas pelas várias fontes de evidência utilizadas.

O estudo de caso afigura-se como uma estratégia de investigação de triangulação, em que Stake (1995) dá relevo aos protocolos que são utilizados para garantir a sua precisão e explicações alternativas que advêm da necessidade ética para confirmar a validade dos processos.

Segundo Sousa (2009), no domínio da investigação a triangulação corresponde ao processo através do qual se observa um mesmo fenómeno a partir de um ou mais pontos diferentes, por observadores e com diferentes instrumentos. O objetivo é recolher e analisar dados a partir de diferentes origens (pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles) para os comparar entre si.

Um dos objetivos deste trabalho foi analisar dados que possibilitem a outrem aplicar o estudo noutra local e noutra contexto, usando os mesmos procedimentos, pelo que nos preocupámos com a clareza do processo e a explicitação da execução.

Este é um trabalho localizado, abrangendo uma área territorial, socioeconómica e cultural restrita, por isso, quanto à validade externa, os resultados obtidos não se prestarão a ser generalizados. De qualquer modo, esperamos poder contribuir para uma reflexão sobre a situação das BE do 1.º CEB do nosso país, nos nossos dias. Pensamos poder abrir caminhos e delinear características que contribuam para analisar o lugar e papel das BE no 1.º CEB, e ainda possam contribuir para a crescente importância que as BE têm vindo

a assumir no contexto escolar, apontando para o modo como surgem refletidas na avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos. Na senda de que “a função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação” (Stake, 2009, p. 58).

4.1.1. Fases de investigação

No sentido de se alcançarem os objetivos anteriormente definidos, o estudo empírico que sustentou esta investigação subdividiu-se em dois momentos distintos, a saber:

1.º Momento do estudo

Começámos por um recolha e análise de todos os relatórios de avaliação interna e externa dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas pertencentes à região do Algarve que compreende o distrito de Faro e que é constituída por dezasseis concelhos administrativos, no período de 2006/2007 a 2011/2012, no que se reporta às referências que fazem à BE. Para tal, efetuámos o levantamento de todos os AE/ENA que compõem a região do Algarve no *site* da então DREALG²⁶. A listagem que obtivemos apresenta a estrutura orgânica da rede escolar deste distrito organizada por concelhos, com a designação dos AE/ENA, os códigos, os diversos estabelecimentos de ensino que dele fazem parte, os níveis/ciclos de ensino ministrados e destaque da escola sede de cada agrupamento (Anexo I).

A partir do levantamento efetuado, começámos por pesquisar em todos os *sites* oficiais dos AE/ENA da região, a fim de recolher informação relativa à avaliação interna, nomeadamente os relatórios de avaliação interna. Para efeitos da investigação analítica, construímos uma grelha para registar a informação recolhida por concelho, designação do agrupamento, endereço eletrónico da página do Agrupamento e recolha da informação disponível no que respeita aos relatórios de avaliação interna e externa e outras informações (Anexo II). Tendo em conta os objetivos do presente estudo, concretamente os estabelecidos para o foco A - Visibilidade da BE na avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos, privilegiou-se esta técnica de recolha de dados, por melhor se adaptar ao contexto investigativo.

²⁶ Cf. <http://www.drealg.min-edu.pt/>.

Os relatórios de avaliação interna foram obtidos através da pesquisa *online* às páginas eletrónicas dos AE da região do Algarve, nos separadores destinados aos “documentos”, “documentos estruturantes” e também na ferramenta disponível para tal. Utilizámos os termos “avaliação interna”, “relatório de avaliação interna”. Os documentos encontrados nas páginas dos AE da região do Algarve foram guardados, por nós, em pastas criadas especificamente para nos facilitar o tratamento dos dados.

Os relatórios de avaliação externa de todos os AE/ENA da região do Algarve, de 2006/2007 a 2011/2012 foram recolhidos na página oficial da então IGE, atual IGEC²⁷. A lista dos AE/ENA do Algarve com relatório de avaliação externa por ano letivo encontra-se no Anexo III.

A opção pelo recurso a esta técnica de recolha de dados prende-se com o facto da mesma permitir uma recolha de informação extensiva sobre a visibilidade do trabalho pedagógico das BE na avaliação interna e externa dos AE. Por outro lado, não exige elevados recursos financeiros, faz-se a partir de um computador com ligação à Internet.

2.º Momento do estudo

No segundo momento do estudo, que decorreu durante o ano letivo de 2013/2014, adotou-se o estudo de caso, por se considerar que esta seria a melhor estratégia que nos permitiria consubstanciar os objetivos relativos ao foco **B - Processos de mudanças organizativas e pedagógicas ocorridos nas escolas do 1.º CEB**. O recurso à estratégia de investigação de estudo do caso justifica-se, entre outros motivos, pelo facto de permitir investigar “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (Yin, 2005, p. 32). No presente estudo, definimos como fenómeno contemporâneo os processos de mudanças organizativas e pedagógicas ocorridos nas escolas do 1.º CEB e como contextos de vida reais dois AE da região do Algarve, de concelhos diferentes.

A seleção dos AE onde iria ser desenvolvido o estudo foi feita por nós tendo em conta as características dos mesmos, nomeadamente, incluir referências à BE nos relatórios de avaliação interna e externa. Verificámos que estes dois AE continham as características de que necessitávamos para fazer o nosso estudo, pôr em prática as técnicas que escolhemos e obter resultados consistentes. Para além disso, também pesaram outros dois fatores na seleção dos locais de investigação, que foram a proximidade geográfica com a nossa área de residência e de trabalho, bem como o conhecimento geral que

²⁷ Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/>

dispúnhamos pela realidade em apreço. Foi também uma seleção por conveniência, por haver um conhecimento prévio da investigadora com ambas as professoras adjuntas da direção dos AE, tendo isso contribuído para um aumento de confiança e facilitado a permissão para realizar o estudo.

O ambiente onde se aplica o estudo é decisivo para o êxito do mesmo. É imperioso que seja facilitador de inter-relações entre investigador e investigados, para tal, é vital que estejam reunidas determinadas condições, nomeadamente a colaboração voluntária dos diversos intervenientes. Lembramos Bogdan e Biklen (1994), que nos advertem que “alguns temas e ambientes são difíceis de estudar porque os responsáveis pela respetiva autorização ou os próprios sujeitos são hostis a pessoas estranhas” (p. 87). Tendo este receio inicial, mas com a esperança de aceitação no terreno, avançámos para a aproximação aos dois AE pretendidos. Era importante que os sujeitos implicados participassem de forma voluntária e empenhada. Estabeleceu-se um contacto telefónico com as professoras adjuntas da direção, representantes do 1.º CEB, dos AE informando o tipo de estudo que iria ser realizado, as finalidades do mesmo e o motivo pelo qual o AE estava a ser convidado para participar na investigação. Em ambos os casos obteve-se um parecer, desde logo positivo, o que nos animou a efetuar o pedido de autorização ao diretor do respetivo AE para realizar o estudo.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (1994), a investigação qualitativa pode recorrer de várias técnicas que permitem recolher os dados necessários ao estudo. As várias técnicas podem agrupar-se em três grupos: o inquérito, que pode tomar a forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário), a observação, que pode assumir uma forma sistemática ou uma forma participante e a análise documental.

Para a recolha de informação de que necessitávamos, refletiu-se sobre a melhor maneira de recolher os dados, e as técnicas de recolha de informação e tratamento dos dados foram selecionadas em função dos objetivos traçados para a investigação, procurando sempre promover um estudo com qualidade.

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados usou-se a recolha documental, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. A análise documental de informação relacionada com a avaliação interna e externa dos AE, com enfoque nas referências feitas à BE. Os relatórios de avaliação interna e externa ajudam a ter uma

perspetiva como as escolas/AE e agentes externos reconhecem o papel que as BE têm vindo a desempenhar no processo de aprendizagem e na construção de conhecimento e, conseqüentemente, a sua função pedagógica. Os inquéritos por entrevista e questionário permitem recolher a perceção de um conjunto de pessoas pertencentes a um AE, com a particularidade de desempenharem várias funções, capazes de opinarem sobre processos e iniciativas que influenciam a ação da BE do 1.º CEB, em termos organizativos e pedagógicos.

Houve uma seleção de entrevistados, feita com base nos objetivos definidos. Por um lado considerou-se fundamental ouvir os elementos que ocupam cargos de direção nos AE, nomeadamente o diretor e o professor adjunto da direção que mais diretamente está ligado ao 1.º CEB. Por outro lado, era importante dar voz aos PB que trabalham nas próprias BE que servem as escolas do 1.º CEB.

Para além disso, foi solicitada a colaboração de todos os professores do 1.º CEB com intervenção no terreno dos dois AE, através do preenchimento de um questionário por escrito que nos permitiu uma diversidade de opiniões sobre o objeto de estudo.

No processo de recolha da informação e tratamento dos resultados recorreu-se a estratégias de triangulação de técnicas ou modos de recolha de dados (Lessard-Hébert *et al.*, 1994) através do recurso ao inquérito por entrevista e por questionário e a análise documental. Cada uma destas técnicas de recolha de dados tem a sua aplicação e vantagens, permitindo, o inquérito por entrevista, a “obtenção de uma informação mais rica” (Pardal & Lopes, 2011, p. 85) e o inquérito por questionário recolher informação junto de um maior número de indivíduos, embora a profundidade dessa informação seja menor. Relativamente à análise documental, ela entra na realização de qualquer tipo de investigação, sendo complementar das anteriores técnicas referidas.

No âmbito dos inquéritos, procedeu-se à triangulação de participantes, recorrendo a quatro categorias de participantes. No inquérito por entrevista participaram diretores, professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB e PB. No inquérito por questionário os sujeitos foram os professores do 1.º CEB que lecionam nos dois AE. Esta recolha direta de informação, a partir da triangulação dos participantes, veio a servir de base à redação da parte empírica do presente trabalho.

Esta recolha de dados através de múltiplas fontes de evidência permitiu assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e obter várias bitolas do mesmo fenómeno, concebendo desta forma condições para uma triangulação dos dados, na fase de análise dos mesmos. Neste pressuposto, Yin (2005) adverte que a utilização de

múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso proporciona um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e, simultaneamente, permite-nos comprovar o mesmo fenómeno.

No presente estudo, ao pretender-se aplicar diferentes instrumentos de recolha de dados que pressupõem análise tanto qualitativa, como quantitativa, procurou-se ir ao encontro das afirmações feitas sobre a necessidade e as vantagens da triangulação na investigação.

Passemos, então, a descrever os vários processos de recolha de dados.

4.2.1. Análise documental

Para vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998; Stake, 2009; Yin, 2005), a recolha de informações realizada através da análise de documentos, desde que efetuada corretamente, revela-se importante para o investigador, na medida em que lhe permite aceder de uma forma rápida a um determinado número de dados que de outro modo não estariam disponíveis ou que poderiam exigir grande dispêndio de tempo e energia. Bogdan e Biklen (1994) frisaram que “as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros” (p. 180), para nós a recolha e análise de documentos oficiais revelou-se importante para a análise da visibilidade que o trabalho pedagógico da BE tem para uma entidade externa que é a IGEC encarregue do acompanhamento, controlo, auditoria e avaliação dos agrupamentos de escolas.

O acesso aos relatórios de avaliação externa e a consulta dos relatórios de avaliação interna, afiguraram-se como cruciais para o desenvolvimento deste nosso projeto de investigação. Na realidade, “muito frequentemente, os documentos servem como substitutos de registos de atividades que o investigador não poderia observar diretamente” (Stake, 2009, p. 85).

Apontaram Quivy e Campenhoudt (1998) que a recolha de documentos, por parte de investigadores é feita tendo em vista duas intenções: “estudá-los por si próprios (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto” (p. 201). Nesta linha de pensamento, na nossa investigação focamos numa primeira fase o estudo na análise dos relatórios de avaliação interna e externa das escolas, onde se procura identificar as menções que são feitas à BE e a natureza dessas mesmas referências; para numa segunda fase discorrermos sobre processos e iniciativas que mais diretamente

influenciaram a ação das BE, quer em termos organizativos (constituição de agrupamentos de escolas), quer pedagógicos ligadas à RBE, PNL, PNEP e PTE. A este respeito Quivy e Campenhoudt (1998) escreveram que um dos objetivos para os quais o método de recolha de dados preexistentes é particularmente adequado é a “análise da mudança nas organizações” (p. 203).

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram a recolha de dados preexistentes como “verdadeiro método de investigação” (p. 202), não obstante alertam o investigador para os cuidados que deve ter com a sua validação. Assim, no que respeita, por exemplo, aos documentos de forma textual é necessário ter em conta vários fatores, nomeadamente, sobre a sua autenticidade, exatidão das informações contidas e a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação (*ibidem*, p. 202). Referem ainda que os investigadores devem recorrer a dados macrossociais “que apenas organismos oficiais poderosos, como institutos nacionais de estatística, têm condições para recolher” (*ibidem*, p. 201) e quando as instituições de onde provêm são dignas de confiança.

4.2.2. Entrevistas

De acordo com Stake (2009), “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p. 81). A entrevista é apresentada como um método de recolha de “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 192), na medida em que permite, entre outros objetivos para os quais é adequada, analisar “o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: aos seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (*idem*, p. 193).

Bogdan e Biklen (1994) consideram que “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas, em conjunto com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas” (p. 134). No nosso estudo utiliza-se a segunda alternativa, no sentido de esta funcionar como um complemento de validação em conjugação com as outras técnicas. Isto porque aplicou-se um questionário aos professores do 1.º CEB a exercer funções letivas nos dois AE em estudo.

Os diversos tipos de entrevista existentes têm sido classificados de formas diversas. Pardal e Lopes (2011) consideram que quanto à estruturação existem basicamente dois tipos de entrevista: a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada, sendo que para além destes dois extremos prevalece uma variante, a entrevista semiestruturada que é bastante utilizada em investigação social. Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, que na aceção de Pardal e Lopes (2011), “nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador, com carácter informal -, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” (pp. 86-87).

Na construção das matrizes e guiões das entrevistas e do questionário obedecemos, globalmente, aos mesmos critérios de construção, isto é, “conhecimento sobre as teorias existentes a respeito do objeto de estudo, clarificação deste, elaboração de um sistema concetual, definição das variáveis a operacionalizar” (Pardal & Lopes, 2011, p. 85). Para Bogdan e Biklen (1994) é essencial que haja “uma preparação cuidadosa dos entrevistadores, tanto ao nível do conhecimento, como dos comportamentos necessários face ao entrevistado” (p. 134).

A entrevista detém muita importância num estudo de caso. É através dela que o investigador entende a forma como os sujeitos explanam as suas vivências, já que, segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da entrevista é “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (p. 134), o que possibilita ao investigador compreender a forma como “os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (*ibidem*, p. 134). Foram concebidas matrizes e guiões para cada uma das entrevistas de forma a abordar e recolher dados em várias categorias, a saber: dados de caracterização pessoal e profissional do entrevistado(a); a BE e a mudança organizacional; a BE e a mudança pedagógica; perspetivas sobre a liderança e a avaliação da BE e comentário pessoal do entrevistado (Anexo V). Cada categoria é constituída por um conjunto de questões abertas, tendo-se previsto inicialmente 29 questões para cada uma das entrevistas.

A primeira categoria, denominada por “dados de caracterização pessoal e profissional”, engloba aspetos relativos à vida profissional de cada um dos entrevistados, nomeadamente a idade, formação académica, número de anos de serviço docente, número de anos de serviço na Escola/Agrupamento, número de anos no cargo exercido atualmente e outros cargos ocupados.

A segunda categoria, intitulada “a BE e a mudança organizacional”, procura obter uma perspetiva crítica sobre a constituição de AE, bem como relativamente à reorganização da rede escolar, no que toca a potencialidades ou constrangimentos

detetados pelos entrevistados e que estejam intimamente ligados ao desenvolvimento pedagógico da BE do 1.º CEB.

Na terceira categoria, “a BE e a mudança pedagógica”, pretende-se fazer uma reflexão sobre os programas e iniciativas que mais diretamente têm influenciado a BE do 1.º CEB, procurando obter quais as conceções dos entrevistados relativamente ao PRBE, PNL, PNEP e PTE/Plano TIC para além de recolher um olhar sobre o elemento que conferiu mais mudanças significativas na BE do 1.º CEB e o contributo da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes.

A quarta categoria, “perspetivas sobre a liderança e a avaliação da BE”, centra-se em questões ligadas à liderança do PB, para além de procurar recolher pensares sobre a valorização da avaliação da BE do 1.º CEB.

A última categoria, “comentário pessoal do entrevistado”, destina-se a dar liberdade de expressão ao entrevistado sobre algum aspeto que considere relevante sobre a BE do 1.º CEB que não tenha sido abordada ao longo da entrevista.

As questões das matrizes e dos guiões sofreram uma adequação tendo em conta a função desempenhada pelo entrevistado. Tendo ciente esta especificidade relativa ao cargo exercido por cada um dos nossos inquiridos, elaborámos três matrizes e três guiões de entrevista com o objetivo de obter informações exímias sobre as perspetivas da direção do Agrupamento (diretor e professor adjunto da direção responsável pelo 1.º CEB) e dos PB sobre os aspetos que acabámos de elencar na definição das categorias das matrizes e guiões das entrevistas.

As entrevistas seguiram a ordem das questões tal como aparecem na matriz e guião, anteriormente apresentados. No início de cada entrevista mantivemos uma conversa informal com todos os entrevistados, explicando-lhes os objetivos da investigação, importância das entrevistas, agradecimento pela aceitação em colaborar no estudo, confidencialidade dos dados recolhidos e pedindo de autorização para gravação áudio.

A entrevista semiestruturada realizada presencialmente aos diretores, professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB e PB, para além da recolha das opiniões destes responsáveis pelo funcionamento do Agrupamento/Escola e BE, serviu também de apoio à elaboração do questionário que usamos neste estudo e que foi aplicado aos professores do 1.º CEB dos dois AE que conosco colaboraram.

Os objetivos gerais das entrevistas eram identificar as perspetivas da direção da escola (diretor e adjunto da direção responsável pelo 1.º CEB) e do PB sobre alguns

processos e iniciativas que mais diretamente têm influenciado a ação das BE das escolas do 1.º CEB, quer em termos organizativos quer pedagógicos. Pretende-se também identificar o lugar da BE no processo de avaliação interna e externa dos agrupamentos.

Carmo e Ferreira (1998) referem três problemas que o investigador tem de saber gerir em simultâneo e resolver no ato de entrevistar: influência do entrevistador no entrevistado, diferenças que entre eles existam (de género, de idade, sociais e culturais) e a sobreposição de canais de comunicação. Detivemo-nos nestas questões, pois deparamo-nos com elas na demanda do nosso trabalho. A influência que o entrevistador exerce sobre o entrevistado resulta da desigualdade de estatutos entre as duas partes. É curiosa a forma como Bell (2004, p. 145) relata a experiência de Stephen Watters e se refere à forma como este investigador se sentiu ao entrevistar o presidente do conselho executivo da sua escola. Nesta descrição comungamos dos paradoxos de sentimentos encontrados nos papéis de professor, em que por norma assumimos uma posição subordinada e a vantagem que o estatuto de entrevistador nos confere. Não obstante, tentámos evitar que o entrevistado se sentisse numa posição de inferioridade em relação ao entrevistador. Acautelou-se este sentimento que poderia impedir uma participação espontânea, isto é, que o entrevistado não dissesse o que pensa, mas aquilo que pensa que o entrevistador quer ouvir.

O acesso aos AE foi feito, em primeiro lugar, através de contactos presenciais e telefónicos com a professora adjunta da direção responsável pelo 1.º CEB, ao que se seguiu o pedido formal endereçado aos seus diretores. Depois desta anuência, foram feitos contactos telefónicos prévios para marcação da entrevista em local e hora escolhidos pelo interlocutor. Tivemos o cuidado de garantir o anonimato e de se explicar os procedimentos a seguir.

Realizámos seis entrevistas presenciais a dois diretores, dois professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB e dois PB. Todas as entrevistas foram gravadas em suporte magnético. As entrevistas foram realizadas individualmente, em diferentes espaços do AE onde cada sujeito desempenha a sua função. As entrevistas aos diretores decorreram em locais de trabalho do mesmo, uma no próprio gabinete da direção e a outra na sala destinada às reuniões de Conselho Pedagógico, por ser esse o local onde o diretor se encontrava a trabalhar aquando da nossa intervenção. As entrevistas às professoras adjuntas da direção decorreram em espaços indicados pelas próprias, num dos Agrupamentos tendo em conta que a localização geográfica do seu posto de trabalho se situava numa zona de entrada e saída de pessoal docente e não docente foi escolhida uma pequena sala próxima que se encontrava disponível no momento; a outra entrevista à

professora adjunta da direção decorreu no mesmo local onde foi realizada a entrevista ao diretor, isto é a sala de reuniões do conselho pedagógico. As entrevistas aos PB decorreram nos seus locais de trabalho habituais, uma decorreu na BE da Escola Sede do Agrupamento, uma escola de tipologia E. B. 2, 3 e a outra entrevista decorreu na própria BE da escola do 1.º CEB do AE em estudo.

Quivy e Campenhoudt (1998) consideram que as entrevistas se deverão realizar “num ambiente e num contexto adequados” (p. 76). Segundo os autores, a forma como se realizam as entrevistas interferem fortemente na qualidade das mesmas. As entrevistas foram realizadas a partir de um guião previamente estruturado com um grupo de questões tendo como referência as categorias e subcategorias que estavam na matriz e que já apresentámos anteriormente. De qualquer forma, foi dada a possibilidade aos entrevistados de falarem de forma livre, o que não veio a acontecer porque os entrevistados não se afastaram das questões centrais. Para o sucesso da entrevista é essencial um guião, mas mais importante é a relação que se estabelece entre os dois interlocutores. Quivy e Campenhoudt (1998) entendem que o sucesso de uma entrevista depende da maneira como funciona a interação entre os dois parceiros.

As entrevistas foram feitas, na sua maioria, no final de ano letivo, à exceção de uma que se realizou no início de ano letivo. No AEA no período de 4 de julho de 2014 a 8 de julho de 2014, e no AEB a 27 de novembro de 2014 e a 8 de julho de 2015. O facto de terem sido realizadas presencialmente permitiu um contacto mais rico, pois facilitou a observação de outros aspetos não-verbais e possibilitou uma maior interação e confiança entre os intervenientes.

Nas conversas, todos os entrevistados sentiram-se à vontade para falar sobre os temas por nós propostos. Gerou-se um ambiente amigável, em que as ideias dos entrevistados foram naturalmente surgindo à medida que lhe pedíamos informações precisas. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que nas boas entrevistas os sujeitos estão à vontade e falam livremente sobre os seus pontos de vista, produzindo uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos inquiridos, uma vez que as transcrições estão repletas de detalhes e exemplos.

Garantimos aos nossos informantes confidencialidade e demos-lhes controlo sobre a informação que nos transmitiram. Todos os entrevistados tiveram acesso à transcrição integral da entrevista que nos concederam. Com efeito, para cada um dos nossos entrevistados enviamos, por *e-mail*, a transcrição da entrevista, para que caso o

entendessem comprovassem posteriormente o rigor e a fiabilidade da mesma. Nenhum dos nossos entrevistados sugeriu alterações à transcrição da entrevista que nos concedeu.

4.2.3. Questionário

Uma vez que se optou por uma metodologia mista, o recurso ao inquérito por questionário consubstanciou o nosso intuito de fornecer dados de natureza numérica que nos permitiram gerar dados descritivos que possibilitaram estudar o modo de pensar dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). O objetivo geral do questionário foi conhecer as opiniões dos professores do 1.º CEB sobre alguns processos e iniciativas que mais diretamente têm influenciado a ação das BE das escolas do 1.º CEB, quer em termos organizativos quer pedagógicos. Entendemos que o questionário consiste em

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188)

Relativamente à construção do instrumento, importa destacar que o questionário foi criado de raiz porque não se encontraram outros estudos que focassem os objetivos inerentes a esta fase de recolha de dados. O questionário utilizado foi construído pela investigadora e sua orientadora com base na literatura. Por um lado, integrámos aspetos que nos afiguraram pertinentes no nosso quadro conceptual e, por outro lado, atendemos às exigências e ao contexto do nosso campo de investigação. Na construção do questionário tivemos como referência as dimensões que estavam em análise nas matrizes e guiões das entrevistas. Fizemos corresponder a cada uma das partes do questionário as categorias e subcategorias para análise, à semelhança do que ocorreu com as entrevistas. O questionário foi usado como “método complementar” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 190) de recolha de dados.

No trabalho de construção do inquérito por questionário, basicamente seguimos as mesmas categorias que fazem parte do guião das entrevistas, algumas questões foram construídas a partir das questões das entrevistas, completando-se com mais alguns aspetos relacionados com a experiência dos professores do 1.º CEB.

Na fase de validação do instrumento, contámos com a colaboração de três professoras pertencentes a outros Agrupamentos de Escolas, com formação específica na

área das BE, e duas docentes universitárias, às quais distribuímos o questionário com o intuito de se detetar ambiguidades na formulação dos itens da escala de atitudes e clarificar a redação dos itens. Desta fase, resultaram alterações na formulação das afirmações, eliminação de muitos itens, tendo em conta o essencial para o estudo. Em função deste processo, reajustou-se o questionário, que também foi sujeito à validação por uma docente especialista na matéria, escolhida pela orientadora da presente pesquisa, que no papel de perita deu o parecer favorável ao mesmo. Deste processo de validação resultaram alterações, até se encontrar a forma definitiva que deu lugar à última versão do questionário que depois foi utilizada no nosso contexto de estudo.

O inquérito por questionário (Anexo VI) é constituído, na parte inicial, por um enunciado que inclui texto de apresentação, pedido de colaboração, justificação do objetivo e informações sobre o modo de procedimento para a devolução do mesmo e prazo. Também incluímos as instruções de preenchimento. O questionário está organizado em cinco partes. A primeira parte do questionário, constituída pretende recolher dados pessoais e profissionais dos respondentes. As partes seguintes são constituídas por um conjunto de questões fechadas, às quais os inquiridos devem manifestar o seu grau de concordância perante as afirmações apresentadas. Isto é, devem assinalar um **X** na opção correspondente da escala proposta, de acordo com as suas opiniões/situações. Passamos então a enumerar no quadro seguinte os temas, por nós selecionados e que compõem o corpo do questionário.

Quadro 19: *Organização do questionário aplicado aos professores do 1.º CEB*

Partes	Categorias	Subcategorias	N.º de perguntas
I	Dados pessoais e profissionais	Idade; sexo; formação académica; situação profissional; anos de serviço docente; cargos; frequência de formação	9
II	A BE e o contexto organizativo	Constituição dos AE e suas influências na BE do 1.º CEB	15
III	A BE e a mudança pedagógica (intervenção em programas nacionais)	PNEP PNL PTE/Plano TIC	13 19 20
IV	A BE e a mudança e inovação pedagógica	Papel da BE na mudança e inovação pedagógica	13
V	A BE: liderança e avaliação	Processo de liderança e de avaliação da BE	10

Na apresentação do questionário tivemos em conta as recomendações de Pardal e Lopes (2011), que advertem os investigadores que “um questionário esteticamente bem conseguido constitui, de alguma forma, uma garantia mínima de aceitação junto do informante e de estímulo a respostas” (p. 84). Neste pressuposto e para aproveitar melhor

o espaço das folhas e ficar até com menos uma página de questionário, optamos por na parte II, relativa à BE e a mudança pedagógica, alterar a ordem de sequência na apresentação dos programas que têm sido criados a nível nacional. Assim, e apenas por uma questão de redução do número de páginas do questionário, apresentamos primeiro as perguntas relativas ao PNEP, depois ao PNL e em terceiro lugar ao PTE/Plano TIC, enquanto a ordem destas questões nas matrizes e guiões das entrevistas é PTE/Plano TIC, PNL e PNEP. Isto para evitar que o questionário parecesse demasiado longo aos respondentes, podendo estes acharem que iam perder muito tempo a preenchê-lo, o que poderia funcionar como um fator inibidor da participação dos professores do 1.º CEB.

As questões são maioritariamente fechadas e exigem que os respondentes utilizem uma escala de tipo Lickert de cinco níveis (*discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente e não sei*). No final de cada grupo de questões, os respondentes podem escrever o que quiserem sobre a dimensão em análise, pois é proposto que registem, caso o desejem, observações complementares que considerem oportunas para além das respostas dadas anteriormente. Embora o questionário tenha um número considerável de itens (99, no total), como a escala é sempre a mesma, isso torna o preenchimento mais rápido.

Um questionário “é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 110). Para se garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é fundamental que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações, nem explicações suplementares que sejam da iniciativa do inquiridor.

Optou-se por um inquérito por questionário de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 1998), em que o preenchimento é feito pelo próprio inquirido. Procedemos à aplicação e recolha dos questionários aos professores do 1.º CEB dos AE A e B que participaram no nosso estudo em finais do ano letivo de 2013/2014, mais precisamente em julho de 2014. Esta foi uma altura pertinente em termos de recolha de informação sobre a experiência de trabalho docente vivida ao longo do ano letivo, mas também com o inconveniente das inúmeras tarefas inerentes ao processo de avaliação e término do ano letivo. Como não nos foram devolvidos todos os questionários, voltamos numa segunda vez, no início do ano letivo seguinte, em setembro e outubro de 2014 para recolha de mais questionários preenchidos pelos professores dos AE A e B.

Os questionários foram entregues e recebidos pessoalmente pela investigadora nos dois AE em estudo. No AEA entregou-se à professora adjunta da direção responsável pelo

1.º CEB, que depois distribuiu pelos professores do 1.º CEB das várias escolas do 1.º CEB que fazem parte do AE. No AEB, contámos com a colaboração da coordenadora de estabelecimento que distribuiu e recolheu os questionários aos docentes do 1.º CEB. Refira-se que estas duas interlocutoras se propuseram, de livre vontade, a colaborar connosco na sua distribuição. Estas escolheram o processo julgado mais conveniente, de acordo com as instruções dadas por nós nos contactos que efetuámos expressamente para o efeito. Pedimos para que depois de respondido o questionário fosse devolvido em envelope fechado, para que se garantisse que os inquiridos não eram identificados. Informação esta que também constava no cabeçalho de cada questionário que foi entregue, tal como o prazo de devolução.

A opção por disponibilizar o preenchimento do questionário em papel em vez de em formato eletrónico prendeu-se com o facto de se ter considerado que desta forma se controlava melhor o processo e a própria colaboração dos intervenientes, o que se veio a confirmar através da elevada taxa de retorno.

A aplicação do questionário nos AE A e B foi antecipadamente formalizada e autorizada pelos respetivos diretores dos AE, que tomaram conhecimento do mesmo e assinaram a sua anuência.

Aplicámos os questionários nos dois AE no final do ano letivo de 2013/2014, exatamente no mês de julho de 2014. Aquando da sua receção no final do mês de julho de 2014 foi-nos dito, pelas professoras interlocutoras (professora adjunta da direção e coordenadora de estabelecimento) que nos ajudaram nesta tarefa que alguns docentes tinham ido de férias e que não devolveram o questionário. A fim de obtermos mais questionários preenchidos, no início do ano letivo seguinte, em setembro de 2014 voltamos às escolas a fim de recolher mais questionários preenchidos. Num total de 40 inquéritos distribuídos, obtivemos resposta de 33 professores do 1.º CEB que lecionam a uma turma, ou seja 82,5% do total, o que consideramos uma amostra significativa e representativa. De salientar que num dos AE estudados uma das escolas do 1.º CEB não dispõe de BE integrada na RBE, pelo que os professores que aí lecionavam não fizeram parte da nossa amostra.

4.3. Procedimentos de análise dos dados

Nesta etapa procedeu-se à preparação, descrição, agregação e cruzamento de dados. Utilizámos procedimentos diferentes conforme os instrumentos de recolha de

informação e a natureza dos dados. A extração de informação válida para a compreensão do fenómeno a investigar só é possível depois de procedermos a uma análise rigorosa e criteriosa de todo o material recolhido.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1998), a maioria dos métodos de análise de dados depende, “de uma de duas grandes categorias: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo” (p. 222). Para este estudo, o método de análise de dados assumiu estas duas formas fundamentais: a análise de conteúdo e a análise estatística.

De forma a facilitar a compreensão dos procedimentos utilizados na análise de dados, primamos pela exigência metodológica, dando-se relevo ao preconizado por Tuckman (2000) que afirma que a análise dos dados consiste em preparar o texto pormenorizadamente de modo que o leitor “possa compreender os resultados sem consultar os quadros ou figuras” (p. 442), que por sua vez deverão também ser preparados de modo a que “os leitores possam, por si próprios, descrever os resultados do estudo” (*ibidem*, p. 442).

4.3.1. Análise documental

Segundo Bell (2004), “a maioria dos projetos de ciências da educação exige a análise documental” (p. 101). A este propósito, Pardal e Lopes (2001) realçam que a análise documental é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação” (p. 103).

Com a análise documental procurou-se identificar as menções que são feitas à BE e a natureza dessas mesmas referências, ou seja, como é que os relatórios de avaliação externa espelham a BE.

A grelha de registo foi o instrumento central criado para a recolha dos dados provenientes dos relatórios de avaliação interna e externa dos AE. O objetivo da sua elaboração foi o de ter uma visão global de quais são as referências feitas à BE e, numa perspetiva de interpretação, quais os aspetos mais valorizados, de modo a constituir dois conjuntos de escolas – um conjunto de escolas cujos relatórios foquem a BE e outro conjunto de escolas cujos relatórios não a citem. A grelha construída para a recolha dos excertos de citações à BE contém três entradas relativas à designação do AE/ENA; avaliação interna das escolas/agrupamentos e avaliação externa das escolas e encontra-se no Anexo VII.

Segundo Bell (2004), existem duas perspetivas para as quais a análise documental pode ser utilizada: “nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (p. 101). Especificamente é na primeira perspetiva apontada pela autora que o nosso estudo se posiciona.

Os relatórios de avaliação interna permitiram-nos aprofundar o nosso conhecimento sobre a forma como os AE se organizam internamente e quais os aspetos considerados relevantes para a avaliação da unidade orgânica. Bogdan e Biklen (1994) advertem-nos para o facto de estes materiais serem “encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p. 180).

4.3.2. Análise de conteúdo

Uma das técnicas de tratamento da informação mais utilizadas é a análise de conteúdo que corresponde a dois objetivos:

- a *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?

- e o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão. (Bardin, 2009, p. 31)

A análise de conteúdo tem como objetivo “agrupar significações, e não vocábulos, e é, em princípio, aplicável a todos os materiais significantes, a todas as ‘comunicações’” (Almeida & Pinto, 1990, p. 96). Na análise de conteúdo é fundamental que o investigador consiga “pôr em evidência a «respiração» de uma entrevista não diretiva” (Bardin, 2009, p. 33).

Num primeiro momento, deve-se definir os “objetivos da pesquisa” para que se possa proceder à “determinação de categorias pertinentes que permitam a classificação e quantificação dos elementos observáveis na ‘comunicação’”; seguir com a “determinação das unidades de análise (elementos) a observar na ‘comunicação’”; continuar com a “deteção das unidades no texto e sua distribuição pelas categorias pré-definidas” e

culminar com o “tratamento dos resultados das partições operadas no texto, com recurso a procedimentos estatístico-matemáticos” (Almeida & Pinto, 1990, p. 96).

Segundo Vala (1986), a análise de conteúdo é, atualmente, uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Bardin (2009) resume a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44). Desta forma, pertencem ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo.

Quivy e Campenhoudt (1998) referem que a análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez maior na investigação social porque permite tratar de forma metódica informações e testemunhos com um certo grau de profundidade e complexidade. Conforme Guerra (2010), “a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (p. 62). Este tipo de análise apresenta, segundo a autora supracitada, uma dimensão descritiva que procura dar conta do que foi narrado. Tem, igualmente, uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos- analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

Para Vala (1986), a análise de conteúdo é útil na análise das respostas a questões abertas do questionário. Deste modo, realizamos uma análise de conteúdo dos dados provenientes das questões abertas do questionário aplicado aos professores do 1.º CEB e aos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas aos diretores, professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB e PB dos dois AE em estudo.

No entender de Ghiglione e Matalon (1997), existem dois grandes tipos de análise de conteúdo que nos são apresentados como: “aqueles que fazem intervir categorias definidas previamente à análise e aqueles que não as fazem intervir, tendo por isso um carácter puramente exploratório” (p. 197). Neste ponto, o nosso estudo valeu-se do primeiro caso, isto é de métodos de análise de conteúdo baseados em categorias previamente fixadas. Tomando as palavras destes autores, “a análise está associada a um quadro categorial empírico e/ou teórico que o sustém e ao qual se refere” (p. 197). No caso das entrevistas transcritas e das respostas às questões abertas do questionário, a

categorização foi feita em ordem às categorias que previamente estabelecemos na respetiva matriz.

Procedemos à análise de conteúdo das transcrições das entrevistas, começando por agrupar as respostas, de acordo com cada uma das questões, decorrentes do respetivo guião, o qual é constituído por cinco categorias, cada uma delas subdivididas em subcategorias especificadas na respetiva matriz já anteriormente referida. Cada conjunto de respostas é considerado uma unidade de contexto, a partir da qual são identificadas unidades de registo e apresentadas hipóteses de categorização.

As linhas orientadoras da nossa recolha de informação e de análise dos dados assentou na revisão da literatura e foi com base nos temas abordados na Parte I (enquadramento teórico) que se elaboraram as matrizes e guiões das entrevistas e o questionário. Os dados obtidos foram agregados em grelhas de análise/tipologias, tendo em conta as categorias e subcategorias que apresentamos no quadro seguinte e que correspondem às categorias e subcategorias que serviram de modelo para a elaboração das questões das entrevistas e do questionário.

Quadro 20: *Linhas orientadoras para a recolha e análise dos dados*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL	Idade Formação académica Número de anos de serviço docente Número de anos de serviço na escola/agrupamento Número de anos no cargo atual Outros cargos que ocupou
A BE E A MUDANÇA ORGANIZACIONAL	Constituição de AE e reorganização da rede escolar Potencialidades ou constrangimentos
A BE E A MUDANÇA PEDAGÓGICA	PRBE Relação com PTE/Plano TIC Relação com PNL Relação com PNEP Elemento que conferiu mais mudanças significativas na BE do 1.º CEB Contributo da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes
PERSPETIVAS SOBRE A LIDERANÇA E A AVALIAÇÃO DA BE COMENTÁRIO PESSOAL DO INQUIRIDO	Liderança do PB Valorização da avaliação da BE do 1º CEB

No tratamento dos dados, recorreremos à técnica de análise temática ou categorial que, de acordo com Bardin (2009), reside em “descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 131).

Para Bardin (2009) as diferentes fases de análise de conteúdo organizam-se à volta de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos (a inferência e a interpretação). No nosso trabalho tivemos em consideração estes três aspetos quando procedemos à análise de conteúdo das entrevistas aos diretores, professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB e PB e respostas abertas do questionário aplicado aos professores do 1.º CEB.

A análise de conteúdo é “uma técnica em contínuo aperfeiçoamento”, sendo passível de ser utilizada “por forma a restituir o sentido dos textos, das mensagens, das comunicações”. A análise de conteúdo, para além, de captar “a informação explícita das mensagens”, pode também descodificar “as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens (os seus ‘geradores’ semióticos), bem como fornecer indicações sobre a articulação dos geradores com os lugares sociais da sua produção” (Almeida & Pinto, 1990, p. 96).

Como refere Sousa (2009), a análise de conteúdo compreende “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264). A análise de conteúdo trata-se, essencialmente, de uma análise estrutural, em que se procura, nos documentos de natureza diversificada, através de operações de disjunção e conjugação, entender a sua organização estrutural para, a partir daí efetuar inferência que conduzam ao real conteúdo expresso e não apenas ao aparente. Analisar o conteúdo significa ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro.

De acordo com Coutinho (2011), a análise de conteúdo consiste num “método muito utilizado para a análise de texto ” (p. 193). Na perspetiva da autora trata-se de um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo material textual, de modo a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras, frases, temas tidos como chave que possibilitem uma comparação posterior.

Como alude Sousa (2009) a análise de conteúdo agrega vantagens e desvantagens. Segundo Huberman e Miles (citado em Sousa, 2009) as vantagens devem-se ao fato dos dados obtidos permitirem “inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola.” (p. 266). A desvantagem apontada por Sousa (2009) reside, basicamente, nos conteúdos, que sendo palavras, podem estas

mesmas “possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar, o que não acontece quando os dados são de natureza numérica” (*ibidem*, 266).

A categorização permite segundo Coutinho (2011) “reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (p. 195). Para se poderem considerar boas, as categorias devem possuir determinadas qualidades (Bardin, 1997) enumeradas também por Esteves (citado em Coutinho, 2011)

EXCLUSÃO MÚTUA - cada elemento só pode existir numa categoria; HOMOGENEIDADE - para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existirem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias; PERTINÊNCIA - as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; OBJETIVIDADE E FIDELIDADE - se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas. Assim com diferentes pesquisadores, o resultado será o mesmo; PRODUTIVIDADE - as categorias são produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos. (Coutinho, 2011, pp. 195-196)

Em qualquer das tipologias de documentos sujeitos a análise de conteúdo, deverá ser tido em consideração o facto de eles serem detentores de uma informação muito específica, que ultrapassa a barreira do imediatamente compreensível, sendo por isso imprescindível a sua submissão a uma análise mais aprofundada que nos ajude a buscar o sentido que procuramos para a compreensão do fenómeno em apreço na investigação. Nas palavras de Vala (1986) “a finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferência, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104).

4.3.3. Análise estatística

Numa investigação, tal como anteriormente aludimos os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados e, nas vezes em que assumem uma forma numérica, procede-se à análise estatística, que geralmente é associada à investigação quantitativa. Por sua vez, “na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo e integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, ‘palavras’” (Coutinho, 2011, p. 131).

De acordo com Black (citado em Coutinho, 2011), a função da análise estatística é “transformar os dados em informação” (p. 131). Servindo-nos para isso, qualquer que seja a natureza dos dados, o objetivo da análise apontado engloba quatro aspectos que Coutinho (2011) enumera da seguinte forma “a) organizar e descrever os dados de forma clara; b) identificar o que é típico e atípico; c) trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões; d) encontrar respostas para o problema, ou seja testar as minhas hipóteses.” (p. 132).

Os dados obtidos no questionário, objeto de análise estatística foram todas as respostas obtidas, tendo em conta as variáveis. O questionário utilizado na nossa investigação apresenta variáveis de natureza distinta e que passamos a apresentar segundo as especificações sobre o assunto dadas por Quivy e Campenhoudt (1998). Assim, estão presentes variáveis que são designadas pelos atributos como é o caso de: idade; sexo; formação académica; situação profissional e anos de serviço docente; exercício de cargos; tipo de Agrupamento em que já trabalhou; programas em que já recebeu formação e experiência como formador(a).

As questões/itens que se referem a uma determinada dimensão (a BE e o contexto organizativo; a BE e a mudança pedagógica – intervenção em programas nacionais; a BE e a mudança e inovação pedagógica e a BE: liderança e avaliação) constituem conceitos que são o desdobramento das dimensões. Nesta medida, os itens constituem também variáveis e, como as respostas aos mesmos assumem várias modalidades que podem ser ordenadas, mas sem tomarem a uma série contínua, designam-se por variáveis ordinais. É o caso das respostas às questões das partes II; III; IV e V do questionário em que é necessário mostrar o grau de concordância em relação a algo, cujas modalidades são *discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente e não sei*. Recordar-se que “As escalas ordinais são muito usadas na pesquisa social sempre que se deseja obter um ordenamento de preferências, opiniões, atitudes, etc. em que o sujeito se posiciona no grau com que está de acordo ou desacordo” (Coutinho, 2011, p.73). Além disso, a escala tipo *Likert*, de acordo com Tuckman (2000), permite “registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (p. 280).

Para efetuar o tratamento quantitativo dos dados recolhidos através do inquérito por questionário foram aplicados procedimentos estatísticos, por recurso ao programa Excel para as questões fechadas do questionário. As respostas foram codificadas por forma a permitir o tratamento estatístico. O tratamento dos dados baseou-se na

quantificação das respostas e análise através da estatística descritiva, nomeadamente pelo cálculo de frequências e percentagens.

No que se refere aos procedimentos de registo e de codificação da informação recolhida através do questionário construímos uma matriz no programa Excel, organizada em função das questões do próprio instrumento. Aos questionários devolvidos pelos professores do 1.º CEB, atribuiu-se um número de identificação para o AEA e outro para o AEB, codificando e registando de seguida os respetivos dados na matriz construída para esse efeito.

Na parte relativa ao tratamento, análise e apresentação dos dados recorreremos a tabelas e figuras para uma apresentação visual da informação. Deste modo, pretendemos extrair informação dos dados obtidos e enriquecer e facilitar a sua apresentação e discussão.

4.3.4. Codificação dos agrupamentos de escolas e informantes

Como forma de preservar o sigilo dos AE estudados e o anonimato de todos os participantes nesta investigação, bem como a confidencialidade das declarações de todos os seus membros, procedemos à sua codificação. Muitos critérios se afiguraram como possíveis de adotar, optámos pela codificação com recurso às letras do alfabeto. Ao AE que primeiro marcou connosco as entrevistas foi designado por “Agrupamento de Escolas A” e o outro Agrupamento foi designado por “Agrupamento de Escolas B”. Tal como o alfabeto é um conjunto de letras usadas para escrever, também é da junção das realidades estudadas nestes dois AE que o nosso trabalho se tornou possível, ganhou forma e foi objeto simultâneo de interpretação à luz do quadro teórico apresentado.

Na apresentação dos dados relativos ao 2.º momento do nosso estudo, identificamos as referências e citações de dados recolhidos nos dois AE através das várias fontes de informação, de acordo com o seguinte sistema de codificação que criámos:

Quadro 21: *Sistema de codificação na apresentação dos dados*

Nomenclatura	Significado atribuído
QA1 (...) QA18	Questionário a professor do 1.º CEB do AEA
EDA	Entrevista ao diretor do AEA
EPA	Entrevista ao professor adjunto da direção, responsável pelo 1.º CEB do AEA
EPBA	Entrevista ao PB do AEA
QB1 (...) QB15	Questionário a professor do 1.º CEB do AEB
EDB	Entrevista ao diretor do AEB
EPB	Entrevista ao professor adjunto da direção, responsável pelo 1.º CEB do AEB
EPBB	Entrevista ao PB do AEB

4.4. Contextos e sujeitos de investigação

Neste ponto contextualizamos os espaços educativos onde decorreu o estudo aqui apresentado, no sentido de se compreenderem as especificidades de algumas situações mencionadas. Procede-se a uma caracterização dos AE estudados por nós, designadamente o AEA e o AEB. Para completar esta caracterização do campo de estudo, identifica-se a amostra e os participantes na investigação, de forma a perceber melhor algumas das respostas dadas por estes. Terminamos com as questões éticas relativas à investigação.

4.4.1. Caracterização dos agrupamentos de escolas em estudo

Os AE onde realizamos a investigação localizam-se na zona sul do país. Os dados que seguidamente apresentamos reportam-se à consulta dos PE dos respetivos AE e a informação recolhida junto das professoras adjuntas da direção, responsáveis pelo 1.º CEB e dos PB que participaram neste estudo. A caracterização dos AE em estudo contempla dados relativos ao meio envolvente, alunos, recursos humanos, instalações escolares e serviços, nomeadamente a BE. Com o intuito de completar esta informação e tendo em conta os objetivos do nosso estudo, incluímos também as várias referências identificadas relativas à BE em cada um dos PE²⁸ dos AE em estudo. Assim, sempre que tal ocorre indica-se o capítulo em que a mesma se encontra, de forma a contextualizar o lugar e o papel que a BE ocupa no contexto escolar específico e a importância que lhe é conferida por constar neste documento estruturante do AE.

4.4.1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas A

O AEA localiza-se num dos concelhos do distrito de Faro (Algarve) e é constituído por oito estabelecimentos de ensino público de duas freguesias (tendo uma delas sido criada em outubro de 2013). O AEA foi criado em 2010 e resultou da agregação de dois agrupamentos verticais. As oito unidades orgânicas de ensino do AEA são duas Escolas E. B. 2, 3, duas Escolas E. B. 1/JI, duas Escolas E. B. 1 e dois JI. Existem cinco

²⁸ Assegura-se o anonimato dos AE estudados, por isso, estes documentos constam na nossa lista de referências com os elementos identificativos truncados.

BE integradas na RBE (nas duas Escolas E. B. 2, 3, nas duas Escolas E. B. 1/JI e numa das Escolas E. B. 1). De anotar que não existe BE numa das Escolas E. B. 1, devido às reduzidas dimensões do edifício principal do Plano Centenário e nos dois JI. Das três BE do 1.º CEB existentes no AEA, duas foram integradas na RBE em 2000 e a outra em 2003.

O número total de alunos do AEA é de 1336, sendo 199 crianças do pré-escolar, 486 alunos do 1.º Ciclo, 266 alunos do 2.º ciclo, 335 alunos do 3.º Ciclo e 50 alunos do CEF/VOC.

O pessoal docente do AEA é constituído por um total de 112 professores, pertencendo 9 docentes à educação pré-escolar, 28 docentes do 1.º CEB, 24 docentes do 3.º ciclo, cinco docentes à educação especial e dois formadores técnicos especializados. Neste AE exercem a função de PB duas docentes.

O total do pessoal não docente do AEA é de 86 funcionários, exercendo funções catorze funcionários nos serviços administrativos e 72 como funcionários operacionais.

O AEA contempla escolas de três vilas e uma povoação. Insere-se numa zona em que, nos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, dominaram atividades como a pesca, a vinha e a indústria de conservas de peixe. Atualmente, a prosperidade e dinamismo deste concelho surgem associados ao turismo e a uma crescente diversidade de atividades.

Por consulta ao PE do AEA, verificou-se que o coordenador das BE tem assento no conselho pedagógico (Agrupamento de Escolas [AE], 2013a). Relativamente às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e serviços técnico-pedagógicos do AEA que são apresentadas em organigramas, também nos é dado a conhecer que a BE é um dos serviços técnico-pedagógicos ao dispor da comunidade educativa.

No PE do AEA verifica-se que existem referências à BE, o que pode refletir o seu reconhecimento e valor pedagógico, dada a atenção que a este serviço educativo é prestada. No capítulo VI, do documento em análise, designado por “como construímos o nosso caminho?”, é apresentado um plano de ação (de acordo com os pontos fracos que carecem de ação imediata) que inclui áreas de intervenção; objetivos e avaliação interna que contempla (indicadores; pontos de partida 2013; meta 13/14; meta 14/15 e meta 15/16). A menção referente à BE aparece na área de intervenção “D - gestão organizacional”, cujo objetivo é melhorar os espaços e equipamentos dos estabelecimentos do agrupamentos, em que para uma das metas a atingir em 14/15 é

“reforçar os computadores nas bibliotecas do 2.º e 3.º ciclo, salas de trabalho de profs. Adquirir *tablets* para bibliotecas do 2.º e 3.º ciclos” (AE, 2013a, p. 20).

As BE do AEA são utilizadas para divulgação do documento integral do PE, tal como é referido no próprio documento “Divulgação do documento integral nas Biblioteca Escolares do Agrupamento” (AE, 2013a, p. 27).

4.4.1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas B

O AEB localiza-se num concelho do distrito de Faro (Algarve) e é constituído por três escolas (uma Escola Secundária, uma Escola Básica E. B. 2, 3 e um Centro Escolar, com valências de JI e 1.º CEB), todas elas pertencentes à mesma freguesia. O Agrupamento foi criado no final do ano letivo 2012/2013 e resultou da agregação de um agrupamento vertical, do qual faziam parte um JI, uma Escola E. B. 1 e uma Escola E. B. 2, 3 com a Escola Secundária mais próxima. Em cada uma das três escolas que compõem este AE existe uma BE integrada na RBE. A BE do 1.º CEB foi integrada na RBE em 1997.

O meio envolvente em que o AEB se situa caracteriza-se por uma localização geográfica com boas acessibilidades, a existência de um sistema escolar abrangente, a grande oferta habitacional e de mão-de-obra qualificada e, ainda, os bons equipamentos turísticos têm constituído fatores positivos e dinamizadores do desenvolvimento do concelho. Todas as escolas do AEB ficam situadas na zona sul da cidade onde o Agrupamento se localiza.

No ano letivo de 2012/2013, frequentaram as Escolas do AEB 2646 alunos, sendo 658 do pré-escolar e 1.º CEB, 752 do 2.º e 3.º Ciclos e 1236 do Ensino Secundário.

O número de alunos do 1.º CEB é de 463. Maioritariamente, os alunos são de nacionalidade portuguesa (83,4%) embora se registem alguns de outras nacionalidades, com destaque para o Brasil (4,5%), Ucrânia (3,5%), Moldávia (3,2%) e Roménia (1,9%). De salientar ainda que no 1º ciclo, 207 (44,7%) alunos beneficiam da ação social escolar, 127 com escalão A e 80 com escalão B.

Quanto aos recursos humanos, no AEB o corpo docente é, na sua maioria, estável e constituído por 219 professores e 12 educadoras, pertencendo 75,7% dos docentes ao quadro de agrupamento. Em relação ao nível de ensino sobre o qual o nosso estudo incide o número de professores é de 26, sendo 20 professores do 1. CEB do quadro de

agrupamento/escola, cinco do quadro de zona pedagógica e um contratado. Neste AE exercem a função de PB três docentes.

O corpo não docente é constituído por 105 elementos, sendo 94 do género feminino e 11 do género masculino.

Por consulta do PE do AEB 2013/2016, pode ler-se, incluído no ponto relativo às instalações que o edifício escolar do 1.º CEB foi alvo de recentes obras de requalificação, no ano 2010/2011 e que

o edifício central está devidamente equipado quer em termos de mobiliário quer em meios tecnológicos (13 salas com quadro interativo) permitindo um bom funcionamento da atividade letiva. Além das 20 salas de aula para turmas de 1.º ciclo e 8 salas para o Pré-Escolar, o edifício apresenta ainda diversos serviços e instalações: 1 biblioteca, 1 sala polivalente para o pré-escolar, 1 sala de professores com computador, 1 ginásio e 1 refeitório com cozinha. (AE, 2013b, p. 15)

Passaremos, então, a apresentar excertos do PE do AEB em que constata referências à BE.

O PE do AEB em ponto relativo a Projetos e atividades dá destaque a alguns projetos cujo envolvimento tem sido mais significativo e/ou onde as escolas revelaram bom desempenho. Neste documento encontramos referências a nível de âmbito nacional ao PNL e à RBE e de âmbito interno considera este AE o projeto de autoavaliação. A descrição realizada para cada um dos projetos anteriormente referida é remetida para anexo ao PE do AEB e pode ler-se

- **Plano Nacional de Leitura** - visa promover a leitura e elevar os níveis de literacia;
- **Rede de Bibliotecas Escolares** - procura que as bibliotecas escolares sejam um espaço agregador de conhecimentos e recursos diversificados e um local implicado na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania. (AE, 2013b, p. 55)

Igualmente a referência à BE é notada no PE do AEB no ponto 4 referente ao quadro de referência: potencialidades e constrangimentos que se dedica ao processo de avaliação do AE. Desta feita é integrada na componente do processo de autoavaliação relativa ao diagnóstico organizacional (CAF), efetuado em relatórios de maturidade organizacional da Escola Secundária e anterior Agrupamento da E. B. 2, 3 do Agrupamento, ressaltando-se que “os serviços de apoio (Biblioteca, Serviços de Administração estão organizados de acordo com as funções educativas da escola e as novas tecnologias são usadas para apoiar a melhoria dos processos de administração e gestão e métodos de informação. (AE, 2013b, p. 21)

A orgânica do PE do AEB assenta na formulação de prioridades educativas, respetivos objetivos e enunciação de estratégias que os concretizam. As prioridades educativas estão organizadas por cinco domínios ou áreas estratégicas que resultam dos dados fornecidos pela avaliação interna e pela avaliação externa e das opiniões e sugestões da comunidade educativa. Neste ponto do documento, o contributo da BE é referido como estratégia de “motivar situações de leitura em todas as disciplinas com o apoio das bibliotecas escolares” (AE, 2013b, p. 28), inserida na prioridade educativa “promoção da qualidade nos processos e nos resultados das aprendizagens” (AE, 2013b, p. 28) e no objetivo “elevar a qualidade do sucesso em coerência com as metas nacionais e as estabelecidas pelo agrupamento” (AE, 2013b, p. 28).

4.4.2. Amostra/participantes na investigação

Tuckman (2000) definiu a população (ou grupo alvo) como sendo “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (p. 338). Para a presente pesquisa que visa analisar o lugar e papel das BE no 1.º CEB, pretendendo-se examinar alguns processos e iniciativas que mais diretamente influenciaram a ação dessas bibliotecas, quer em termos organizativos quer pedagógicos, desde a criação da RBE, em 1997 e cruzar estes aspetos com a crescente importância que a BE tem vindo a assumir no contexto escolar, verificando a sua visibilidade na avaliação interna e externa e a forma como é encarada por elementos com responsabilidades na direção dos AE, selecionou-se num universo dos AE da região do Algarve (distrito de Faro), dois AE, designadamente os AEA e o AEB que nos pareceram reunir as condições requeridas. Tendo em conta os objetivos delineados, escolhemos estes dois AE da região do Algarve, de dois concelhos diferentes porque no primeiro momento do nosso estudo detetamos que nos relatórios de avaliação interna e externa existem referências à BE, tal como já justificamos anteriormente, no ponto relativo aos passos a que obedeceu a investigação.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998) uma investigação qualitativa “focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados intencionalmente” (p. 191). Esta é a índole do nosso estudo, pelo que seguimos o preconizado por estes autores e procedemos à seleção de elementos pertencentes à população ou universo através da técnica por amostragem que é definida como um processo de seleção de uma amostra e “conduz à seleção de uma parte ou subconjunto de

uma dada população ou universo que se denomina amostra, de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram selecionados” (*ibidem*, p. 191).

A respeito dos tipos de técnicas de amostragem distinguem amostragens probabilísticas e não probabilísticas. Tendo em conta a distinção apresentada pelos autores supracitados, no nosso estudo utilizamos uma amostra não probabilística porque a mesma foi selecionada de

de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação que está a realizar (não está garantida uma probabilidade conhecida e não nula de cada um dos elementos da população ser selecionado para fazer parte da amostra). (Carmo & Ferreira, 1998, p.192)

Na perspetiva de Ghiglione e Matalon (1997) “é raro trabalhar-se com uma amostra perfeitamente representativa” (p. 58). Para além de se colocar a questão da representatividade que por si só é uma questão difícil de satisfazer e, nalguns casos, inútil. Indicam os autores substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla que engloba a adequação da amostra aos objetivos estabelecidos.

Por seu turno, Pardal e Lopes (2011) concebem a amostra intencional como aquela que é escolhida a juízo do investigador e advertem-nos para a ter cuidado com algumas limitações, entre as quais a subjetividade. Para além disso, no entender destes autores, a amostra intencional apresenta vantagens, pois “se feita criteriosamente, pode fornecer interessantes indícios a respeito do fenómeno em estudo” (p. 63). Pelo que este é um tipo de amostra amplamente utilizado, sendo de destacar o recurso a conjuntos populacionais considerados típicos.

Enfatizam ainda os autores supracitados que as amostras intencionais um recurso caraterístico da investigação qualitativa, uma vez que esta não está especificamente preocupada com “a generalização dos resultados, mas mais com a captação e compreensão dos significados em contextos específicos” (Pardal & Lopes, 2011, p. 64). Em relação ao tamanho da amostra, a frase do autor supracitado “há amostras pequenas com elevado grau de validade e amostras grandes com pouco interesse” (Pardal & Lopes, 2011, p. 66) ilustra o sentido que lhe atribuímos. O tamanho da amostra obedece à homogeneidade/heterogeneidade do universo e está dependente das variáveis em estudo. É igualmente importante que se recolha informação sobre a característica ou características que se querem estudar num determinado universo.

Numa investigação a seleção da amostra é fundamental, porém, Stake (1995) sugere que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem. Estuda-se o caso para se compreender o mesmo e não para compreender outros casos. É indubitavelmente este o nosso propósito, pois tal como Coutinho (2011) salientou “nem sempre é necessário o investigador constituir uma amostra para o seu estudo, caso, por exemplo, (...), ou mesmo de estudos em que se o grupo alvo (*target group*) coincide a população, ou seja, é analisado na sua totalidade” (p. 86).

Ghiglione e Matalon (1997) afirmam que a correta definição da população permite melhorar consideravelmente o alcance de um inquérito. Assim sendo, fizeram parte da amostra desta investigação quatro categorias de participantes: diretores de AE da região do Algarve, professores adjuntos da direção, PB e todos os professores do 1.º CEB. Para cada uma das categorias de participantes contámos com a colaboração de dois diretores de AE da região do Algarve, dois professores adjuntos da direção, dois PB e os professores do 1.º CEB que lecionam nos AEA e AEB, num total de 40 docentes. Os professores do 1.º CEB foram representados na totalidade da escola/agrupamento de modo a captar as diferentes realidades e sentires. A amostra, neste caso coincide com a população, foi constituída de forma não aleatória e tem subjacentes os objetivos previamente definidos.

Em relação ao corpus documental, para a presente pesquisa recorreu-se aos relatórios de avaliação interna disponíveis nas páginas eletrónicas dos AE da região do Algarve, no ano letivo de 2013/2014 e todos os relatórios de avaliação externa das escolas do distrito de Faro publicados na página da IGEC²⁹, de 2006/2007 a 2011/2012. No total foram lidos e analisados 91 relatórios de avaliação interna e externa dos AE/ENA do distrito de Faro, respeitantes a seis anos letivos, de 2006/2007 a 2011/2012, sendo 14 relatórios de avaliação interna e 77 relatórios de avaliação externa.

4.4.3. Questões éticas de investigação

Uma investigação tem necessariamente que seguir princípios éticos e deontológicos para que se possa desenvolver com sucesso e seja aceite na comunidade científica. Sem o respeito pelos princípios éticos e deontológicos, o processo de investigação “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de

²⁹ Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=08&treeID=08/03.

qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19).

Na condução deste estudo focado na análise do lugar e do papel das BE do 1.º CEB, em que se examinam alguns processos e iniciativas que mais diretamente influenciaram a ação dessas bibliotecas (em termos organizativos e pedagógicos) e cruzaram esses aspetos com a crescente importância que a BE tem vindo a assumir no contexto escolar, verificando-se a sua visibilidade na avaliação interna e externa e a forma como é encarada por elementos com responsabilidades na direção dos agrupamentos tivemos o cuidado de cumprir princípios éticos e deontológicos que devem nortear a realização de qualquer investigação académica. Neste sentido, corroboramos com Bogdan e Biklen (1994) que defendem a necessidade de assegurar o anonimato do caso e das fontes, como forma de permitir uma maior abertura e à-vontade na partilha de informação por parte dos participantes na investigação.

Em face do desenho metodológico, neste estudo, o contacto presencial que efetuamos com os dois AE participantes fez-se seguindo a norma do consentimento informado defendida por Bogdan e Biklen (1994) em que asseguramos o postulado de que “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos” (p. 75). Estas diretrizes foram postas em prática mediante a formalização de um pedido de autorização, por escrito, que entregamos pessoalmente aos diretores dos AE onde pretendíamos realizar o trabalho de campo, tal como já aludimos anteriormente, no ponto relativo aos passos a que obedeceu a investigação. Este pedido de colaboração aos AE que contém a descrição do estudo, a indicação do que se pretende, as técnicas e instrumentos a utilizar para a recolha de informação e o uso e tratamento das informações colhidas foi acompanhado de uma declaração da nossa orientadora (Anexo IV).

Garantido o anonimato das fontes e o sigilo de informação, pretendemos balizar os resultados da investigação sem que sucedam referências explícitas aos contextos escolares, aos diretores, professores adjuntos da direção, PB e professores do 1.º CEB que exercem funções docentes nesses contextos. Interessa-nos sobretudo a contextualização, a identificação de situações e a referência a dimensões relacionadas com as BE do 1.º CEB no contexto de mudança educativa. Procuramos também evitar a correlação entre contextos concretos descritos, experiências pedagógicas ocorridas nas escolas e nas BE; situações relatadas como ilustrativas dos processos organizativos e pedagógicos vividos pelos docentes. Para tal, asseguramos, como condição prévia, o sigilo dos dados

recolhidos nas entrevistas e questionário, garantido que os dados seriam tratados estatisticamente e codificados.

As relações entre participantes e investigadores são diferentes, consoante se trate de uma abordagem quantitativa ou qualitativa e nesta demanda a relação estabelecida numa investigação qualitativa é continuada, desenvolve-se ao longo do tempo e “conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 76). Após a aprovação dos diretores dos AE e cedência dos espaços para o processo de recolha de dados, garantimos o acesso aos resultados finais do projeto.

Já quanto à análise documental dos relatórios de avaliação interna e externa dos AE da região do Algarve, optou-se pela identificação pública dado que os mesmos se encontram acessíveis na Internet. Nesta fase havia o propósito de sondar a visibilidade da BE e de todo o contributo pedagógico que ela dá para a aprendizagem e construção do conhecimento, ao ponto de ser reconhecida pela própria Escola/Agrupamento e por agentes externos e, naturalmente, incluída nos relatórios de avaliação interna e externa desses mesmos AE.

Capítulo 5. Bibliotecas escolares e visibilidade na avaliação das escolas: um estudo exploratório sobre a região do Algarve

“O objetivo global de aumentar o sucesso escolar necessitará de abordagens rigorosas e abertas à autoavaliação e avaliação externa das escolas, com o intuito de identificar e melhorar a qualidade das aprendizagens e do ensino.”

(Matthews *et al.*, 2009, p. 22)

Como apontámos anteriormente, o estudo realizado teve uma primeira fase exploratória de análise centrada na leitura da visibilidade das BE na avaliação das escolas na região do Algarve. Apoiou-se numa análise documental dos relatórios de avaliação interna e externa dos AE/ENA desta região mais a sul de Portugal continental. Os objetivos delineados para esta análise foram: identificar as referências feitas à BE; examinar que tipo de referência é feita nos vários domínios de avaliação e examinar as referências à BE como estrutura/espço físico e como estrutura/valência pedagógica.

No total foram lidos e analisados 91 relatórios de avaliação interna e externa dos AE/ENA do distrito de Faro, respeitantes a seis anos letivos, de 2006/2007 a 2011/2012. Quanto à avaliação interna, o estudo incidiu sobre 14 relatórios de avaliação interna, denominados pela maioria dos AE (86%) como “relatórios de autoavaliação” e apenas uma pequena parte dos AE (14%) usa o termo “relatório de avaliação interna”. Estes documentos foram obtidos através de pesquisa nas páginas de Internet de todos os AE/ENA dos 16 concelhos que pertencem ao distrito de Faro. No caso da avaliação externa, o estudo foi realizado com todos os relatórios de avaliação externa das escolas do distrito de Faro publicados na página da IGEC. Os cinco primeiros anos letivos, de 2006/2007 a 2010/2011, correspondem ao primeiro ciclo de avaliação externa das escolas. Para este período, considerou-se a totalidade (63) dos relatórios de avaliação externa das escolas da Delegação Regional do Algarve. Em 2011/2012, com o início do segundo ciclo avaliativo das escolas, dá-se uma alteração na distribuição regional, as áreas são reduzidas, passando a zona do Algarve e Alentejo a agrupar-se, constituindo a área territorial de inspeção do Alentejo e Algarve. Relativamente a este ano letivo (2011/2012), seleccionámos apenas o universo das escolas da área geográfica do Algarve, tendo-se analisado 13 relatórios de avaliação externa de AE/ENA.

5.1. Apresentação dos resultados sobre a visibilidade das bibliotecas escolares na avaliação interna das escolas/agrupamentos de escolas

Nos 14 relatórios de avaliação interna dos AE/ENA que analisámos encontrámos referência à BE em 11, o que corresponde a 79%. Em três relatórios de avaliação interna (21%) não foram encontradas quaisquer referências à BE.

Quanto ao período temporal, um dos relatórios de avaliação interna não se encontra datado, em relação aos restantes apurámos que um é referente ao ano letivo de 2009/2010; quatro de 2010/2011; outros quatro de 2011/2012 e um relatório corresponde ao biénio 2009/2011.

Os relatórios de avaliação interna dos AE foram elaborados por equipas de autoavaliação criadas para o efeito em cada unidade orgânica. Tratam-se de documentos que fornecem a informação estruturalmente organizada conforme o modelo CAF, os domínios da avaliação externa e apresentados metodologicamente segundo o processo de avaliação interna implementado no AE. As referências à BE nos relatórios de avaliação interna dos AE foram encontradas em diversos tópicos abordados nos mesmos e que apresentamos no quadro seguinte, tendo como base os principais títulos do índice de cada documento produzido pelo AE.

Quadro 22: *Tópicos do índice dos relatórios de avaliação interna com referências à BE*

Tópicos do índice dos relatórios de avaliação interna com referências à BE	N.º de Frequências (n)
Resultados	6
Anexos	4
Instrumentos e metodologia adotada	3
Atividades do PAA	2
Avaliação do Plano de Melhoria	2
Cultura de escola	2
Prestação do serviço educativo	1
Propostas de oportunidades de melhoria	1
Grupo de reflexão sobre a articulação curricular	1
Avaliação de projetos	1
Síntese do relatório de autoavaliação da BE	1
Resultados chave	1
Plano de Melhoria	1
Diagnóstico acerca da realidade escolar	1

Existem referências à BE que apontam para uma intervenção pedagógica desta estrutura educativa no AE e que foram significativas de notar em 54% das apresentações dos resultados de autoavaliação. No global, os 11 relatórios de avaliação interna referem-

se à BE como uma valência pedagógica e não como mero espaço físico. A lista diversificada dos principais tópicos do índice de cada relatório de avaliação interna do AE remete ainda, em 27% dos casos analisados, para referências à BE nos anexos dos relatórios de avaliação interna dos próprios AE. Repare-se que na secção dos anexos destes relatórios encontram-se exemplares dos questionários aplicados aos alunos, educadores, professores e pais/EE, bem como análises estatísticas efetuadas, o que parece corresponder a um processo de avaliação interna do AE que procura apurar dados relativos aos serviços da BE. As referências à BE relacionam-se, igualmente, com os instrumentos e metodologia adotada em cada AE (27%); mas também são incluídas nas atividades do PAA, avaliação do Plano de Melhoria e cultura de escola (dimensões com idêntico valor de 18%). Por outro lado, há a considerar que apenas um relatório de avaliação interna do AE inclui um tópico relativo à síntese do relatório de autoavaliação da BE.

Analisando em detalhe o tipo de referência à BE, identificámos aspetos que quanto a nós se inserem numa perspetiva positiva da BE como valência pedagógica do AE e outros que resultaram do processo de avaliação interna do AE, examinados como negativos, e que apresentamos no Quadro 23. Os domínios constantes nos relatórios de avaliação interna dos AE considerados, por nós, como positivos cobrem um conjunto diverso de contributos que compilamos, em que a BE se afigura como uma mais-valia do AE e os aspetos negativos circunscrevem-se às constatações em que o desempenho da BE carece de melhoria.

Quadro 23: *Domínios de avaliação da BE nos relatórios de avaliação interna dos AE*

Domínios de avaliação da BE nos relatórios de avaliação interna dos AE			
Aspetos positivos		Aspetos negativos	
Propostas de oportunidades de melhoria	5	Oportunidades de melhoria	3
Atividades do PAA	2	Parcerias e recursos – aspetos a melhorar	2
Equipa de autoavaliação	2	Linha de melhoria (setor) BE	2
Grelha de autoavaliação	2	Condições das estruturas físicas/qualidades dos serviços	1
Processos – pontos fortes	1	Ficha de ação de melhoria	1
Atividade de enriquecimento curricular	1		
Satisfação no atendimento e horário de funcionamento	1		
Qualidade dos serviços	1		
Incentivos à melhoria dos desempenhos/potencialidades dos alunos	1		
Recursos	1		

Questionário para autoavaliação do AE – alunos 2.º ciclo	1
Questionário para autoavaliação do AE – alunos 3.º ciclo	1
Questionário para autoavaliação do AE – professores 1.º ciclo	1
Questionário para autoavaliação do AE – professores 2.º /3.º ciclos	1
Metodologias desenvolvidas na sala de aula	1
Grupo de reflexão sobre articulação curricular	1
Avaliação anual do Plano de Melhoria	1
Avaliação de projetos	1
Ação de melhoria	1
Aplicação dos questionários aos docentes e educadores	1
Questionários aos alunos	1
Pais e EE	1

Pela análise da síntese apresentada no quadro, concluímos que a maioria dos domínios de avaliação constantes nos relatórios de avaliação interna dos AE abonam a BE como um elemento positivo que contribui para a qualidade do AE e é tida em consideração no processo de melhoria constante. De facto, a BE é contemplada em propostas de oportunidades de melhoria (46%), atividades do PAA (18%) e em grelhas de autoavaliação (18%) e questionários aplicados a diversos intervenientes (educadores, professores, alunos e pais/EE). O PB é referido em 18% dos relatórios de avaliação interna dos AE como elemento da equipa de autoavaliação.

Os aspetos examinados nos relatórios de avaliação interna dos AE que abordam a BE negativamente referem-se particularmente, em 27% dos casos, a oportunidades de melhoria que não foram concretizadas e, em 18%, à necessidade de parcerias, de mais recursos e como setores do AE com aspetos que necessitam de melhorias. Em apenas um relatório de avaliação interna de um AE, o que corresponde a 9%, é feita referência à BE como estrutura física, mas em simultâneo com qualidades dos serviços que necessitam de melhorar.

Centrando-nos na avaliação interna dos dois AE por nós estudados podemos constatar que em ambos são designados por “relatórios de autoavaliação”, pelo que será também este o termo que usamos para nos referir a estes documentos específicos.

No caso do AEA, o relatório de autoavaliação analisado foi produzido pela atual unidade orgânica, em 2011/2012. Neste documento é feita referência à BE do 1.º CEB no tópico “prestação do serviço educativo” e em “anexos”. A BE do 1.º CEB é referenciada no que concerne à prestação do serviço educativo, nomeadamente em relação às práticas

de ensino, sendo identificada como um dos incentivos à melhoria dos desempenhos/potencialidades dos alunos. Menciona o relatório de autoavaliação do AEA (AE, 2012)³⁰, tendo em conta o número de livros requisitados na BE, por ano de escolaridade e por escola, “verifica-se que os alunos do 1.º ciclo são os que requisitam mais livros nas nossas bibliotecas” (AE, 2012, p. 35). Quanto à evolução do número de requisições nas bibliotecas do AE, “no 1.º ciclo observa-se uma subida acentuada, tal facto pode dever-se ao facto dos professores acompanharem os alunos à biblioteca para efetuarem as suas requisições” (AE, 2012, p. 36).

A BE do 1.º CEB configura nas propostas de oportunidade de melhoria, elencadas no relatório de autoavaliação do AEA. Neste âmbito é intenção “alargar o funcionamento das bibliotecas escolares das EB1, através de uma melhor gestão dos recursos humanos” (AEA, 2012, p. 48). Neste documento em análise encontramos também referências à BE do 1.º CEB nos anexos, intitulada “oportunidades de melhoria” e organizada segundo a perspectiva dos intervenientes (alunos, EE e docentes) no processo de autoavaliação do AE, das várias escolas que compõem o AEA. Focando-nos na BE do 1.º CEB, identificámos informação proferida por alunos de duas escolas do 1.º CEB, num caso “46,7% afirma que a biblioteca não está aberta quando necessitam” (AE, 2012, p. 51) e no outro “alguns alunos referem ... o alargamento do horário da biblioteca” (*ibidem*, p. 51). No caso dos EE de duas escolas do 1.º BE do AEA, foi identificada “satisfação com os serviços da biblioteca” (*ibidem*, p. 54). Já quanto à opinião dos docentes do JI/EB1, foi identificada informação relativa a quatro estabelecimentos de ensino. A perspectiva dos docentes do JI/EB1 do AEA quanto à BE, num estabelecimento de ensino afigurou-se como negativa: “biblioteca: recursos existentes em maior quantidade e melhor qualidade” (*ibidem*, p. 56) e bastante positiva nos restantes três escolas, como comprovam as seguintes citações: “organização e recursos em quantidade e qualidade” (*ibidem*, p. 56); “organizada, agradável, com recursos em quantidade e qualidade e com bom atendimento” (*ibidem*, p. 56) e “recursos existentes em quantidade e qualidade” (*ibidem*, p. 57).

Como ficou referido oportunamente quando da caracterização dos AE em estudo, a constituição do AEB ocorreu mais recentemente, em 2012/2013, altura muito próxima da nossa recolha de dados, pelo que analisamos o relatório de autoavaliação do AEA, produzido pelo então AE vertical em outubro de 2010 (AE, 2010), do qual fazia parte a

³⁰ A fim de se assegurar o anonimato do AE que participou neste trabalho de investigação, as referências aos relatórios de avaliação são apresentadas na bibliografia de forma truncada.

BE da escola do 1.º CEB que estudamos. Nesse documento, a referência à BE é feita de uma forma geral no tópico “instrumentos de metodologia adotada” e “apresentação dos resultados da autoavaliação”. Na parte relativa aos instrumentos e metodologia adotada é referido que o coordenador da BE fez parte da equipa de autoavaliação (AE, 2010) e na apresentação dos resultados da autoavaliação, na parte de análise qualitativa, no critério parcerias e recursos foi identificada a BE, como um dos pontos fortes resultantes das opiniões dos intervenientes deste AE que preencheram os questionários, nomeadamente “os serviços de apoio da Escola (Biblioteca, Serviços de Administração Escola, Bar, Atendimento aos Encarregados de Educação, Reprografia) são geridos de acordo com critérios de gestão e procedimentos adequados às funções educativas da Escola (pessoal não docente)” (*ibidem*, p. 42).

5.2. Apresentação dos resultados sobre a visibilidade das bibliotecas escolares na avaliação externa das escolas/agrupamentos de escolas

No respeitante à avaliação externa, nos 77 relatórios de avaliação externa dos AE/ENA analisados, encontramos referências à BE em 76, o que corresponde a 99%. Pudemos constatar que o único relatório de avaliação externa das escolas do distrito de Faro que não contém referências à BE é do grupo temporal mais recente, pois foi produzido em 2011/2012 pela equipa responsável pela Área Territorial de Inspeção do Alentejo e Algarve. A distribuição do número de relatórios de avaliação externa de AE/ENA do distrito de Faro, ao longo dos vários anos letivos em apreço, encontra-se apresentada no quadro seguinte.

Quadro 24: Referências à BE nos relatórios de avaliação externa, por ano letivo

Referências à BE nos relatórios de avaliação externa	Sim	Não
2006/2007	8	0
2007/2008	16	0
2008/2009	18	0
2009/2010	18	0
2010/2011	4	0
2011/2012	13	1
Total	76	1

Em cada um dos 76 relatórios de avaliação externa dos AE/ENA do Algarve encontramos referências à BE nos vários domínios que servem de base a essa avaliação: autoavaliação e melhoria, liderança, gestão escolar, prestação do serviço educativo,

resultados e caracterização (Figura 2). Os cinco primeiros domínios remetem de forma mais direta para a valência pedagógica da BE. O item “caracterização” apenas alude à BE como espaço físico da escola.

A gestão escolar é o domínio em que a BE aparece mais vezes referida (23% dos casos). O domínio da gestão escolar compreende a organização e gestão dos recursos materiais e financeiros, equidade e justiça. Em segundo lugar temos a prestação do serviço educativo (21%), que engloba menções à BE como valência que se envolve na articulação e sequencialidade, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem. A ocupar o terceiro lugar surge o domínio da liderança (18%), que abarca a abertura à inovação, parcerias, protocolos e projetos, motivação e empenho. Segue-se, em quarto lugar, com 17% dos casos, as referências ao contributo da BE para o domínio dos resultados alcançados pelo AE/ENA, que inclui a valorização e impacto das aprendizagens, a participação e desenvolvimento cívico e o sucesso académico. Em último lugar, e com uma presença residual, aparecem as referências à BE no domínio da autoavaliação e melhoria, em apenas 3% dos relatórios. A referência à BE como meramente um espaço físico do AE/ENA registou-se em 18% dos relatórios de avaliação externa das unidades educativas avaliadas.

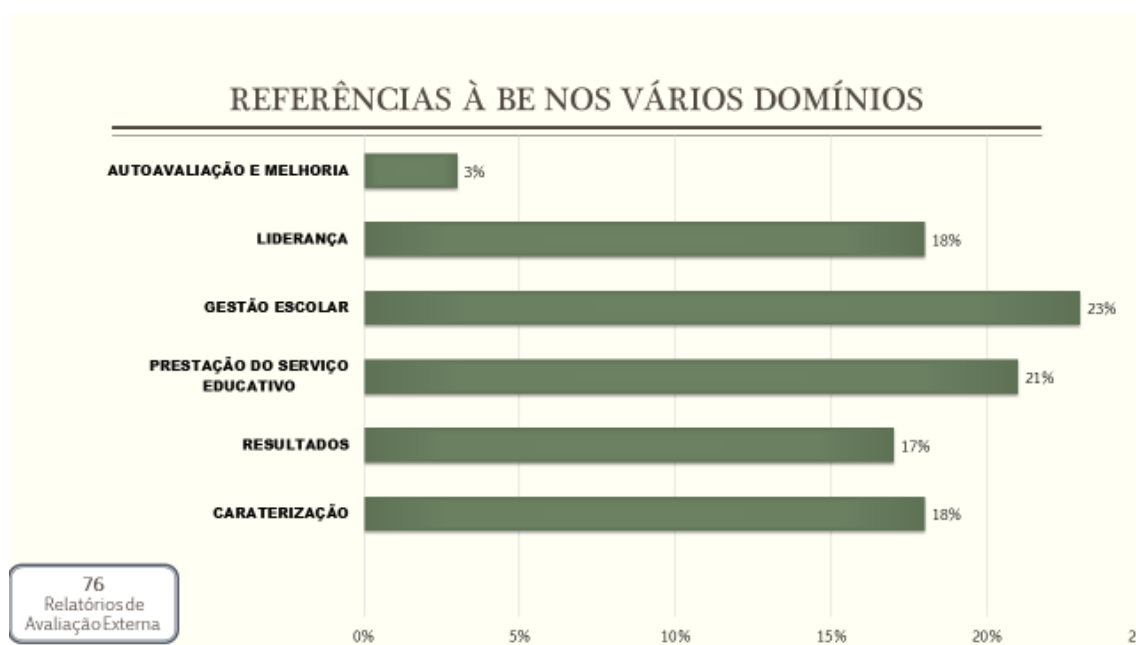


Figura 2. Distribuição das referências à BE nos relatórios de avaliação externa analisados.

Realizamos, em seguida, a apresentação da evolução das referências à BE em cada um dos domínios anteriormente expostos, por ano letivo.

A referência à BE no domínio de caracterização da escola/agrupamento foi-se esbatendo ao longo dos anos letivos (Figura 3). Ocorre somente nos relatórios de avaliação externa dos quatro primeiros anos letivos, de 2006 a 2010. Atinge os valores mais elevados em 2007/2008 (88%); em 2008/2009 de 78% e em 2006/2007 de 75%. A sua expressão diminui em 2009/2010 para os valores de 44%. Nos dois últimos anos letivos em apreciação, de 2010 a 2012, deixou de constar. Pensamos que para o ano letivo de 2011/2012, este facto possa ter ocorrido devido às reformulações ocorridas neste organismo de controlo da educação e por se tratar do início do segundo ciclo avaliativo, a cargo da IGEC.

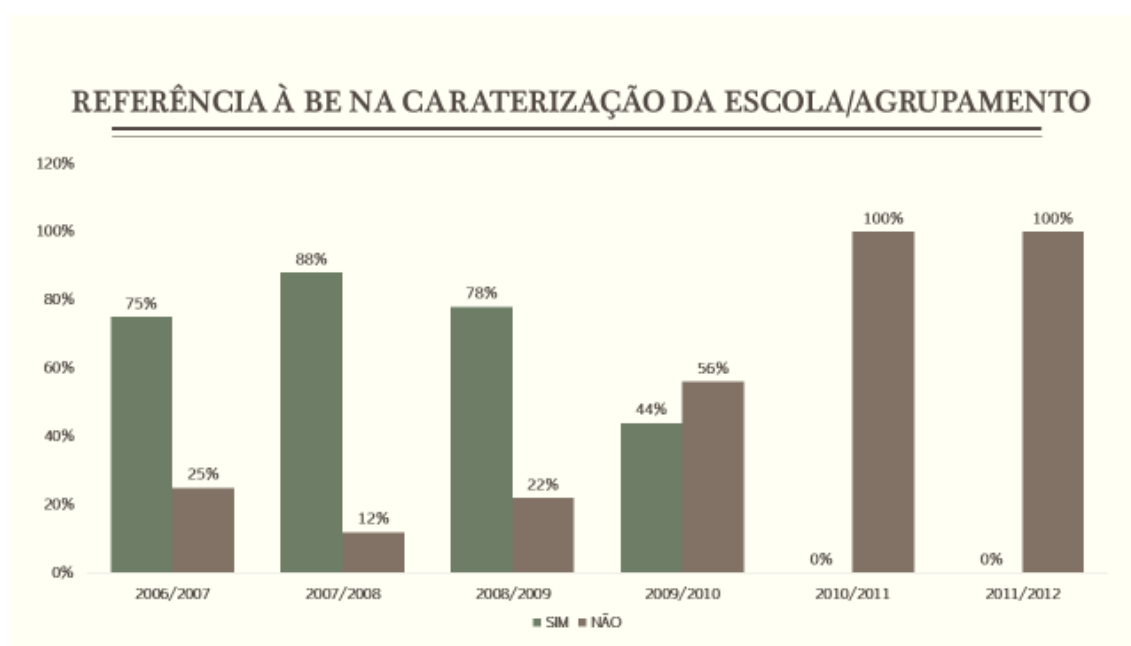


Figura 3. A BE na “caracterização da escola” da avaliação externa.

O contributo da BE referenciado no domínio “resultados” (Figura 4), dos relatórios de avaliação externa dos AE/ENA, é uma constante. Atinge o valor mais elevado em 2010/2011 (75%). Logo no início do ciclo avaliativo, em 2006/2007, o seu destaque também é notório (63%). Passando depois em 2011/2012 para 62% e precisamente, em metade dos relatórios (50%) nos anos letivos de 2007/2008 e 2009/2010.

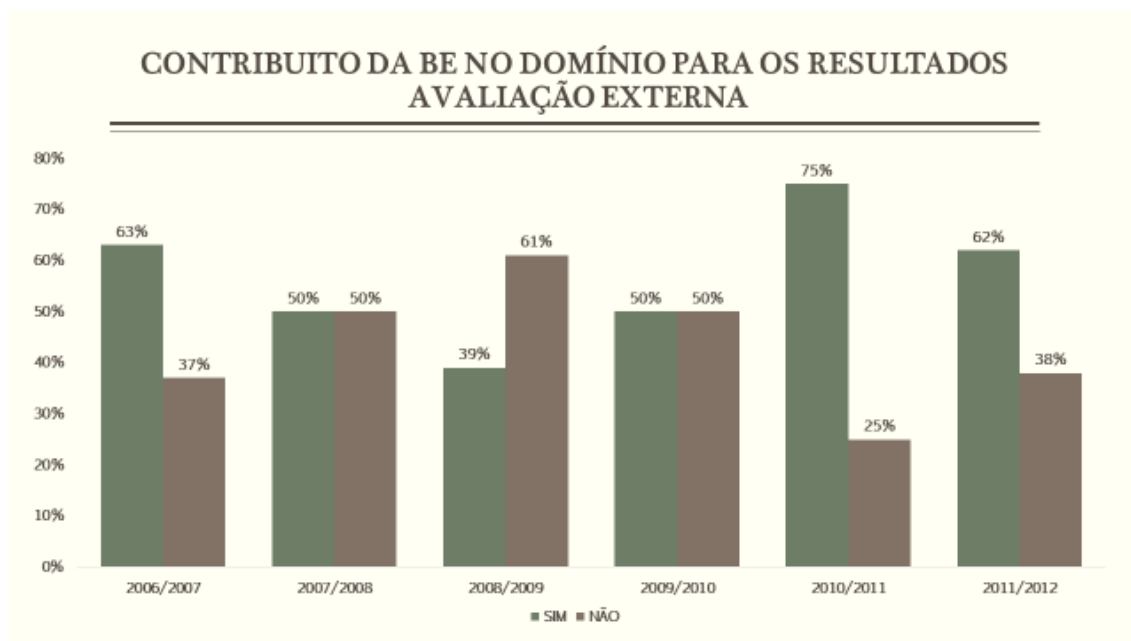


Figura 4 – A BE no domínio “resultados” da avaliação externa.

No domínio da prestação do serviço educativo pelo AE/ENA (Figura 5), o papel da BE é manifestamente reconhecido em todos os anos letivos de uma forma positiva. No ano inicial, 2006/2007, apresentou os valores mais elevados (75%). Seguindo-se 2009/2010 com 72%, 2011/2012 com 69% e os restantes anos letivos na ordem dos 50% em 2010/2011 e 56% de 2007 a 2009.

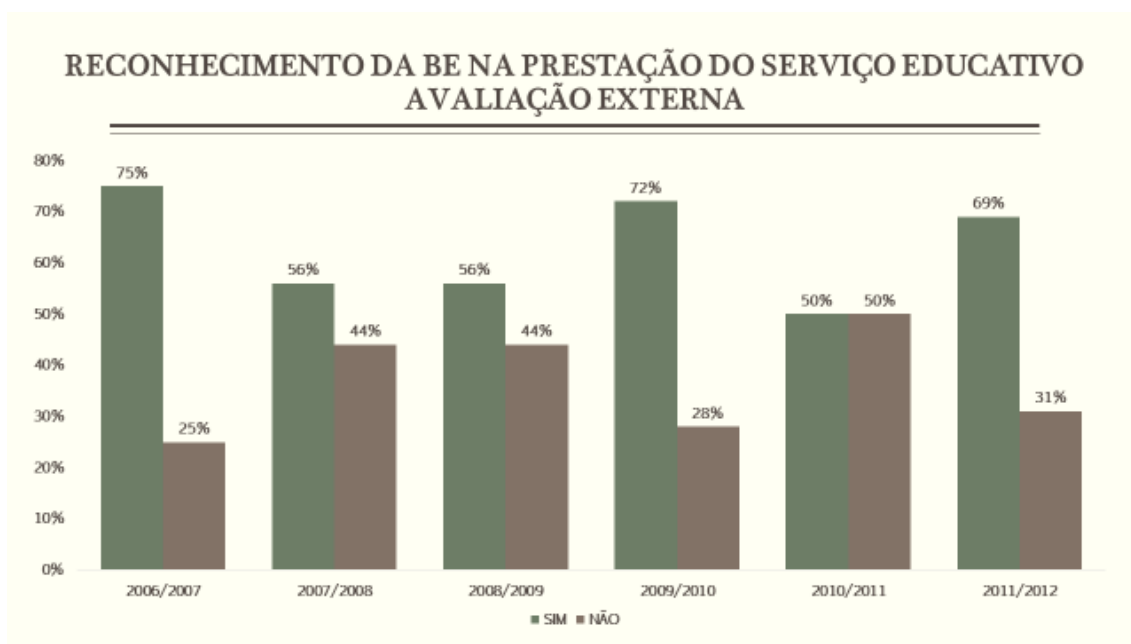


Figura 5. A BE no domínio “prestação do serviço educativo” da avaliação externa.

No que toca à área da gestão escolar, as menções à BE têm vindo a decrescer (Figura 6). O valor mais baixo registou-se em 2011/2012, apenas 8% dos relatórios incluem referências. Baixo é também o número de vezes (25%) que a BE é tida em conta nos relatórios de avaliação externa de 2010/2011. Nos quatro primeiros anos (2006/2010), os relatórios de avaliação externa mencionam bastante a BE em fatores e referentes ligados à gestão escolar, nomeadamente nos pontos relativos aos recursos humanos, financeiros e materiais. O valor mais elevado de menções da BE em itens da área da gestão escolar é atingido em 2008/2009, tendo-se registado em 93% dos relatórios de avaliação externa. Significativo é também o número de referências à BE relacionadas com a gestão escolar nos anos letivos de 2009/2010 (89%), 2007/2008 (81%) e em 2006/2007 de 75%.

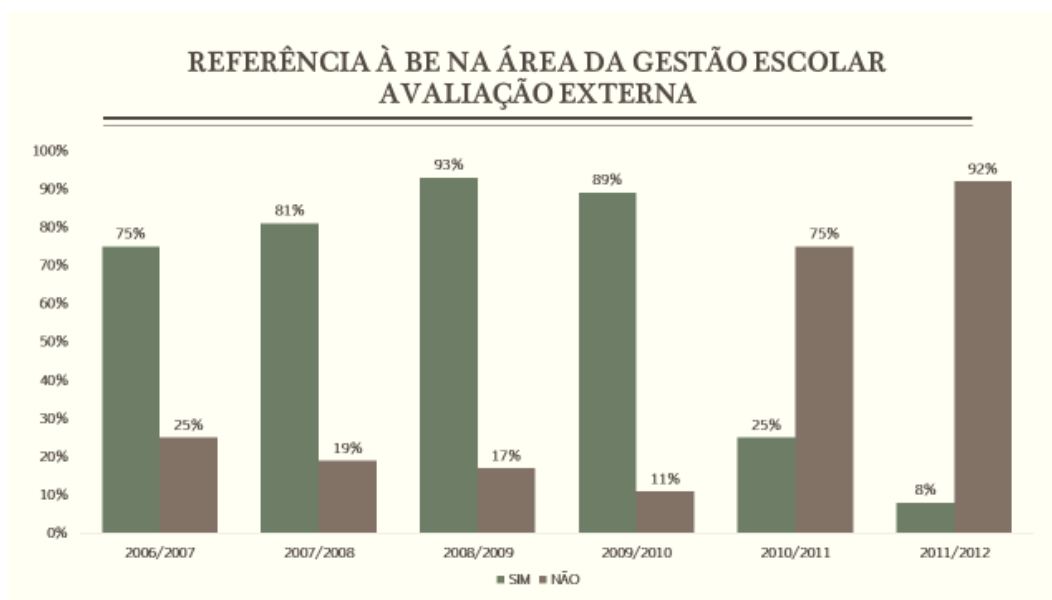


Figura 6. A BE na área “gestão escolar” da avaliação externa.

Verificámos que a referência à BE no domínio da liderança sofre grandes oscilações e apresenta valores muito díspares (Figura 7). De uma totalidade absoluta no ano letivo de 2010/2011 (100%), passamos para valores notoriamente inferiores em 2011/2012 (31%), o que corresponde a um decréscimo de 69%. Apurámos que no ano letivo de 2008/2009 a valorização da BE como estrutura tida em consideração no âmbito da avaliação externa no domínio da liderança do AE/ENA é negativa, na ordem dos 39%. Porém, a leitura da Figura 7 permite observar que a valorização da BE no domínio da liderança é consideravelmente positiva em mais três anos letivos: 2009/2010 (67%), 2007/2008 (63%) e 2006/2007 (50%).

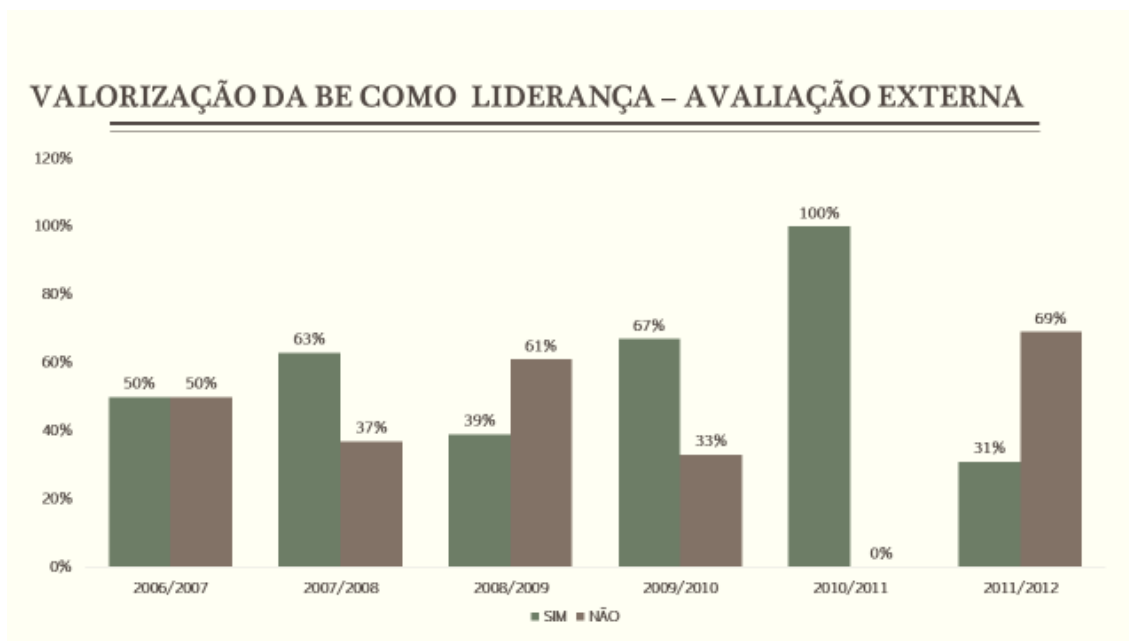


Figura 7. A BE no domínio “liderança” da avaliação externa.

No que respeita a itens relacionados com práticas de autoavaliação e melhoria da escola/agrupamento, no período de 2006 a 2012, tal como referido anteriormente, verificámos uma referenciação à BE muito insignificante. Através da Figura 8, que se refere às menções à BE nas práticas de autoavaliação e melhoria do agrupamento/escola, é visível que foi no ano de 2010/2011 que se registou, ainda que com valores muito fracos, a percentagem mais elevada neste campo de análise, apenas com 25%. No ano letivo de 2006/2007 não foi registada qualquer referência à BE nos relatórios de avaliação externa que estivessem diretamente relacionados com práticas de autoavaliação e melhoria do AE/ENA.

Pensamos que estes valores, ainda que reduzidos, possam estar relacionados com a implementação do MAABE, proposto pela RBE, que se iniciou de forma experimental em 2009/2010, por algumas BE. Parece-nos que o início da aplicação do MAABE, ao requerer que a autoavaliação da BE fosse “incorporada no processo de autoavaliação da própria escola, dada a sua relação estreita com sua missão e objetivos” (RBE, 2009, p. 1) proporcionou um reforço para a consideração da BE no processo de autoavaliação dos agrupamentos, a nível da avaliação interna e, conseqüentemente, em referências às valências pedagógicas da BE nos relatórios de avaliação externa, em fatores e campos de análise referentes a autoavaliação e melhoria.

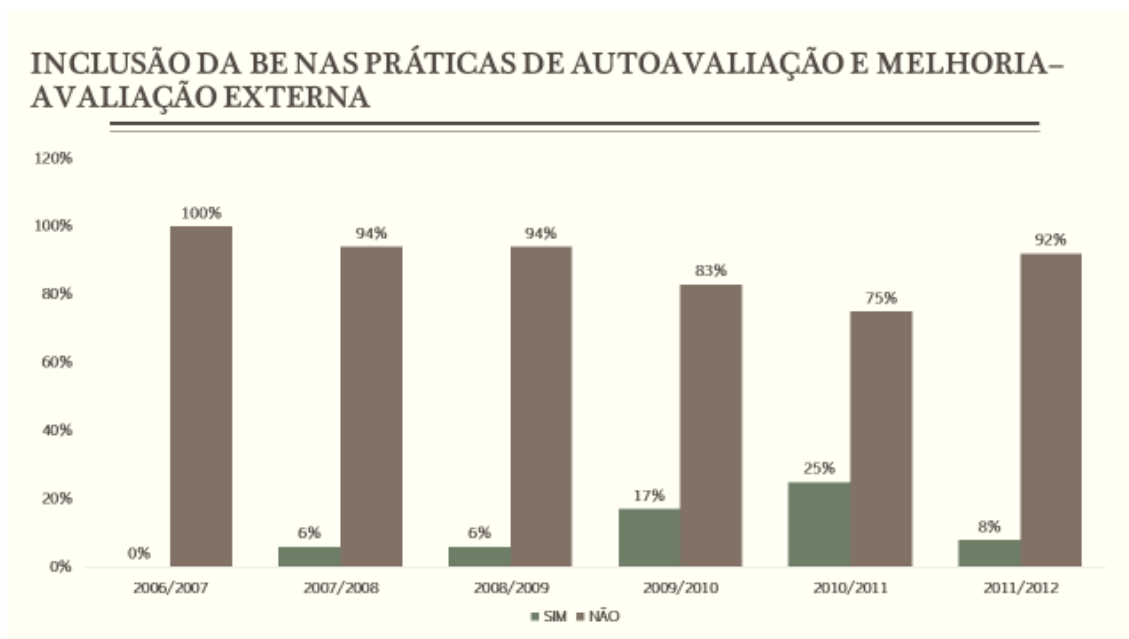


Figura 8. A BE na área de “autoavaliação e melhoria” da avaliação externa.

Na generalidade dos relatórios de avaliação externa dos AE/ENA da região do Algarve recolhemos referências à BE com apreciações bastante positivas, que remetem para o trabalho desenvolvido pela BE como estrutura que está na dianteira de iniciativas inovadoras, na adesão a projetos, em atividades que proporcionam a envolvência de vários elementos da comunidade educativa, nomeadamente pais e EE, na equidade e justiça. Surgem ainda como estruturas propícias à articulação e sequencialidade, com um trabalho abrangente no plano curricular e com reflexos na valorização e impacto das aprendizagens.

À semelhança do processo adotado anteriormente quanto à avaliação interna, passamos a destacar as apreciações registadas nos relatórios de avaliação externa referentes à BE no contexto dos dois AE por nós estudados, tendo em conta os domínios avaliados pela inspeção escolar.

No AEA, a BE é referenciada no relatório de avaliação externa elaborado pela IGEC em 2013 e consta nos domínios “prestação do serviço educativo” e “liderança e gestão”, da seguinte forma:

- **Prestação do serviço educativo** - “os alunos salientaram a utilização frequente das bibliotecas e das *salas TIC (tecnologias de informação e comunicação)* pelos

docentes nas atividades desenvolvidas, designadamente, na realização de pesquisas” (IGEC, 2013b, p. 6)³¹;

● **Liderança e gestão:** - “a prestação do serviço educativo foi igualmente contemplada no relatório [autoavaliação], de uma forma algo restrita, tendo em conta, fundamentalmente, indicadores relativos à utilização das bibliotecas, à frequência dos clubes e à eficácia das medidas de apoio educativo” (IGEC, 2013b, p. 9);

Relativamente ao AEB, apresentamos as referências à BE contidas no relatório de avaliação externa elaborado pela IGE em 2010. Neste documento, as referências à BE, e especificamente à BE do 1.º CEB, encontram-se nos domínios de “organização e gestão escolar”, “liderança” e “resultados”, contemplada nos seguintes excertos:

● **Organização e gestão escolar** - “os recursos financeiros provêm [...] e a Rede de Bibliotecas Escolares” (IGE, 2010, p. 9);

- “há a preocupação de proporcionar o acesso de todos a recursos diversificados, nomeadamente aos da biblioteca da EB1/JI [...] tendo sido criadas condições para a utilização deste espaço por parte das crianças do JI [...] e dos formandos do curso de alfabetização” (IGE, 2010, p. 10);

● **Liderança** - “também existem parcerias com outras organizações locais, como a Junta de Freguesia, a Biblioteca Municipal” (IGE, 2010, p. 11);

● **Resultados** - “na educação pré-escolar e no 1.º CEB, para além das iniciativas que visam a comemoração de efemérides, destacam-se as atividades promovidas pela biblioteca no âmbito do PNL, como *Ler para Aprender*, que envolve os formandos do curso de alfabetização” (IGE, 2010, p. 7).

5.3. Discussão dos resultados sobre a visibilidade das bibliotecas escolares na avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos de escolas

Os dados recolhidos permitem-nos chegar a algumas conclusões e questões preliminares. Comparativamente com os resultados obtidos nos relatórios de avaliação externa, nos relatórios de avaliação interna há menos referências à BE. É importante notar que nos relatórios de autoavaliação a BE aparece mencionada em 78% dos documentos

³¹A fim de se assegurar o anonimato do AE que participou neste trabalho de investigação, as referências aos relatórios de avaliação são apresentadas na bibliografia de forma truncada.

analisados e nos relatórios de avaliação externa, na quase totalidade (99%). Esta forte presença da BE nesses documentos oficiais deve ser assinalada como um elemento positivo.

Quanto à avaliação interna dos AE, em apenas um relatório de autoavaliação, o que corresponde a 9%, foi encontrada referência à síntese do relatório de autoavaliação da BE. Centrando-nos nas orientações da RBE e, dentro destas, nos aspetos mais detalhados relativos à metodologia a seguir pelos PB na aplicação do MAABE, destacamos que é afirmado que “o resultado global da autoavaliação da BE deverá ser integrada na autoavaliação da escola/agrupamento” (RBE, 2009, p. 5). Esta orientação é reiterada nos modelos para a avaliação das BE posteriores (Conde *et al.*, 2011; Conde *et al.*, 2013). Não obstante, a BE foi referida em 54% dos resultados do processo de autoavaliação implementado em cada AE.

Em relação aos domínios da avaliação externa em que essas referências surgem integradas, identifica-se a sua dispersão pelas várias áreas, com um peso similar: gestão escolar (23%), prestação do serviço educativo (21%), liderança e elemento de caracterização da escola/agrupamento (ambos em 18%). Destas quatro áreas, apenas a última remete para a BE somente enquanto estrutura física, enquanto as restantes se relacionam mais com a sua dimensão pedagógica, denotando que esta valência é reconhecida, e de forma positiva, como demonstrámos também a partir de alguns excertos dos relatórios, que já apresentámos. Como apontámos anteriormente, a inclusão de referência à BE no domínio de caracterização vai diminuindo. Na dimensão de contributo para a autoavaliação e melhoria é que encontramos uma mera alusão (de 3%), podendo isto significar que a ação da BE não é ainda entendida como potencial adjuvante na melhoria da escola.

Os dados recolhidos suscitam algumas questões, e que só uma análise mais concreta dos contextos que deram origem aos relatórios examinados poderá elucidar. No entanto, deixamos aqui registadas algumas observações que apontam para caminhos que merecem ser aprofundados: Que fatores terão contribuído para a valorização da BE nos processos de avaliação interna e externa das escolas/agrupamento? Que alterações/medidas se têm verificado a nível da organização escolar com reflexo no desempenho pedagógico das BE? Que diferenças fazem as lideranças no desenvolvimento pedagógico da BE?

As questões da visibilidade da BE para o exterior da escola passam pelas dimensões enunciadas. Passam pelo facto das BE aderirem e desenvolverem concursos,

projetos e outras iniciativas que possibilitam o seu enraizamento na escola, concretizando e disseminando práticas que se tornem consistentes e sustentáveis, criando assim condições para que alunos e professores assumam a BE como elemento fundamental para o trabalho que desenvolvem com vista ao sucesso educativo.

Capítulo 6. Análise dos dados do questionário aplicado aos professores do 1.º ciclo do ensino básico

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.”

Jean Piaget, in <https://kdfrases.com/frase/104097>

Neste ponto, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos através do questionário aplicado aos professores do 1.º CEB nos dois AE. A análise interpretativa tem por referência o quadro conceptual que sustenta a investigação, bem como as questões de partida e os objetivos previamente definidos.

Em primeiro lugar apresentamos, em simultâneo, os dados pessoais e profissionais dos professores do 1.º CEB dos dois AE participantes neste estudo. Em segundo lugar, para uma melhor compreensibilidade de leitura, apresentamos os dados obtidos em cada um dos AE, segundo as restantes categorias e subcategorias do questionário.

6.1. Caracterização pessoal e profissional dos professores

De modo a prestar informação clara e discriminada dos inquiridos por questionário, apresenta-se a caracterização dos respondentes por AE, considerando num único quadro os resultados dos dois AE estudados, respetivamente o AEA e o AEB e a globalidade dos resultados. Procede-se em seguida à análise dos resultados obtidos e à síntese da caracterização dos inquiridos.

Relembramos que o questionário foi administrado a todo o corpo docente constituído pelos professores que lecionavam uma turma do 1.º CEB dos dois AE em estudo, no final do ano letivo de 2013/2014 e que trabalhavam numa escola do 1.º CEB com BE integrada na RBE. No total, distribuíram-se 40 questionários para os professores do 1.º CEB, sendo vinte em cada um dos AE. Dos vinte professores do AEA, dezoito responderam ao inquérito por questionário, o que equivale a uma taxa de devolução de 90%. No AEB, dos vinte professores do 1.º CEB, quinze responderam ao questionário, o que equivale a uma taxa de resposta de 75%, valores que consideramos bastante razoáveis atendendo às diversas solicitações a que os professores estão habitualmente sujeitos.

Os resultados que de seguida se apresentam dizem respeito à parte I – Dados pessoais e profissionais constante na parte inicial do questionário administrado aos professores.

De acordo com os dados do Quadro 25, verifica-se que no AEA, num total de dezoito professores do 1.º CEB, o grupo etário predominante é o dos 36 aos 40 anos, com 33%, enquanto no AEB, o grupo etário predominante é o dos 31 aos 35 anos, com 22%. De assinalar que um dos inquiridos não respondeu a esta questão. Num total de 33 professores do 1.º CEB inquiridos, o grupo etário predominante é o dos 36 aos 40 anos, com 28%, o que indica algum rejuvenescimento do corpo docente no 1.º CEB, seguindo-se os grupos etários dos 31 aos 35 anos e dos 41 aos 45 anos, com 18% cada um. O grupo etário dos 46 aos 50 anos obteve 15%, o grupo etário dos 55 aos 60 anos 9% e o grupo com mais de 60 anos de idade 3%. A média de idades dos dois AE situa-se nos 43 anos.

Quadro 25: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a idade, por AE e total global*

Idade	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	(%)	Freq.	%	Freq.	%
31-35 anos	2	11	4	26	6	18
36-40 anos	6	33	3	20	9	28
41-45 anos	5	28	1	7	6	18
46-50 anos	4	22	1	7	5	15
51-55 anos	-	-	2	13	2	6
56-60 anos	1	6	2	13	3	9
> 60 anos	-	-	1	7	1	3
Sem resposta	-	-	1	7	1	3
Total	18	100	15	100	33	100

No que se refere ao sexo, esta amostra é constituída no AEA por 89% de docentes do sexo feminino e 11% do sexo masculino, como mostra o Quadro 26. No AEB, a totalidade dos professores respondentes ao nosso questionário é do sexo feminino (100%). Estes dados confirmam a perpetuação dos contextos educativos existentes no século passado, isto é, “os professores portugueses no ensino primário em Portugal são professoras” (Benavente, 1990, p. 78). A feminização do corpo docente é predominante, tornando-se “o ensino nos escalões etários mais baixos, como a profissão ideal para a mulher (Domingues & Silva, 1998, p. 76). Numerosos projetos sobre este nível de ensino foram investigados por autores como Gonçalves (2000); Lopes e Ribeiro (2000) e A. Silva (2009) que revelam que a profissão de professor do 1.º CEB apresenta uma forte representatividade feminina. Citemos a propósito a publicação da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2015) que traça o perfil da população docente do ano letivo de 2013/2014 (ano em que aplicamos o questionário aos professores do 1.º CEB, no âmbito do presente estudo) em

que se pode constatar que a nível nacional, neste ano letivo, o total de professores do 1.º CEB foi de 25620, sendo 3454 homens (13%) e 22166 mulheres (87%).

Quadro 26: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o sexo, por AE e total global*

Sexo	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	Freq.	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	16	89	15	100	31	94
Masculino	2	11	-	-	2	6
Total	18	100	15	100	33	100

Em relação à formação académica, verifica-se que no AEA 72% dos professores do 1.º CEB tem uma licenciatura e 28% possui pós-graduação. No AEB, 93% dos professores possui como formação académica a licenciatura e apenas 7% possui somente o diploma de bacharelato. Em termos globais, destaca-se que uma ampla maioria dos respondentes 82% (27) possui como formação académica a licenciatura; 15% (5) a pós-graduação e só 3%, o que corresponde a um dos professores do 1.º CEB, possui apenas o bacharelato. A linha de tendência mostra-nos que o posicionamento da formação académica dos docentes tem vindo a aumentar para graus de formação mais elevados.

Quadro 27: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a formação académica, por AE e total global*

Formação académica	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Bacharelato	-	-	1	7	1	3
Licenciatura	13	72	14	93	27	82
Pós-graduação	5	28	-	-	5	15
Total	18	100	15	100	33	100

Relativamente à situação profissional, no total dos dois AE apurámos que 64% dos inquiridos pertencem ao quadro de escola/agrupamento; 30% pertencem ao quadro de zona pedagógica e 6% são contratados. Isto denota uma boa estabilidade do corpo docente.

Quadro 28: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a situação profissional, por AE e total global*

Situação profissional	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Quadro de escola/agrupamento	10	56	11	74	21	64
Quadro de zona pedagógica	8	44	2	13	10	30
Contratado	-	-	2	13	2	6
Total	18	100	15	100	33	100

Tendo por base a leitura do Quadro 29, verifica-se que no AEA a maior parte dos professores têm entre 11 e 20 anos de serviço (61%), enquanto no AEB esse grupo corresponde apenas a 40%. Este facto articula-se com as faixas etárias mais representadas em cada AE. Como já ficou registado no Quadro 25, o AEA tem a maior parte do seu corpo docente situado entre os 31 e os 45 anos, enquanto no AEB há maior dispersão etária.

A maior percentagem de respostas, no total global dos nossos inquiridos sobre o tempo de serviço docente (cf. Quadro 29) incidiu no intervalo dos 11 aos 15 anos, com 26%; seguindo-se o intervalo dos 16 aos 20 anos, com 23%; o intervalo dos 26 aos 30 anos com 21%; dos 21 aos 25 anos, com 15%. A média global é de 19 anos de serviço docente.

Quadro 29: Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o tempo de serviço docente, por AE e total global

Tempo de serviço docente	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0-5 anos	-	-	1	7	1	3
6-10 anos	2	11	-	-	2	6
11-15 anos	6	33	3	20	9	28
16-20 anos	5	28	3	20	8	24
21-25 anos	3	17	1	7	4	12
26-30 anos	2	11	5	33	7	21
>30 anos	-	-	2	13	2	6
Total	18	100	15	100	33	100

O Quadro 30 apresenta os resultados obtidos sobre os anos de serviço docente especificamente nesta escola, destacando-se que no AEA metade dos professores do 1.º CEB (50%) aí trabalha há menos de 5 anos. No AEB os dados revelam que 33% dos professores do 1.º CEB exerce funções letivas nesta escola num período compreendido entre 6 a 10 anos; 27% há menos de 5 anos; 20% trabalha na escola entre os 11 a 15 anos de serviço.

A percentagem mais elevada de professores do 1.º CEB, segundo os anos de serviço docente de permanência nestas escolas, corresponde a 40% que disseram aí trabalhar há menos de 5 anos. Este aspeto indicia que existe ainda bastante mobilidade docente, contrariando algumas medidas centrais que têm pretendido uma maior estabilidade no corpo docente das escolas. Esta questão é importante, na medida em que é inevitável o seu impacto na aplicação de programas e projetos orientados para mudança

educativa, como aqueles que analisamos neste estudo. Um segundo grupo, 33% dos docentes, exerce funções nestas escolas num período compreendido entre os 6 a 10 anos, o que já revela alguma estabilidade profissional; 15% dos inquiridos não respondeu a esta questão; 9% dos professores desempenha funções na escola, num período considerável de 11 a 15 anos e 3% dos professores já pertence à escola há mais de 20 anos, o que pode ser revelador de um conhecimento aprofundado da escola.

Quadro 30: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo os anos de serviço docente nesta escola, por AE e total global*

Tempo de serviço docente nesta escola	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0-5 anos	9	50	4	27	13	40
6-10 anos	6	33	5	33	11	33
11-15 anos	-	-	3	20	3	9
16-20 anos	-	-	-	-	-	-
>20 anos	-	-	1	7	1	3
Sem resposta	3	17	2	13	5	15
Total	18	100	15	100	33	100

Ao nível do tempo de serviço decorrido em cada um dos AE, os dados revelam-nos pequenas diferenças por comparação com a permanência nas escolas analisadas, indiciando que terá havido alguma mobilidade entre escolas do mesmo agrupamento.

Quadro31: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo os anos de serviço docente neste agrupamento, por AE e total global*

Tempo de serviço docente neste Agrupamento	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0-5 anos	8	44	6	40	14	43
6-10 anos	7	39	4	27	11	33
>10 anos	-	-	2	13	2	6
Sem resposta	3	17	3	20	6	18
Total	18	100	15	100	33	100

No que diz respeito ao exercício de cargos na escola, constatámos (cf. Quadro 32) que no AEA 44% dos professores não exerce nenhum cargo; 39% dos docentes desempenha funções relacionadas com um cargo na escola e 17% não respondeu. No AEB, 54% dos professores não exerce funções relacionadas com cargos; 33% desempenha um cargo e 13% não respondeu.

Na totalidade dos dois AE A e B 49% dos professores do 1.º CEB não exerce nenhum cargo na escola; somente 36% diz-nos que desempenha funções relacionadas com cargos na escola e 15% dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Quadro 32: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o exercício de cargo na escola, por AE e total global*

Exercício de cargo	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	7	39	5	33	12	36
Não	8	44	8	54	16	49
Sem resposta	3	17	2	13	5	15
Total	18	100	15	100	33	100

Inquiridos sobre o tipo de Agrupamento em que já exerceu funções letivas, apurámos (Quadro33) que no AEA 73% dos professores já trabalhou em agrupamento vertical e mega-agrupamento e 56% dos docentes exerceu funções em agrupamento horizontal. No AEB corroborámos que 93% dos docentes tem experiência de trabalho em agrupamento vertical e mega-agrupamento e 80% dos docentes assinalou ter trabalhado em agrupamento horizontal.

Verificou-se que 82% da totalidade dos professores respondentes já trabalhou em AE de tipo vertical e em mega-agrupamento e 67% afirmou ter trabalhado em agrupamento horizontal.

Quadro 33: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o tipo de agrupamento em que já trabalhou, por AE e total global*

Tipo de Agrup. em que já trabalhou	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Agrup. Horizontal	10	56	12	80	22	67
Agrup. Vertical	13	73	14	93	27	82
Mega-agrupamento	13	73	14	93	27	82

Analisando agora o número de anos que os docentes do 1.º CEB declararam ter trabalhado, em cada uma das tipologias de AE (Quadro 33), apurou-se que em agrupamento horizontal, os docentes do AEA não se prestaram a fornecer grandes dados, pois 44% preferiu não responder a esta questão. Tendo presente os dados obtidos, 28% dos docentes tem uma experiência igual ou inferior a 5 anos, 22% de 6 a 10 anos e 6% dos casos de 16 a 20 anos de experiência laboral. No AEB, os docentes assinalaram em 39% dos casos ter trabalhado entre 6 a 10 anos; 20% dos docentes exerceram funções entre 11 a 15 anos e 7% dos docentes trabalhou até 5 anos, de 16 a 20 anos e igual

percentagem também assinalou com mais de 20 anos. De anotar que 20% dos docentes não respondeu a esta questão, ou simplesmente ignorou.

Relativamente ao número de anos que os docentes já trabalharam em agrupamento horizontal (Quadro 34), verificou-se que no total global, 30% trabalhou entre 6 a 10 anos, 18% menos de 5 anos; 9% entre 11 a 15 anos; 6% entre 16 a 20 anos e apenas 3% exerceu funções num período superior a 20 anos. Onze dos inquiridos (34%) não responderam a esta questão.

Quadro 34: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de anos que já trabalhou em AE horizontal, por AE e total global*

Tempo de serviço docente em AE horizontal	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0-5 anos	5	28	1	7	6	18
6-10 anos	4	22	6	39	10	30
11-15 anos	-	-	3	20	3	9
16-20 anos	1	6	1	7	2	6
> 20 anos	-	-	1	7	1	3
Sem resposta	8	44	3	20	11	34
Total	18	100	15	100	33	100

Quanto ao número de anos de experiência dos docentes em AE vertical, estamos perante uma distribuição por classes de anos de serviço que engloba menos intervalos, em comparação com o item anterior. No AEA, 33% dos professores assinalou ter experiência de trabalho em agrupamento vertical de 6 a 10 anos; 22% possui até cinco anos e 17% mais de 10 anos. Cinco sujeitos (28%) não responderam. No AEB 47% dos professores trabalhou até 5 anos e entre 6 a 10 anos, valor igual em ambos os casos. Apenas um dos inquiridos (6%) não respondeu a esta questão.

Inquiridos sobre o número de anos de experiência docente em agrupamento vertical, constatou-se que no total global dos dois AE (Quadro 35) o tempo de serviço dos 6 aos 10 anos foi assinalado por 39% dos docentes, até 5 anos por 33% e com mais de 10 anos, por 9%. Registamos que seis sujeitos (18%) não respondeu a esta questão.

Quadro 35: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de anos que já trabalhou em AE vertical, por AE e total global*

Tempo de serviço docente em AE vertical	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0-5 anos	4	22	7	47	11	33
6-10 anos	6	33	7	47	13	40
>10 anos	3	17	-	-	3	9
Sem resposta	5	28	1	6	6	18
Total	18	100	15	100	33	100

Entre o conjunto total de professores dos dois AE, obtivemos que a grande maioria (82%) trabalhou e/ou trabalha em mega-agrupamento há pelo menos 5 anos (Quadro 36), o que corresponde ao processo conhecido deste tipo de agrupamentos de escolas.

Quadro 36: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de anos que já trabalhou em mega-agrupamento, por AE e total global*

Tempo de serviço docente em mega-agrupamento	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0-5 anos	13	72	14	93	27	82
Sem resposta	5	28	1	7	6	18
Total	18	100	15	100	33	100

Outro item utilizado para descrever a amostra foi a indicação da formação recebida em cada um dos programas que considerámos poder ter impacto na ação da BE (RBE, PNL, PNEP e PTE/Plano TIC).

Relativamente ao PRBE, no AEA (Quadro 37) apenas 11% dos docentes recebeu formação nesta área e no AEB os valores também são baixos, na ordem dos 20%. Apenas um sujeito, quer no AEA, quer no AEB assinalou ter recebido formação no âmbito do PNL. A formação PNEP é assinalada em ambos os AE com valores muito próximos 44%, no AEA e 47% no AEB. A formação PTE/Plano TIC apresenta valores que divergem, no AEA apenas 39% dos professores recebeu formação nesta área e no AEB verificámos uma maioria notória de 73% dos docentes.

Quadro 37: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo os programas em que já recebeu formação, por AE e total global*

Formação	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
PRBE	2	11	3	20	5	15
PNL	1	6	1	7	2	6
PNEP	8	44	7	47	15	45
PTE/Plano TIC	7	39	11	73	18	55

Quanto à frequência de formação, em ambos os AE em apreço, em todos os programas apresentados (RBE, PNL, PNEP e PTE/Plano TIC) verificámos que os professores do 1.º CEB já realizaram formação, verificando-se o mais elevado valor no PTE/Plano TIC (55%), no PNEP (45%) e no PRBE (15%). No conjunto da amostragem estudada o programa em que os professores do 1.º CEB realizaram menos formação foi o PNL (6%).

Quanto ao número de horas de formação que os professores do 1.º CEB já receberam relacionada com o PRBE, e tendo em atenção o Quadro 38, verificamos que no AEA 89% dos docentes não frequentou formação nesta área, 6% frequentou 25 horas e igual percentagem afirmou ter recebido 50 horas de formação. No AEB, 79% não indicou número de horas de formação relacionada com o PRBE e 7% afirmou três situações (20 horas, 75 horas e 400 horas).

No que se refere ao número de horas recebidas do PRBE, tendo em conta a totalidade dos docentes dos dois AE, vemos que a grande maioria (85%) não realizou formação nessa área.

Quadro 38: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de horas formação recebidas do PRBE, por AE e total global*

Número de horas de formação PRBE	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0 horas/sem formação	16	89	12	79	28	85
20 horas	-	-	1	7	1	3
25 horas	1	6	-	-	1	3
50 horas	1	6	-	-	1	3
75 horas	-	-	1	7	1	3
400 horas	-	-	1	7	1	3
Total	18	100	15	100	33	100

Verifica-se que a grande maioria dos professores (84%) também não recebeu formação na área do PNL, sendo até mesmo desprezíveis, pela sua fraca representatividade, as duas situações em que isso se verificou, pelo reduzido número de horas de formação.

Os resultados obtidos mostraram uma resposta mais afirmativa, por parte dos respondentes, em relação ao número de horas de formação PNEP recebida (Quadro 39). Assim, no AEA 55% dos professores não frequentou formação PNEP; 21% afirmou não se recordar do número de horas de formação PNEP recebida, mas deduzimos que tenha

frequentado formação nesta área, e quatro docentes afirmaram ter recebido formação, mas com a indicação de horas díspares (75, 102, 120 e 240). No AEB, 53% dos professores não frequentou formação PNEP; 33% dos docentes frequentou formação PNEP de 102 horas e 7% dos docentes frequentou ações de formação PNEP de 75 e 120 horas, em cada um dos casos. Em alguns casos a não frequência de formação poderá ter a ver com um número de anos de serviço mais baixo.

Quadro 39: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo o número de horas de formação PNEP, por AE e total global*

Número de horas de formação PNEP	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0 horas/sem formação	10	55	8	53	18	55
75 horas	1	6	1	7	2	6
102 horas	1	6	5	33	6	18
120 horas	1	6	1	7	2	6
240 horas	1	6	-	-	1	3
Não se recorda	4	21	-	-	4	12
Total	18	100	15	100	33	100

Como se pode depreender do Quadro 40, o número de horas de formação PTE/Plano TIC apresenta resultados bastante diferentes nos dois AE. De destacar, antes de mais, o facto de 59% dos docentes do AEA declararam não ter recebido formação nesta área e no AEB a mesma situação é referida por um valor mais baixo, de apenas 27%.

No que diz respeito ao número de horas dos professores do 1.º CEB, na totalidade dos dois Agrupamentos de Escolas (Quadro 40), verificámos que 46% dos professores não possui formação nesta área e 6% não respondeu a esta questão. Por ordem de frequência o número de horas de formação PTE/Plano TIC que se destaca são 100 horas (15%) e 50 horas (12%).

Quadro 40: *Distribuição dos professores do 1.º CEB o número de horas de formação PTE/Plano TIC, por AE e total global*

Número de horas de Formação PTE/Plano TIC	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0 horas/sem formação	11	59	4	27	15	46
15 horas	2	10	-	-	2	6
25 horas	1	7	1	7	2	6
30 horas	1	7	-	-	1	3
50 horas	1	7	3	20	4	12

75 horas	-	-	1	7	1	3
100 horas	-	-	5	32	5	15
200 horas	-	-	1	7	1	3
Sem resposta	2	10	-	-	2	6
Total	18	100	15	100	33	100

A questão final desta parte do questionário procurou averiguar da experiência dos professores como formadores em relação aos anteriores programas referidos. No AEA, apenas um docente (6%) assinalou possuir experiência como formador, tendo na parte de resposta aberta assinalado o PNEP (Quadro 41). No AEB, a totalidade dos professores do 1.º CEB (100%) não possui experiência como formador.

Quadro 41: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a experiência como formador, por AE e total global*

Experiência como formador(a)	AEA		AEB		Total global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	17	94	15	100	32	97
Sim	1	6	0	0	1	3
Total	18	100	15	100	33	100

6.1.1. Síntese dos dados pessoais dos professores

Apresentamos neste ponto uma análise dos dados relativos à caracterização pessoal e profissional dos professores do 1.º CEB respondentes ao questionário aplicado. Não é nossa pretensão comparar os dados dos dois AE para daí retirarmos ilações positivas ou negativas. Mas poderemos compreender melhor a discussão dos resultados e as conclusões decorrentes.

Caracterização do corpo docente do AEA:

- professores mais novos - média de idades é de 42 anos;
- corpo docente misto - 89% de professoras e 11% professores;
- corpo docente mais qualificado - 28% possuem pós-graduação;
- corpo docente menos estável – 56% pertence ao quadro de escola;
- corpo docente com menos tempo médio de serviço (18 anos) e menos tempo médio de serviço na escola (5 anos) e no agrupamento (5 anos).

Caracterização do corpo docente do AEB:

- professores mais velhos – média de idades é de 45 anos;
- corpo docente apenas constituído por mulheres;

- corpo docente menos qualificado – nenhum elemento tem pós-graduação, 1 elemento com bacharelato;
- corpo docente mais estável – 74% pertence ao quadro de escola;
- corpo docente com mais tempo médio de serviço (21 anos) e mais tempo médio de serviço na escola (9 anos) e no agrupamento (6 anos).

Relativamente ao tempo de serviço no agrupamento, convém relembrar que o AEA é constituído por quatro escolas do 1.º CEB, enquanto que o AEB apenas tem uma unidade orgânica para este nível de ensino, pelo que os professores pertencentes ao AEA podem ter trabalhado noutras escolas do mesmo agrupamento, o que faz aumentar a sua permanência de trabalho no agrupamento.

Vejamos ainda outros dados. Relativamente ao exercício de cargos: 39% dos professores respondentes do AEA mencionou exercer cargos, ao passo que no AEB o exercício de cargos é desempenhado por 33% dos docentes. A diferença é de dois docentes e, estes resultados podem perfeitamente estar relacionados com o facto de o AEA englobar quatro estabelecimentos de ensino do 1.º CEB, tendo conseqüentemente a necessidade de mais professores a exercerem o cargo de coordenador de estabelecimento.

Quanto ao tipo de agrupamento em que já trabalhou, os resultados obtidos são semelhantes, em ambos os AE. Nos dois AE, as percentagens mais elevadas recaem, precisamente e, em simultâneo, na tipologia de agrupamento vertical e mega-agrupamento, sendo indicado por 93% dos professores do AEA e 73% no caso do AEB.

Em relação aos itens referentes ao número de anos letivos de trabalho nos diferentes tipos de agrupamento, houve uma percentagem elevada de não respostas em ambos os agrupamentos. No que se refere ao trabalho em agrupamento horizontal, não obtivemos resposta de 44% dos professores do AEA e de 20% no AEB. Quanto ao número de anos letivos de trabalho em agrupamento vertical, 28% dos professores do AEA não respondeu a esta questão e 6% dos professores do AEB. No que respeita ao número de anos letivos de trabalho em mega-agrupamento, continuámos a registar que 28% dos professores do 1.º CEB do AEA não respondeu a esta questão, enquanto assinalámos 7% no AEB. Em relação aos professores que responderam a estas três questões, os dados estão sintetizados no quadro seguinte.

Quadro 42: *Distribuição dos professores do 1.º CEB segundo a experiência de trabalho, por AE*

Tempo de serviço	AEA	AEB
	Média	Média
Agrupamento horizontal	6	11
Agrupamento vertical	9	7
Mega-agrupamento	4	2

Relativamente à formação, constatámos que em todos os programas e planos que são objeto deste estudo os professores do 1.º CEB assinalaram ter realizado formação. No AEA o PNEP apresentou-se como o programa em que mais professores assinalaram ter frequentado formação (44%). No AEB foi o PTE/Plano TIC, o programa em que mais professores assinalaram ter frequentado formação (47%). O PNL foi a área em que menos docentes realizaram formação, sendo assinalado apenas por um professor do 1.º CEB em cada AE.

No que se reporta ao número total de horas de formação em cada agrupamento, nos diferentes programas considerados, o Quadro 43 apresenta uma síntese global. Como se pode constatar, há uma diferença significativa na incidência das áreas de formação do corpo docente dos dois agrupamentos, com os docentes do AEB a terem também quase o dobro de horas de formação no conjunto dos diversos programas analisados. No entanto é preciso ter em atenção que por exemplo as 495h de formação sobre BE se distribuem apenas por três docentes, um deles com 400h, pelo que na realidade haverá um maior equilíbrio neste aspeto, entre as duas escolas.

Quadro 43: *Horas de formação dos professores do 1.º CEB, por AE e total global*

Número de horas Formação	AEA	AEB	Total global
PRBE	75	495	570
PNL	25	20	45
PNEP	925	789	1714
PTE/Plano TIC	135	950	1085
Total	1160	2254	

Finalmente, no que diz respeito à experiência dos professores como formadores em relação aos programas mencionados, o único caso assinalado, no AEA mencionou deter experiência como formador do PNEP.

6.2. Apresentação e análise dos dados do Agrupamento de Escolas A

O AEA é constituído por quatro estabelecimentos de ensino do 1.º CEB, sendo duas Escolas E. B. 1/JI e duas Escolas E. B. 1. Contudo, apenas existem três BE integradas na RBE porque uma das escolas E. B. 1 tem dimensões reduzidas, pelo que não cumpre os critérios de integração da RBE. Esta escola tem um edifício principal do plano dos centenários com cinco salas de aula, uma sala de refeições, um polidesportivo descoberto e espaço de recreio. Anotamos que esta escola E.B.1 fica situada numa vila das “mais antigas freguesias do Algarve”, conforme o Anexo I do PE do AEA.

Apresentamos em seguida os dados referentes às diferentes áreas do questionário aplicado, e respetiva análise. Optámos por incluir no texto um quadro-síntese (média e mediana) de cada dimensão analisada e em anexo os quadros correspondentes à coleta dos dados com as respetivas percentagens.

6.2.1. A biblioteca escolar e o contexto organizativo

A opinião dos professores do 1.º CEB do AEA recolhidas através do inquérito por questionário sobre as alterações organizativas que têm ocorrido nas escolas, como a constituição dos AE permitiu fazer a análise descritiva, sobre as influências dessa situação na BE do 1.º CEB que apresentamos em síntese no Quadro 44 e em Anexo VIII - quadro 1).

O parecer que os docentes do 1.º CEB manifestaram sobre se na situação atual de agrupamento, a BE do 1.º CEB tem mais vantagens a nível da articulação com os restantes níveis de ensino, permitiu chegar aos seguintes valores quantificáveis (para 15 respondentes), relativos à média de 2,93 (compreendida entre 2 e 3), mediana de 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,70. Só 13,33% destes docentes concordaram totalmente com mais vantagens a nível da articulação com os restantes níveis de ensino. A escala de medida de frequência com mais incidência foi *concordo* com 73,33%.

Quadro 44: *Reorganização das escolas em agrupamentos e sua influência na situação atual da BE do 1.º CEB - resultados AEA (média, mediana e desvio padrão)*

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. Na situação atual de Agrupamento, a BE do 1.º CEB tem mais vantagens a nível da articulação com os restantes níveis de ensino.	2,93	3	0,70
2. Na situação atual de Agrupamento o trabalho pedagógico da BE melhorou.	2,75	3	0,58
3. Na situação atual de Agrupamento, a organização e dinamização da BE é mais inovadora.	2,71	3	0,61
4. A situação atual de Agrupamento propicia à BE do 1.º CEB o desenvolvimento de mais e melhores projetos e atividades de ensino e aprendizagem.	2,75	3	0,45
5. Na situação atual de Agrupamento, há uma completa integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes (PE, RI e PA).	3,18	3	0,39
6. Na situação atual de Agrupamento, a BE do 1.º CEB trabalha mais articuladamente/colaborativamente com os docentes.	2,88	3	0,50
7. Na situação atual de Agrupamento, noto maior iniciativa da BE em projetos, decorrentes do PE, dos planos de trabalho das turmas ou de outras iniciativas.	3,00	3	0,55
8. Na situação atual de Agrupamento, a BE promove mais o envolvimento das famílias em atividades de leitura e literacia.	2,88	3	0,62
9. Na situação atual de Agrupamento, a minha experiência de trabalho com a BE melhorou.	2,88	3	0,72
10. Na situação atual de Agrupamento, a BE disponibiliza mais materiais e instrumentos de apoio ao trabalho escolar.	2,87	3	0,52
11. Na situação atual de Agrupamento, o(a) PB ou a equipa da BE apoia mais os professores na promoção das aprendizagens dos alunos.	2,94	3	0,68
12. O processo de constituição de Agrupamentos e reorganização dos mesmos permitiu-me reconhecer e valorizar o papel pedagógico da BE do 1.º CEB.	2,88	3	0,62
13ª. Na situação atual de Agrupamento, a BE tem mais problemas com os recursos humanos.	3,43	3	0,51
14. Atualmente a BE tem um horário de funcionamento que satisfaz as minhas necessidades e dos meus alunos.	2,19	2	0,75
15. Na situação atual de Agrupamento, há maior participação das famílias e comunidade em atividades da BE.	2,54	2	0,66

Analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEA sobre as alterações organizativas que têm ocorrido nas escolas (parte II do questionário), com especial enfoque na constituição dos AE e as suas influências na BE, verifica-se que maioritariamente os professores do 1.º CEB no AEA consideraram que essas alterações se têm refletido na BE de forma ténue com tendência para o positivo. No global, a categoria “A BE e o contexto organizativo”, com a exclusão da questão de controlo, obteve a média de 2,81 (compreendida entre 2 a 3), com mediana de 3 (tendência positiva).

Todavia, apenas dois itens apresentam média igual ou superior a 3. Assim, destaca-se como aspeto mais positivo a verificação de uma completa integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes (PE, RI e PAA), sendo a única afirmação com a totalidade das respostas situadas no quadrante positivo: 82,35% concordam e 17,35%

concordam totalmente. Outro aspeto valorizado muito positivamente é a maior iniciativa da BE em projetos, com 71,4% respondentes a concordarem e 14,2 a concordarem totalmente.

Nos elementos perspetivados de forma mais negativa, no que se refere às alterações que se têm realizado na organização escolar (constituição de agrupamentos) e dos seus reflexos na BE, identificamos:

- Problemas com os recursos humanos: esta questão tinha uma formulação pela negativa, para controlar o envolvimento e atenção dos respondentes no questionário, verificando-se coerência nas respostas. Neste caso, todos concordaram com a afirmação – apreciação negativa – tendo 42,86% dos respondentes concordado totalmente.
- Horário de funcionamento: obtendo a média de 2,19 (compreendida entre 2 e 3), mediana 2 (tendência negativa). Nenhum dos participantes concordou totalmente com esta afirmação. A escala de medida de frequência com mais incidência foi discordo com 43,75%.
- Participação das famílias e comunidade em atividades da BE: com média de 2,54 (compreendida entre 2 e 3), mediana 2 (tendência negativa). Somente 7,69% destes professores concordou totalmente com esta afirmação. A escala de medida de frequência com mais incidência foi discordo com 53,85%.

Note-se que na componente de observações (resposta aberta), um dos respondentes reforçou a resposta que já tinha dado sobre o problema dos recursos humanos, o que indicia a insatisfação em relação a este aspeto: “Os mega-agrupamentos retiraram recursos humanos e limitaram a utilização da BE” (QA10). Outro dos participantes referiu na pergunta aberta sobre esta categoria que “Só me encontro no agrupamento desde dia 11 de setembro do atual ano letivo” (QA16), como forma de justificar o facto de ter respondido a um número muito reduzido de questões (cf. Anexo X).

6.2.2. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica – intervenção em programas nacionais

Nesta parte são considerados três programas criados a nível nacional, nomeadamente o PNEP, PNL e PTE/Plano TIC e a forma como têm sido articulados com a BE do 1.º CEB.

6.2.2.1. Programa Nacional de Ensino do Português

A perceção que os professores do 1.º CEB do AEA têm sobre o PNEP e a BE permitiu-nos fazer uma análise descritiva sobre a forma como este programa de formação de professores, criado a nível nacional, para a disciplina de português se articulou com a BE do 1.º CEB, apresentada em síntese no Quadro 45 e (Anexo VIII- quadro 2).

Instados a pronunciar-se sobre a implementação do PNEP na escola e a sua articulação com a BE, apurámos valores quantificáveis (14 respostas), relativos à média de 2,79 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,70. Apenas 7,14% destes docentes concordaram totalmente que tenha existido articulação entre o PNEP e a BE. A escala de medida de frequência com mais incidência foi *concordo* com 71,43%.

Quadro 45: *O PNEP e a BE – resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)*

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. A implementação do PNEP na minha escola foi realizada em articulação com a BE.	2,79	3	0,70
2. A implementação do PNEP na minha escola implicou uma maior utilização da BE.	2,87	3	0,52
3. A utilização da BE foi rentabilizada pelos docentes em atividades curriculares relacionadas com o desenvolvimento do PNEP.	3,07	3	0,59
4. A BE recolheu e difundiu materiais relacionados com os temas e necessidades formativas dos docentes envolvidos na formação PNEP.	2,86	3	0,53
5. A BE participou e colaborou em atividades e iniciativas decorrentes do PNEP.	2,79	3	0,58
6. A minha experiência de trabalho com a BE foi positiva para o desenvolvimento do PNEP.	2,93	3	0,46
7. O(a) PB interagiu comigo no âmbito do programa de formação PNEP.	2,86	3	0,53
8. A BE disponibiliza recursos (livros, outros documentos e equipamentos) indicados pelo PNEP.	3,00	3	0,00
9. A BE divulgou conteúdos e informações relacionados com o PNEP em ambientes digitais (portais, plataforma Moodle, blogues, sítio Web...).	2,91	3	0,54

10. A BE articulou com o PNEP no desenvolvimento de atividades no âmbito do ensino do português.	2,91	3	0,30
11. Com o PNEP aumentou o trabalho colaborativo entre a BE e os professores para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem.	2,93	3	0,27
12. A formação PNEP forneceu-me pistas para utilização dos recursos em suporte papel e digital existentes na BE.	3,08	3	0,67
13. No decurso da formação PNEP, recorri e incorporei recursos da BE nas minhas aulas.	3,23	3	0,44

Analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEA sobre a BE e a mudança pedagógica – intervenção em programas nacionais (parte III do questionário), especificamente o PNEP e a forma como este programa de formação dirigido aos docentes do 1.º CEB foi articulado com a BE do 1.º CEB, verifica-se que maioritariamente os professores do 1.º CEB no AEA consideraram que o PNEP foi incorporado pela BE de uma forma pouco expressiva. No global, este programa de formação indutor de mudanças pedagógicas ao nível do 1.º CEB obteve uma média de 2,94 (compreendida entre 2 e 3), com mediana de 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,91.

Porém, quatro itens apresentam média igual ou superior a 3. Sendo assim, destaca-se os aspetos positivos decorrentes da formação PNEP e a BE, de acordo com a intensidade das opiniões concordantes dos professores do 1.º CEB do AEA:

- Incorporação dos recursos da BE nas aulas: esta questão obteve a totalidade das respostas incluídas no quadrante positivo: 76,92% dos docentes concordaram e 23,08 concordaram totalmente,
- Formação PNEP forneceu aos docentes pistas para a utilização dos recursos em suporte papel e digitais existentes na BE: 58,33% dos respondentes concordaram totalmente e 25% concordaram.
- A utilização da BE foi rentabilizada pelos docentes em atividades curriculares relacionadas com esta formação e a BE disponibilizou recursos (livros, outros documentos e equipamentos) indicados pelo PNEP: com 73,33% dos respondentes a concordarem e apenas 6,67% a concordaram totalmente.
- A BE disponibiliza recursos (livros, outros documentos e equipamentos) indicados pelo PNEP: as respostas foram unânimes, isto é, 100% dos docentes concordaram com esta afirmação.

Nenhum dos itens obteve respostas representativas de opinião negativa. Todos os itens obtiveram mediana 3, o que comprova tendência para a concordância. Porém,

convém apontar os elementos perspectivados de forma menos positiva, com média inferior a 3:

- Implementação do PNEP em articulação com a BE: média de 2,79 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). A escala de medida de frequência com mais incidência foi *concordo* com 71,43%. Registou-se 21,43% de respostas no quadrante negativo, sendo que 14, 29% dos respondentes discordaram e 7, 14% discordaram totalmente. Apenas 7,14% destes docentes concordaram totalmente que tenha existido articulação entre o PNEP e a BE.
- Participação e colaboração da BE em atividades e iniciativas decorrentes do PNEP: com uma média de 2,79 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). A escala de medida de frequência com mais incidência foi *concordo* com 64,29%. Discordaram 28,57% dos respondentes e somente 7,14% dos docentes concordaram totalmente com esta afirmação.
- Recolha e difusão de materiais pela BE relacionados com os temas e necessidades formativas dos docentes envolvidos na formação PNEP: com uma média de 2,86 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). A escala de medida de frequência com mais incidência foi *concordo* com 71,43%. Discordaram 21,3% dos respondentes e apenas 7,14% dos docentes concordaram totalmente com esta afirmação.

Note-se que na componente de observações (resposta aberta), um dos respondentes justificou o facto de não nos ter fornecido elementos quantificáveis para o estudo deste AE devido à mobilidade do pessoal docente “em relação ao PNEP mencionei ‘não sei’ uma vez que vim de outro agrupamento e o mesmo programa foi lá implementado e eu participei como formadora” (QA7).

6.2.2.2. Plano Nacional de Leitura

O Quadro 46 e Anexo VIII- quadro 3 ilustram a visão dos professores do 1.º CEB do AEA em relação à articulação entre o PNL e a BE.

A opinião que os docentes têm sobre a implementação do PNL na escola em articulação com a BE, permitiu chegar aos seguintes valores quantificáveis (16 respondentes), relativos à média 3,19 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição

positiva) e desvio padrão de 0,40. Apenas 18,75% dos professores concordaram totalmente com esta afirmação. A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 81,25%.

Quadro 46: O PNL e a BE – resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
14. A implementação do PNL na minha escola realiza-se em articulação com a BE.	3,19	3	0,40
15. A implementação do PNL na minha escola implica uma maior utilização da BE.	3,19	3	0,54
16. A BE é a responsável pela dinamização de projetos, atividades e iniciativas no âmbito do PNL.	3,13	3	0,74
17. A BE difunde as orientações do PNL.	3,06	3	0,43
18. A BE produz instrumentos de apoio para docentes e alunos relacionados com o PNL.	3,00	3	0,55
19. A BE, em articulação com o PNL, disponibiliza livros e outros recursos diversificados que satisfazem as necessidades e interesses de professores e alunos.	3,25	3	0,45
20. A BE divulga conteúdos e informações úteis relacionados com o PNL em ambientes digitais (plataforma Moodle, blogues, sítio Web...).	3,00	3	0,52
21. Com a implementação do PNL passei a fazer mais empréstimo domiciliário com a turma na BE.	2,71	3	0,59
22. Costumo articular e planificar com a BE da minha escola atividades relacionadas com o PNL.	3,00	3	0,63
23. A BE tem melhorado a sua participação em projetos, atividades e iniciativas decorrentes do PNL.	3,00	3	0,37
24. A BE ajuda no envolvimento das famílias em atividades de leitura e literacia sugeridas pelo PNL.	2,93	3	0,62
25. A minha experiência de trabalho com a BE é positiva para o desenvolvimento do PNL.	3,06	3	0,43
26. Requisito, com frequência, vários exemplares de livros do PNL para a sala de aula para trabalhar a leitura com a turma.	3,29	3	0,47
27. A BE incentiva os professores a desenvolver atividades e projetos no âmbito da leitura.	3,38	3	0,50
28. A BE apoia-me na exploração de ambientes e ferramentas digitais, nomeadamente sugeridos pelo PNL, colocando-os ao serviço da promoção da leitura e das literacias.	3,13	3	0,50
29. Devido ao PNL, aumentou o uso da BE pelos alunos da minha turma para lerem de forma recreativa, para se informarem ou para realizarem trabalhos escolares.	3,06	3	0,75
30. O PNL aumentou o trabalho colaborativo entre os professores e a BE para o desenvolvimento de atividades de ensino/ aprendizagem ou de projetos e atividades que incentivem a leitura.	2,94	3	0,57
31. Aderi a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL motivado(a) pelo impulso do(a) professor(a) bibliotecário(a).	3,12	3	0,60
32. Aderi a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL, de minha livre iniciativa e contei com o apoio da BE.	3,27	3	0,59

Analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEA sobre a BE e a mudança pedagógica – intervenção em programas nacionais (parte III do questionário), especificamente o PNL e a forma como este programa foi articulado com a BE do 1.º CEB, verifica-se que os docentes do 1.º CEB no AEA consideraram que o

PNL tem sido articulado com a BE de modo positivo. No global, este programa nacional indutor de mudanças pedagógicas ao nível do 1.º CEB obteve uma média de 3,09 (compreendida entre 3 e 4), com mediana de 3 (posição positiva) e desvio padrão de 0,11.

Uma larga maioria dos itens apresentados (16), o que equivale a 84,21% da totalidade, apresenta média igual ou superior a 3. Os aspetos mais positivos em que a BE tem intervindo e contribuindo para o sucesso do PNL no AEA, de acordo com a intensidade das opiniões concordantes, localizadas totalmente no quadrante positivo, são as seguintes:

- Aumento do uso da BE pelos alunos para leitura recreativa, informativa e realização de trabalhos escolares: com a média de 3,06 (compreendida entre 3 e 4), com mediana 3 (posição positiva). Ou seja, 29,41% dos docentes concordam e 47,06% concordam totalmente com esta afirmação.
- Incentivo aos docentes para o desenvolvimento de atividades e projetos no âmbito da leitura: com a média de 3,38 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição positiva). A totalidade das respostas estão situadas no quadrante positivo: 62,50% dos professores concordam e 37,50% concordaram totalmente com esta afirmação.
- Apoio aos docentes quando estes aderem voluntariamente a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL: com a média de 3,27 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição positiva). A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 60%. Tendo 33,33% do pessoal docente concordado totalmente com esta afirmação.
- Responsabilidade na dinamização de projetos, atividades e iniciativas no âmbito do PNL: uma média de 3,13 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição positiva). Com efeito, 46,67% dos docentes concordam e 33,33% concordaram totalmente com esta afirmação.
- Requisição frequente de vários exemplares de livros do PNL para a sala de aula para trabalhos de leitura com a turma: com a média de 3,29 (compreendida entre 3 e 4), com mediana 3 (posição positiva). A totalidade das respostas estão situadas no quadrante positivo: 70,59% dos docentes concordam e 29,41% concordaram totalmente com esta afirmação.
- Disponibilização de livros e outros recursos diversificados que satisfazem as necessidades e interesses de professores e alunos: com a média de 3,25 (compreendida entre 3 e 4), com mediana 3 (posição positiva). A totalidade das

respostas situam-se no quadrante positivo, deste modo, 75% dos docentes concordam e 25% concordam totalmente com esta afirmação.

- O PNL implicou uma maior utilização da BE relativos à média 3,19 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição positiva).. A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 68,75% e 25% dos professores concordam totalmente com esta afirmação.

- Adesão a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL sob a motivação incutida pelo PB no corpo docente da escola: com a média de 3,12 (compreendida entre 3 e 4), com mediana 3 (posição positiva). Verifica-se que 64,71% dos professores concordam e 23,53% concordam totalmente com esta afirmação.

- Articulação com a implementação do PNL na escola: com a média 3,19 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição positiva). A totalidade das respostas enquadram-se nas escalas positivas: 81,25% na âncora *concordo* e 18,75% *concordo totalmente*.

- Apoio na exploração de ambientes e ferramentas digitais sugeridas pelo PNL e colocadas ao serviço da promoção da leitura e literacia: com a média de 3,13 (compreendida entre 3 e 4), com mediana 3 (posição positiva). Exatamente 75% dos respondentes concordam e 18,75% concordam totalmente com esta afirmação.

- Produção de instrumentos de apoio para docentes e alunos relacionados com o PNL: com média de 3, mediana 3 (posição positiva) e desvio padrão de 0,55. A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 71,47%. Apenas 14,29% dos docentes concordam totalmente com esta afirmação.

- Experiência de trabalho docente positiva para o desenvolvimento do PNL: com a média de 3,06 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição positiva). Neste caso, 82,35% dos docentes concordam e 11,76% concordam totalmente com esta afirmação.

- Difusão das orientações do PNL: com a média de 3,06 (compreendida entre 3 e 4), mediana 3 (posição positiva). Neste item, 76,47% dos docentes concordam e 11,76% concordam totalmente.

- Melhoria da participação da BE em projetos, atividades e iniciativas decorrentes do PNL: com média 3, mediana 3 (posição positiva). A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 87,50%. Concomitantemente, 6,25% dos docentes concordam totalmente e discordam com esta afirmação.

- Divulgação de conteúdos e informações relacionadas com o PNL em ambientes digitais (plataforma Moodle, blogues, sítio Web...): com média 3, mediana 3 (posição positiva). A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 75%. Simultaneamente, 12,50% dos docentes concordam totalmente e discordam com esta afirmação

- Articulação e planificação com docentes de atividades relacionadas com o PNL: média 3, mediana 3 (posição positiva). A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 62,50%. Em simultâneo, 18,75% dos docentes concordaram totalmente e discordaram com esta afirmação.

No entanto, verificámos três aspetos que, embora obtendo a mediana 3, por outro lado obtiveram médias baixas, inferiores a 3. Consequentemente, os professores do 1.º CEB no AEA consideraram que a implementação do PNL contribuiu escassamente para:

- Aumento do trabalho colaborativo com os docentes para o desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem ou de projetos e atividades que incentivem a leitura: média de 2,94 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 68,75%. Mas, 18,75% dos docentes discordam e apenas 12,50% concordam totalmente com esta afirmação.

- Ajuda no envolvimento das famílias em atividades de leitura e literacia: com média de 2,93 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 64,29%. Contudo, 21,43% dos professores discordam e apenas 14,29% concordam totalmente.

- Incremento do empréstimo domiciliário com a turma: com média de 2,71 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). A escala de frequência com mais incidência foi *concordo* com 58,82%. No entanto, 35,29% dos respondentes discordam e só 5,88% concordam totalmente.

6.2.2.3. Plano Tecnológico da Educação/Plano TIC

Relativamente à incorporação do PTE/Plano TIC pela BE no AEA, os dados que traduzem as opiniões dos professores do 1.º CEB encontram-se no Quadro 47 e Anexo VIII-quadro 4. Refira-se que esta área foi aquela que registou um maior número de respostas de *não sei*.

Quadro 47: O PTE/Plano TIC e a BE – resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
33. A implementação do PTE/Plano TIC na minha escola foi realizada em articulação com a BE.	2,56	2	0,73
34. A implementação do PTE/Plano TIC na minha escola implicou uma maior utilização da BE.	2,56	3	0,53
35. A BE contribui para a utilização das TIC em sala de aula.	2,77	3	0,60
36. A BE dinamiza a utilização educativa das TIC.	2,85	3	0,55
37. A BE organizou e difundiu materiais relacionados com os temas e necessidades formativas dos docentes envolvidos na formação PTE/Plano TIC.	2,89	3	0,60
38. A BE produz e partilha materiais e instrumentos relacionados com as TIC.	2,85	3	0,69
39. A BE disponibiliza serviço de empréstimo para a sala de aula de computadores portáteis, incluindo os Magalhães.	2,85	3	0,80
40. A BE divulga conteúdos e informações em ambientes digitais (portais, plataforma Moodle, blogues, sítio Web...).	3,07	3	0,59
41. A BE apoia os professores na elaboração de estratégias de pesquisa, integrando-as na sua prática quotidiana.	2,85	3	0,38
42. A BE ensina os alunos a pesquisar, a procurar e a encontrar a informação na Internet.	2,93	3	0,47
43. A utilização da BE foi rentabilizada pelos docentes em atividades curriculares relacionadas com o desenvolvimento do PTE/Plano TIC.	2,75	3	0,62
44. Planifiquei com a BE da minha escola atividades relacionadas com a implementação do PTE/Plano TIC.	2,64	3	0,63
45. A minha experiência de trabalho com a BE foi positiva para o desenvolvimento do PTE/Plano TIC.	2,80	3	0,68
46. O(a) professor(a) bibliotecário(a) interage comigo no âmbito do uso pedagógico das TIC.	3,00	3	0,53
47. O(a) professor(a) bibliotecário(a) realiza, junto dos docentes, sessões sobre as possibilidades de trabalho com a BE, ao nível das TIC.	2,70	3	0,48
48. O PTE/Plano TIC permitiu à BE o desenvolvimento sistemático de atividades no âmbito das TIC.	2,80	3	0,42
49. Com a implementação do PTE/Plano TIC passei a usar mais os computadores da BE.	2,36	2	0,74
50. Com o PTE/Plano TIC aumentou a articulação da BE com os professores no trabalho colaborativo para o desenvolvimento de atividades que incentivem ao uso das tecnologias digitais e Internet.	2,83	3	0,83
51. Os dispositivos e <i>software</i> para atividades de pesquisa, processamento da informação e produção de conteúdos da BE têm vindo a aumentar e a melhorar.	2,43	3	1,02
52. O equipamento informático da BE satisfaz as minhas necessidades e dos meus alunos.	2,00	2	0,82

Analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEA sobre a forma como o PTE/Plano TIC foi articulado com a biblioteca da escola do 1.º CEB, verifica-se que os docentes do 1.º CEB no AEA consideraram que este programa foi articulado com a BE de modo limitado. No global, este programa nacional indutor de mudanças pedagógicas ao nível do 1.º CEB obteve uma média de 2,72 (a mais baixa nos três programas indagados), mediana de 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,16.

Apenas dois itens apresentam média igual ou superior a 3. Assim, destaca-se como aspecto mais positivo da incorporação do PTE/Plano TIC pela BE a divulgação de conteúdos e informações em ambientes digitais (portais, plataforma Moodle, blogues, sítio Web...), sendo que 66,67% dos respondentes concordam e 20% concordam totalmente. O outro aspecto valorizado positivamente é a interação do PB com os docentes no âmbito do uso pedagógico das TIC, com 73,33% dos respondentes a concordarem e 13,33% a concordarem totalmente.

Maioritariamente, os professores do AEA consideraram que o PTE/Plano TIC teve percussões pouco notórias no trabalho com a BE, tendo-se verificado que uma larga maioria dos itens apresentados (15), o que equivale a 75% da totalidade, apresenta média inferior a 3, mas com mediana 3 o que confere mediocridade, com relativa tendência para níveis de conformidade.

Nos elementos perspetivados de forma mais negativa, no que se refere ao PTE e sua incorporação pela BE, identificamos:

- Equipamento informático da BE: obtendo a média de 2, mediana 2 (posição negativa). Assinale-se que 68,75% das respostas situa-se no quadrante negativo: 37,50% discordam e 31,25% discordam totalmente. Nenhum dos docentes concordou totalmente com esta afirmação, ainda que 31,25% tenha concordado.
- Maior utilização dos computadores da BE: com a média de 2,36 (compreendida entre 2 e 3), mediana 2 (tendência negativa). Somente, 7,14% dos docentes concordaram totalmente com esta afirmação. A escala de frequência com mais incidência foi *discordo* com 57,14%.
- Implementação do PTE/Plano TIC em articulação com a BE: com a média de 2,56 (compreendida entre 2 e 3), mediana 2 (tendência negativa). Só 11,11% destes docentes concordaram totalmente com esta afirmação. A escala de frequência com mais incidência foi *discordo* com 55,56%.

Note-se que na componente de observações (resposta aberta) um dos participantes reforçou a resposta que já tinha dado sobre o equipamento informático, o que indicia a insatisfação em relação a este aspeto: “Os computadores que se encontram na nossa BE estão desatualizados” (QA9). Outro professor acrescentou: “Respondi às questões tendo em conta outras bibliotecas, de outros agrupamentos onde trabalhei, já que neste momento não tenho conhecimento suficiente para falar das atividades desta biblioteca” (QA16),

como forma de justificar o contributo limitado fornecido ao nosso estudo decorrente da mobilidade do pessoal docente.

6.2.3. A biblioteca escolar e a mudança e inovação pedagógica

Questionámos ainda estes professores do 1.º CEB tendo em atenção a sua relação com a BE e processos de mudança e inovação pedagógica (Quadro 48 e Anexo VIII, quadro 5). Note-se que no caso deste conjunto de perguntas se remetia para a situação presente, ao contrário dos três grupos anteriores, sobretudo no que se refere ao PNEP e PTE/Plano TIC, em que os respondentes eram “obrigados” a recordar o contexto.

Quadro 48: *A BE em processos de mudança e inovação pedagógica – resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)*

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. As práticas da BE estão em ligação com as metas e objetivos curriculares da escola do 1.º CEB e com as aprendizagens dos alunos.	3,06	3	0,25
2. A BE da minha escola faculta recursos capazes de apoiar o percurso formativo e curricular dos alunos.	2,88	3	0,34
3. Valorizo o papel da BE e integro-a nas minhas práticas de ensino/aprendizagem.	3,35	3	0,49
4. A BE tem um papel importante na melhoria das práticas educativas na minha escola.	3,20	3	0,41
5. O trabalho que desenvolvo com a BE tem impacto positivo na aprendizagem e sucesso educativo dos meus alunos.	3,24	3	0,44
6. A BE promove ambientes favoráveis às mudanças tecnológicas e às necessidades dos utilizadores.	2,88	3	0,62
7. A BE presta serviços de informação com conteúdos e recursos tecnológicos capazes de responder à mudança.	2,73	3	0,59
8ª. Tenho dificuldades em articular o meu trabalho com a BE, porque esta não consegue responder às minhas necessidades.	2,53	3	0,72
9. A BE desenvolve as capacidades dos alunos no uso das tecnologias em contexto educativo.	2,56	3	0,51
10. A BE da minha escola é um lugar de aprendizagem e de formação para professores e alunos.	2,81	3	0,54
11. Existe melhoria do trabalho da BE com as turmas em projetos e atividades de leitura.	2,88	3	0,34
12. A BE desempenha um papel pedagógico muito importante na escola.	3,06	3	0,43
13. A BE tem boa capacidade de resposta aos desafios da escola atual, apoiando os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.	2,69	3	0,60

Analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEA sobre a BE da sua escola e a mudança pedagógica e inovação pedagógica (parte IV do questionário), verifica-se a maioria dos professores do 1.º CEB do AEA considerou que

a BE teve um papel de algum relevo em processos de mudança e inovação pedagógica, considerando os itens que foram mais valorizados. Esta categoria, no global obteve uma média de 2,94 (compreendida entre 2 e 3), com mediana de 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,12.

Cinco itens apresentam média superior a 3. Destacam-se como aspetos mais positivos, de acordo com a intensidade das opiniões concordantes, elementos que relevam o papel da BE no processo de ensino e de aprendizagem:

- Valorização do papel da BE e integração nas práticas de ensino/aprendizagem: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo: 64,71% dos professores concordam e 35,29% concordam totalmente com este item.
- O trabalho que o docente desenvolve com a BE tem impacto positivo na aprendizagem e sucesso educativo dos alunos: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo: 76,47% dos docentes concordam e 23,53% concordam totalmente com esta afirmação.
- A BE tem um papel importante na melhoria das práticas educativas da escola: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo: 80% dos respondentes concordam e 20% concordam totalmente com esta afirmação.
- A BE desempenha um papel pedagógico muito importante na escola: com 82,35% dos respondentes a concordarem e 11,76% a concordarem totalmente.
- As práticas da BE estão em ligação com as metas e objetivos curriculares do 1.º CEB e com as aprendizagens dos alunos: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo: 93,75% dos participantes concordam e 6,25% concordam totalmente com esta afirmação.

Não obstante, cinco aspetos, o que equivale a 61,54% da totalidade das questões, obteve média inferior a 3 (entre 2,53 e 2,88). Daí que os elementos menos valorizados, ainda que com tendência mediana, no que se refere ao papel da BE na mudança e inovação pedagógica, foram:

- Dificuldades na articulação do trabalho docente com a BE: esta questão tinha uma formulação pela negativa, para controlar o envolvimento e atenção dos respondentes ao questionário, verificando-se coerência nas respostas. Neste caso, 52,94% das respostas situam-se no quadrante positivo – apreciação negativa – tendo 47,06 dos respondentes concordado que a BE não consegue responder às

necessidades dos docentes. Talvez devido à dificuldade, em articular o trabalho de sala de aula como o horário de presença do PB na BE.

- Desenvolvimento das capacidades dos alunos no uso das tecnologias em contexto educativo: com a média de 2,56 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). As escalas de frequência com mais incidências foram *concordo* com 56,25% e *discordo* com 43,75. Denotando uma divisão clara entre as opiniões dos professores sobre este aspeto. Outras questões relacionadas com a oferta da BE no campo das tecnologias tiveram também apreciações menos positivas, o que significa que este será um dos aspetos mais frágeis.

- Capacidade de resposta aos desafios da escola atual, apoiando os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras: com a média de 2,69 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). As escalas de frequência com mais incidências foram *concordo* com 56,25% e *discordo* com 37,50%. Somente 6,25% dos docentes concordaram totalmente com esta afirmação.

Na componente de observações (resposta aberta), um dos respondentes reforçou as respostas que já tinha dado sobre os recursos humanos e o equipamento informático, o que indicia a insatisfação em relação a estes aspetos: “Quer os recursos humanos, quer o equipamento informático disponível não é suficiente” (QA1) Esta observação justifica, em parte, os resultados baixos verificados noutras questões desta categoria, incluindo a questão de controlo. Outro participante justifica o seu contributo fornecido a este estudo, ao mesmo tempo que reforça a mobilidade do pessoal docente no 1.º CEB e reforça a falta de recursos humanos como sendo um problema geral das BE: “Mais uma vez, refiro-me à minha experiência com as bibliotecas de outras escolas. Penso que o grande constrangimento quanto ao funcionamento das BE é a falta de recursos humanos” (QA16, tal como consta no Anexo X).

6.2.4. A biblioteca escolar: liderança e avaliação

No que se refere à liderança e avaliação da BE no AEA, os dados que traduzem as opiniões dos professores do 1.º CEB são apresentados no Quadro 49 e Anexo VIII-quadro 6.

Quadro 49: *Liderança e avaliação da BE – resultados do AEA (média, mediana e desvio padrão)*

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. Avaliar as BE é importante para se poder implementar as mudanças necessárias à melhoria.	3,50	4	0,51
2. A avaliação da BE deve estar ao serviço da melhoria da escola e das práticas pedagógicas.	3,50	4	0,51
3. Considero importante a minha participação no processo de avaliação da BE.	3,44	3	0,51
4. Conheço os resultados obtidos na avaliação da BE da minha escola.	2,57	3	0,51
5. Nas reuniões de departamento e/ou conselho de ano são apresentados os resultados da avaliação da BE.	2,36	2	0,74
6. A avaliação da BE deve constar no relatório de avaliação interna do agrupamento.	3,33	3	0,49
7. O(a) PB da minha BE deve ser ouvido no processo de avaliação externa do agrupamento.	3,47	3	0,51
8. O(a) PB da minha BE tem perfil de liderança e exerce o seu papel de forma adequada.	3,06	3	0,56
9. O(a) PB da minha BE consegue motivar os professores para realizar trabalho colaborativo com a BE.	3,13	3	0,64
10. O(a) PB da minha BE é ouvido no agrupamento e as suas opiniões sobre a BE são levadas em conta.	3,18	3	0,60

Nota: DT= Discordo totalmente; D= Discordo; C= Concordo; CT= Concordo totalmente; NS= Não sei

Finalmente, analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEA sobre a liderança e avaliação da BE (parte V do questionário), verifica-se que estes docentes manifestaram uma posição firme quanto à importância da liderança e avaliação da BE do 1.º CEB. Esta categoria, no global obteve uma média de 3,16 (compreendida entre 3 e 4), com mediana de 3 (posição positiva).

No AEA, os professores do 1.º CEB opinaram muito favoravelmente (mediana 4) no que diz respeito às duas primeiras questões desta categoria, a saber “avaliar as BE é importante para se poder implementar as mudanças necessárias à melhoria” e “a avaliação da BE deve estar ao serviço da melhoria da escola e das práticas pedagógicas”. Ambas as afirmações obtiveram o mesmo resultado: média de 3,50 (compreendida entre 3 e 4), com mediana 4 (posição muito positiva). Nestes casos, 50% dos respondentes concordam e em igual valor concordam totalmente com estas afirmações.

Neste trâmite, seis itens apresentam média igual ou superior a 3. Portanto, destaca-se como aspetos positivos, de acordo com a intensidade das opiniões concordantes, os seguintes aspetos:

- O PB tem perfil de liderança e exerce o seu papel de forma adequada: as escalas de frequência com mais incidências são *concordo* com 70,59% e *concordo totalmente* com 17,65%.

- A avaliação da BE deve constar do relatório de avaliação interna do Agrupamento: à semelhança dos itens anteriores, a totalidade das respostas englobam-se no quadrante positivo, com 66,67% dos respondentes a concordarem e 33,33% a concordarem totalmente.
- O PB do 1.º CEB é ouvido no Agrupamento e as suas opiniões sobre a BE são levadas em conta: as escalas de frequência com mais incidências são *concordo* com 63,64% e *concordo totalmente* com 27,27%.
- O PB consegue motivar os professores para a realização de trabalho colaborativo com a BE: as escalas de frequência com mais incidências são *concordo* com 60% e *concordo totalmente* com 26,27%.
- Participação dos docentes é importante no processo de avaliação da BE: em que a totalidade das respostas também se situam no quadrante positivo, com 55,56% dos respondentes a concordarem e 44,44% a concordarem totalmente.
- O PB da BE do 1.º CEB deve ser ouvido no processo de avaliação externa do Agrupamento: em que a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo, com 52,94% dos respondentes a concordarem e 47,06% a concordarem totalmente.

Por outro lado, os professores do 1.º CEB do AEA sinalizaram negativamente uma única afirmação com mediana 2. Assim, destaca-se como aspeto mais negativo, no que se refere à liderança e avaliação da BE, o item “nas reuniões de departamento e/ou conselho de ano são apresentados os resultados da avaliação da BE”, em que 64,28% das respostas estão situadas no quadrante negativo, com 7,14% dos respondentes a discordarem e 7,14% a discordarem totalmente.

6.3. Apresentação e análise dos dados do Agrupamento de Escolas B

O AEB é constituído por um centro escolar, com valências de JI e 1.º CEB, servido por uma BE. Este centro escolar, localizado numa área urbana, enquadra-se na renovação da rede de equipamentos do 1.º CEB que “visa descongestionar o regime de funcionamento das escolas do 1º ciclo sobrelotadas, reduzindo o número de turmas em regime duplo, e assegurar condições para aumentar as taxas de pré-escolarização” (Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril, ponto 3.2).

6.3.1. A biblioteca escolar e o contexto organizativo

Passamos agora a analisar a opinião dos professores do 1.º CEB do AEB recolhidas através do mesmo inquérito por questionário sobre as alterações organizativas que têm ocorrido nas escolas, como a constituição dos AE e as influências dessa situação na BE do 1.º CEB no quadro seguinte (e Anexo IX- quadro 1).

Quadro 50: *Reorganização das escolas em agrupamentos e sua influência na situação atual da BE do 1.º CEB – resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)*

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. Na situação atual de Agrupamento, a BE do 1.º CEB tem mais vantagens a nível da articulação com os restantes níveis de ensino.	2,86	3	0,66
2. Na situação atual de Agrupamento o trabalho pedagógico da BE melhorou.	3,07	3	0,26
3. Na situação atual de Agrupamento, a organização e dinamização da BE é mais inovadora.	3,07	3	0,46
4. A situação atual de Agrupamento propicia à BE do 1.º CEB o desenvolvimento de mais e melhores projetos e atividades de ensino e aprendizagem.	3,07	3	0,46
5. Na situação atual de Agrupamento, há uma completa integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes (PE, RI e PAA).	3,14	3	0,53
6. Na situação atual de Agrupamento, a BE do 1.º CEB trabalha mais articuladamente/colaborativamente com os docentes.	3,13	3	0,35
7. Na situação atual de Agrupamento, noto maior iniciativa da BE em projetos, decorrentes do PE, dos planos de trabalho das turmas ou de outras iniciativas.	3,07	3	0,59
8. Na situação atual de Agrupamento, a BE promove mais o envolvimento das famílias em atividades de leitura e literacia.	3,13	3	0,35
9. Na situação atual de Agrupamento, a minha experiência de trabalho com a BE melhorou.	3,13	3	0,52
10. Na situação atual de Agrupamento, a BE disponibiliza mais materiais e instrumentos de apoio ao trabalho escolar.	3,07	3	0,46
11. Na situação atual de Agrupamento, o(a) PB ou a equipa da BE apoia mais os professores na promoção das aprendizagens dos alunos.	2,87	3	0,52
12. O processo de constituição de Agrupamentos e reorganização dos mesmos permitiu-me reconhecer e valorizar o papel pedagógico da BE do 1.º CEB.	2,67	3	0,72

13ª. Na situação atual de Agrupamento, a BE tem mais problemas com os recursos humanos.	3,00	3	0,55
14. Atualmente a BE tem um horário de funcionamento que satisfaz as minhas necessidades e dos meus alunos.	3,20	3	0,56
15. Na situação atual de Agrupamento, há maior participação das famílias e comunidade em atividades da BE.	2,62	2	0,77

Maioritariamente, os professores do 1.º CEB no AEB consideraram que as alterações organizativas se têm refletido na BE de forma positiva. No global, a categoria “a BE e o contexto organizativo”, com a exclusão da questão de controlo, obteve a média de 3,01 (compreendida entre 3 e 4), com mediana de 3 (posição positiva).

Uma larga maioria de elementos (10), o que equivale a 71,43% da totalidade dos itens referentes a esta categoria (excluindo os valores da questão de controlo) apresenta uma média igual ou superior a 3. De acordo com a valorização atribuída pelos professores do 1.º CEB do AEB, os aspetos mais positivos desta categoria em apreço são:

- Melhorias no trabalho pedagógico da BE: engloba a totalidade das respostas no quadrante positivo, ou seja, 93,33% dos respondentes concordam e 6,67% concordam totalmente.
- Conjuntamente os itens “trabalho mais articulado/colaborativo da BE com os docentes” e “maior envolvimento das famílias em atividades de leitura e literacia”: em que a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo, ambos com 86,67% dos respondentes a concordarem e 13,33% a concordarem totalmente.
- Simultaneamente três itens “mais inovação na organização e dinamização da BE”; “maior iniciativa da BE em projetos decorrentes do PE, dos planos de trabalho das turmas ou de outras iniciativas” e “disponibilização de mais materiais e instrumentos de apoio ao trabalho escolar” obtiveram valores idênticos: 80% dos respondentes concordam; 13,33% concordam totalmente e somente 6,67% discordam.
- Melhoria da experiência de trabalho dos docentes com a BE: 73,33% dos respondentes concordam; 20% concordam totalmente e somente 6,67% discordam.
- Completa integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes (PE, RI e PAA): 71,43% dos respondentes concordam; 21,43% concordam totalmente e apenas 7,14% discordam.
- Horário de funcionamento: 66,67% dos respondentes concordam; 26,67% concordam totalmente e somente 6,67% discordam.

Ainda assim, foram identificados problemas com os recursos humanos: esta questão tinha uma formulação pela negativa, para controlar o envolvimento e atenção dos respondentes no questionário, verificando-se coerência parcial mas justificável. Neste caso, 85,72% dos professores mostraram parecer favorável (71,43% concordaram e 14,29% concordaram totalmente), o que equivale a uma apreciação negativa quanto ao item. Apenas 14,29% dos respondentes discordaram. Quanto a nós, este resultado justifica-se e articula-se com os dados recolhidos na entrevista ao PB deste Agrupamento.

De facto, o PB do AEB tem uma licenciatura em filosofia, com 23 de serviço docente, 14 dos quais na escola secundária que faz parte do AEB, pertencendo ao grupo de recrutamento 410 (filosofia do ensino secundário). Este professor trabalha como PB no AEB há dois anos. Parece-nos que os professores do 1.º CEB respondentes optaram por assinalar que existem problemas com os recursos humanos da BE porque o PB que foi colocado na BE do 1.º CEB não é um docente deste nível de ensino. A afirmação de problemas com os recursos humanos poderá ter sido entendida pelos professores respondentes como uma falta de professores do 1.º CEB a candidatarem-se a este lugar, por falta de requisitos tais como formação ou experiência, ou mera vontade própria.

Pelo que conhecemos da realidade deste Agrupamento, em anos letivos anteriores a PB era uma docente da escola, sendo que no momento da nossa investigação o cargo passou a ser exercido por um docente recrutado da escola sede do Agrupamento. Cruzando a informação com os dados recolhidos na parte I do questionário, Questão 8 acresce ainda que três professores declararam ter recebido formação RBE, num total de 495 horas, especificamente foram o caso dos respondentes QB10 - 20 horas, QB11 - 75 horas e QB1 - 400 horas. Por tudo isto, parece-nos que a questão da falta de recursos humanos se prende com aspetos relacionados com a área de formação de pertença do profissional colocado na biblioteca do 1.º CEB. Tal como refere o PB, “aquilo que me apercebo é que a nível de organização da biblioteca, nós estamos com menos capacidade de formar equipa, quer com pessoal auxiliar, quer com professores. Mas sei isto apenas de conhecimento da situação que era a da biblioteca em anos anteriores à minha chegada” e “não conheço a situação anterior. O que acontecia antes de eu vir cá é que havia um melhor entrosamento, penso eu, entre a PB que me antecedeu e o trabalho que eu faço. Há um entrosamento à mesma, o que existe é ainda alguma... algum desconhecimento da minha parte do que é a realidade de um professor do 1.º ciclo. Conheço a partir de fora e não a partir de dentro” (EPBB).

Apenas um item apresenta mediana 2. Sendo assim, o aspeto mais negativo é a participação das famílias e comunidade em atividades da BE, com média de 2,62 (compreendida entre 2 e 3), mediana 2 (tendência negativa) e desvio padrão de 0,77. Meramente 15,38% dos respondentes concordaram totalmente com esta afirmação. As escalas de medida de frequência com mais incidência são *discordo* com 53,85% e *concordo* com 30,77.

6.3.2. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica – intervenção em programas nacionais

Nesta parte são considerados os três programas criados a nível nacional, em análise o PNEP, PNL e PTE/Plano TIC e a forma como têm sido articulados com a BE do 1.º CEB.

6.3.2.1. Programa Nacional de Ensino do Português

A perceção que os professores do 1.º CEB do AEB têm sobre a articulação entre o PNEP e a BE está sintetizada no quadro seguinte (e Anexo IX, quadro 2).

Quadro 51: O PNEP e a BE – resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. A implementação do PNEP na minha escola foi realizada em articulação com a BE.	2,92	3	0,29
2. A implementação do PNEP na minha escola implicou uma maior utilização da BE.	3,00	3	0,00
3. A utilização da BE foi rentabilizada pelos docentes em atividades curriculares relacionadas com o desenvolvimento do PNEP.	3,00	3	0,00
4. A BE recolheu e difundiu materiais relacionados com os temas e necessidades formativas dos docentes envolvidos na formação PNEP.	2,75	3	0,45
5. A BE participou e colaborou em atividades e iniciativas decorrentes do PNEP.	2,83	3	0,39
6. A minha experiência de trabalho com a BE foi positiva para o desenvolvimento do PNEP.	3,00	3	0,00
7. O(a) PB interagiu comigo no âmbito do programa de formação PNEP.	2,83	3	0,39
8. A BE disponibiliza recursos (livros, outros documentos e equipamentos) indicados pelo PNEP.	3,00	3	0,00
9. A BE divulgou conteúdos e informações relacionados com o PNEP em ambientes digitais (portais, plataforma Moodle, blogues, sítio Web...).	2,82	3	0,40

10. A BE articulou com o PNEP no desenvolvimento de atividades no âmbito do ensino do português.	2,83	3	0,39
11. Com o PNEP aumentou o trabalho colaborativo entre a BE e os professores para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem.	2,75	3	0,45
12. A formação PNEP forneceu-me pistas para utilização dos recursos em suporte papel e digital existentes na BE.	3,17	3	0,39
13. No decurso da formação PNEP, recorri e incorporei recursos da BE nas minhas aulas.	3,08	3	0,29

Analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEB, verifica-se que maioritariamente consideraram que o PNEP foi incorporado pela BE de uma forma pouco expressiva. No global, este programa de formação que pretendia ser indutor de mudanças pedagógicas ao nível do 1.º CEB obteve uma média de 2,92 (compreendida entre 2 a 3), com mediana de 3 (tendência positiva).

Seis itens apresentam média igual ou superior a 3, com a totalidade das respostas no quadrante positivo. Sendo assim, destaca-se como aspeto mais positivo que a formação PNEP forneceu aos docentes pistas para a utilização dos recursos em suporte papel e digitais existentes na BE, com 83,33% dos respondentes a concordarem e 16,67% a concordarem totalmente.

Outro aspeto valorizado positivamente é que no decurso da formação PNEP os docentes recorreram e incorporaram recursos da BE nas aulas, com 91,67% dos respondentes a concordarem e 8,33% a concordarem totalmente.

Os restantes quatro itens positivos obtiveram resultados idênticos, isto é, 100% dos respondentes concordaram que:

- A implementação do PNEP implicou uma maior utilização da BE;
- A utilização da BE foi rentabilizada pelos docentes em atividades curriculares relacionadas com a formação PNEP;
- A experiência de trabalho docente com a BE foi positiva para o desenvolvimento do PNEP;
- A BE disponibilizou recursos (livros, outros documentos e equipamentos) indicados pelo PNEP.

Sete elementos (o que equivale a 53,85% da totalidade dos itens referentes ao PNEP) são perspetivados de forma menos positiva, isto é, com média inferior a 3, o que significa uma apreciação negativa destes elementos por um conjunto significativo de docentes:

- Conjuntamente os itens “a BE recolheu e difundiu materiais relacionados com os temas e necessidades formativas dos docentes envolvidos na formação PNEP” e “com o PNEP aumentou o trabalho colaborativo entre a BE e os professores para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem” obtiveram resultados iguais: média de 2,75 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,45. A escala de medida de frequência com mais incidência é *concordo* com 75%, mas 25% dos respondentes discordaram com ambas as afirmações. No segundo item a análise a fazer pode não ser no sentido negativo, uma vez que poderá significar que já existia um bom trabalho com a BE antes do PNEP, verificando-se a sua manutenção, o que poderá justificar os 25% de discordância com a afirmação.

- A BE divulgou conteúdos e informações relacionados com o PNEP em ambientes digitais (portais, plataforma Moodle, blogues, sítio Web...): com a média de 2,82 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,40. A escala de medida de frequência com mais incidência é *concordo* com 81,82%; contudo 18,18% dos respondentes discordam com esta afirmação.

- Simultaneamente, três itens “a BE participou e colaborou em atividades e iniciativas decorrentes do PNEP”; “o(a) PB interagiu comigo no âmbito do programa de formação PNEP” e “a BE articulou com o PNEP no desenvolvimento de atividades no âmbito do ensino do português” alcançaram valores idênticos: média de 2,83 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,39. As escalas de medida de frequência com mais incidência são *concordo* com 83,33% e *discordo* com 16,67%.

- A implementação do PNEP na minha escola foi realizada em articulação com a BE: com a média de 2,92 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,29. As escalas de medida de frequência com mais incidência são *concordo* com 91,67% e *discordo* com 8,33%.

Os itens que são apreciados de forma mais positiva são os que remetem sobretudo para a ação dos próprios professores, o que revela uma tendência para uma certa autovalorização da sua própria iniciativa, por comparação com os itens que apontam sobretudo para ações que assentam na iniciativa da própria BE (e do seu responsável).

Note-se na componente de observações (resposta aberta), um dos participantes mencionou “esta formação já foi há 4 ou 5 anos atrás e eu não fui selecionada embora estivesse inscrita” (QB4), como forma de justificar a escolha da opção *não sei* da escala de medida, tal como consta no Anexo XI.

6.3.2.2. Plano Nacional de Leitura

A opinião dos professores do 1.º CEB do AEB permitiu-nos fazer a seguinte análise descritiva, sobre a relação entre o PNL e a BE (Quadro 52 e Anexo IX- quadro 3).

Quadro 52: *O PNL e a BE – resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)*

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
14. A implementação do PNL na minha escola realiza-se em articulação com a BE.	3,33	3	0,49
15. A implementação do PNL na minha escola implica uma maior utilização da BE.	3,47	3	0,52
16. A BE é a responsável pela dinamização de projetos, atividades e iniciativas no âmbito do PNL.	3,20	3	0,41
17. A BE difunde as orientações do PNL.	3,21	3	0,43
18. A BE produz instrumentos de apoio para docentes e alunos relacionados com o PNL.	3,27	3	0,59
19. A BE, em articulação com o PNL, disponibiliza livros e outros recursos diversificados que satisfazem as necessidades e interesses de professores e alunos.	3,40	3	0,51
20. A BE divulga conteúdos e informações úteis relacionados com o PNL em ambientes digitais (plataforma Moodle, blogues, sítio Web...).	3,14	3	0,53
21. Com a implementação do PNL passei a fazer mais empréstimo domiciliário com a turma na BE.	3,20	3	0,41
22. Costumo articular e planificar com a BE da minha escola atividades relacionadas com o PNL.	3,13	3	0,52
23. A BE tem melhorado a sua participação em projetos, atividades e iniciativas decorrentes do PNL.	3,13	3	0,52
24. A BE ajuda no envolvimento das famílias em atividades de leitura e literacia sugeridas pelo PNL.	3,13	3	0,52
25. A minha experiência de trabalho com a BE é positiva para o desenvolvimento do PNL.	3,33	3	0,49
26. Requisito, com frequência, vários exemplares de livros do PNL para a sala de aula para trabalhar a leitura com a turma.	3,33	3	0,49
27. A BE incentiva os professores a desenvolver atividades e projetos no âmbito da leitura.	3,27	3	0,46
28. A BE apoia-me na exploração de ambientes e ferramentas digitais, nomeadamente sugeridos pelo PNL, colocando-os ao serviço da promoção da leitura e das literacias.	3,07	3	0,59
29. Devido ao PNL, aumentou o uso da BE pelos alunos da minha turma para lerem de forma recreativa, para se informarem ou para realizarem trabalhos escolares.	3,20	3	0,56
30. O PNL aumentou o trabalho colaborativo entre os professores e a BE para o desenvolvimento de atividades de ensino/ aprendizagem ou de projetos e atividades que incentivem a leitura.	3,07	3	0,59

31. Aderi a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL motivado(a) pelo impulso do(a) PB.	3,20	3	0,41
32. Aderi a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL, de minha livre iniciativa e contei com o apoio da BE.	3,27	3	0,46

Nota: DT= Discordo totalmente; D= Discordo; C= Concordo; CT= Concordo totalmente; NS= Não sei

Estes docentes consideraram que o PNL tem sido articulado com a BE de modo francamente positivo. Em todos os itens propostos para apreciação verificámos média positiva (valores entre 3,07 e 3,47). No global, este programa nacional indutor de mudanças pedagógicas ao nível do 1.º CEB obteve uma média de 3,23 (compreendida entre 3 e 4), com mediana de 3 (posição positiva) e desvio padrão de 0,06.

A totalidade dos itens (19) do questionário sobre o PNL apresentam uma média superior a 3. Pelo que passamos a destacar os aspetos considerados mais positivos (todas as respostas localizadas no quadrante positivo) em que a BE tem intervindo e contribuindo para o sucesso do PNL no AEB, de acordo com a intensidade das opiniões concordantes:

- O PNL implicou uma maior utilização da BE: em que a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo, com 53,33% dos respondentes a concordarem e 46,67% a concordarem totalmente.
- Disponibilização de livros e outros recursos diversificados que satisfazem as necessidades e interesses de professores e alunos: a totalidade das respostas também se situam no quadrante positivo, 60% dos respondentes concordam e 40% a concordam totalmente.
- Simultaneamente, três itens “a implementação do PNL realiza-se em articulação com a BE”, “experiência de trabalho docente positiva para o desenvolvimento do PNL” e “requisição frequente de vários exemplares de livros do PNL para a sala de aula para trabalhos de leitura com a turma” apresentam resultados iguais: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo, isto é, 66,67% dos respondentes concordam e 33,33% concordam totalmente.
- Conjuntamente os itens “incentivo aos professores para o desenvolvimento de atividades e projetos no âmbito da leitura” e “apoio aos docentes quando estes aderem voluntariamente a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL” alcançam resultados idênticos: a totalidade das respostas situadas no quadrante positivo em que 73,33% dos respondentes concordam e 26,67% concordam totalmente.
- Difusão das orientações do PNL: engloba a totalidade das respostas no quadrante positivo, 78,57% dos respondentes concordam e 21,43% a concordam totalmente.

- Cumulativamente, três itens “responsabilidade na dinamização de projetos, atividades e iniciativas do PNL”; “incremento do empréstimo domiciliário com as turmas” e “adesão a projetos, atividades e outras iniciativas do PNL sob a motivação incutida pelo PB no corpo docente da escola” obtêm resultados análogos, com a totalidade das respostas ainda no quadrante positivo, em que exatamente 80% dos participantes concordam e 20% concordam totalmente.

Temos, depois um conjunto de itens que apresentam uma maior dispersão nas respostas, embora em alguns casos algumas opiniões possam não apontar para apreciações negativas, mas para a manutenção de dinâmicas já existentes.

- Aumento do uso da BE por parte dos alunos para a leitura recreativa, informativa e realização de trabalhos escolares: 66,67% dos respondentes concordam, 26,67% concordam totalmente e 6,67% discordam com esta afirmação.

- Divulgação de conteúdos e informações relacionadas com o PNL em ambientes digitais (plataforma Moodle; blogues, sítio Web...): 71,43% dos respondentes concordam, 21,43% concordam totalmente e 7,14% discordam com este item.

- Produção de instrumentos de apoio para docentes e alunos relacionados com o PNL: esta questão envolve respostas dispersas pelas escalas de medida de frequência, verifica-se que 60% dos respondentes concordam, 33,33% concordam totalmente e 6,67% discordam.

- Concomitantemente, três afirmações “articulação e planificação de atividades com os docentes de atividades relacionadas com o PNL”; “melhoria da participação da BE em projetos, atividades e iniciativas decorrentes do PNL” e “ajuda no envolvimento das famílias em atividades de leitura e literacia” apresentam valores iguais: 73,33% dos respondentes concordam, 20% concordam totalmente e 6,67% discordam com estas três questões.

- Ainda os itens “apoio na exploração de ambientes e ferramentas digitais sugeridas pelo PNL e colocadas ao serviço da promoção da leitura e da literacia” e “aumento do trabalho colaborativo com os docentes para o desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem ou de projetos e atividades que incentivem a leitura”: granjearam os mesmos valores e foram valorizados, com 66,67% dos respondentes a concordarem, 20% a concordarem totalmente e 13,33% a discordarem.

6.3.2.3. Plano Tecnológico da Educação/Plano TIC

Em relação à incorporação do PTE/Plano TIC pela BE no AEB, os dados que traduzem as opiniões dos professores do 1.º CEB encontram-se no Quadro 53e Anexo IX -quadro 4.

Quadro 53: O PTE/Plano TIC e a BE – resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
33. A implementação do PTE/Plano TIC na minha escola foi realizada em articulação com a BE.	2,75	3	0,62
34. A implementação do PTE/Plano TIC na minha escola implicou uma maior utilização da BE.	2,46	2	0,78
35. A BE contribui para a utilização das TIC em sala de aula.	2,77	3	0,60
36. A BE dinamiza a utilização educativa das TIC.	2,85	3	0,55
37. A BE organizou e difundiu materiais relacionados com os temas e necessidades formativas dos docentes envolvidos na formação PTE/Plano TIC.	2,85	3	0,80
38. A BE produz e partilha materiais e instrumentos relacionados com as TIC.	2,77	3	0,60
39. A BE disponibiliza serviço de empréstimo para a sala de aula de computadores portáteis, incluindo os Magalhães.	3,15	3	0,38
40. A BE divulga conteúdos e informações em ambientes digitais (portais, plataforma Moodle, blogues, sítio Web...).	2,92	3	0,29
41. A BE apoia os professores na elaboração de estratégias de pesquisa, integrando-as na sua prática quotidiana.	3,15	3	0,38
42. A BE ensina os alunos a pesquisar, a procurar e a encontrar a informação na Internet.	2,92	3	0,49
43. A utilização da BE foi rentabilizada pelos docentes em atividades curriculares relacionadas com o desenvolvimento do PTE/Plano TIC.	3,00	3	0,58
44. Planifiquei com a BE da minha escola atividades relacionadas com a implementação do PTE/Plano TIC.	2,85	3	0,38
45. A minha experiência de trabalho com a BE foi positiva para o desenvolvimento do PTE/Plano TIC.	2,92	3	0,64
46. O(a) PB interage comigo no âmbito do uso pedagógico das TIC.	3,00	3	0,00
47. O(a) PB realiza, junto dos docentes, sessões sobre as possibilidades de trabalho com a BE, ao nível das TIC.	2,92	3	0,64
48. O PTE/Plano TIC permitiu à BE o desenvolvimento sistemático de atividades no âmbito das TIC.	2,85	3	0,55
49. Com a implementação do PTE/Plano TIC passei a usar mais os computadores da BE.	2,85	3	0,80
50. Com o PTE/Plano TIC aumentou a articulação da BE com os professores no trabalho colaborativo para o desenvolvimento de atividades que incentivem ao uso das tecnologias digitais e Internet.	3,00	3	0,41
51. Os dispositivos e <i>software</i> para atividades de pesquisa, processamento da informação e produção de conteúdos da BE têm vindo a aumentar e a melhorar.	2,69	3	0,95
52. O equipamento informático da BE satisfaz as minhas necessidades e dos meus alunos.	2,15	2	0,80

Nota: DT= Discordo totalmente; D= Discordo; C= Concordo; CT= Concordo totalmente; NS= Não sei

Analisando a opinião sobre a forma como o PTE/Plano TIC foi articulado com a biblioteca da escola do 1.º CEB, verifica-se que os docentes no AEB consideraram que essa articulação aconteceu de forma limitada. No global, este programa nacional indutor

de mudanças pedagógicas ao nível do 1.º CEB obteve uma média de 2,84 (compreendida entre 2 e 3), com mediana de 3 (tendência positiva) e desvio padrão de 0,22.

Cinco itens apresentam média igual ou superior a 3. Desses, os três primeiros que descrevemos têm as respostas todas situadas no quadrante positivo (concordo e concordo totalmente) constituindo, portanto, as situações apreciadas de forma mais positiva.

- Conjuntamente os itens “O serviço de empréstimo para a sala de aula de computadores portáteis, incluindo os Magalhães” e “o apoio aos professores na elaboração de estratégias de pesquisa, integrando-as na prática quotidiana”, ambos com a totalidade das respostas situadas no quadrante positivo: 84,62% dos respondentes concordam e 45,38% concordam totalmente.
- A interação do PB com os docentes no âmbito do uso pedagógico das TIC: em que exatamente 100% dos respondentes concordam com este aspeto.

Com média positiva, mas dispersão nas respostas temos:

- O aumento da articulação da BE com os professores no trabalho colaborativo para o desenvolvimento de atividades que incentivem ao uso das tecnologias digitais e Internet: 84,62% dos respondentes concordam e 7,69% concordam totalmente e discordam, em simultâneo, com este item.
- A rentabilização da utilização da BE pelos professores em atividades curriculares relacionadas com o desenvolvimento do PTE/Plano TIC: 69,23% dos respondentes concordam e 15,38% concordam totalmente e discordam, simultaneamente.

Os professores do AEB consideram de facto que o PTE/Plano TIC teve repercussões pouco notórias no trabalho com a BE. Verifica-se que treze afirmações, o que equivale a 65% da totalidade dos itens referentes ao PTE/Plano TIC, são perspetivadas de forma menos positiva, isto é, com média inferior a 3, mas com mediana 3, o que confere limitada tendência para níveis de conformidade.

Com efeito, os docentes do AEB assinalaram dois itens com reflexos negativos (mediana 2) no que se refere à implementação do PTE/Plano TIC da escola:

- Equipamento informático da BE: média 2,15 (compreendida entre 2 e 3) mediana 2 (tendência negativa) e desvio padrão de 0,80. As respostas dispersam-se por todas as escalas de medida de frequência. A maior incidência recai em *discordo* com 61,54%, seguem-se *discordo totalmente* e *concordo*, ambas com 15,38% e *concordo totalmente* com apenas 7,69%.

- Implementação do PTE/Plano TIC implicou maior utilização da BE: média de 2,46 (compreendida entre 2 e 3), mediana 2 (tendência negativa) e desvio padrão de 0,78. As respostas dispersam-se por todas as escalas de medida de frequência. A maior incidência recai em *discordo* com 46,15%, segue-se *concordo* com 38,46% e os extremos (*discordo totalmente e concordo totalmente*) com apenas 7,69%, em simultâneo.

Anote-se que na componente de observações (resposta aberta), um dos respondentes reforçou a resposta que já tinha dado sobre o problema do equipamento informático, o que indicia a insatisfação em relação a este aspeto: “O equipamento tecnológico da BE da minha escola é fraquíssimo quase sem expressão” (QB4). Outro dos participantes adiantou: “neste agrupamento ainda não há aulas de TIC” (QB14), o que desvenda as opções tomadas pelo AEB em relação à Oferta Complementar. Esta componente do currículo do 1.º CEB sugere “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º”, de acordo com o Anexo II do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. A observação fornecida pelo respondente indicia que as componentes de trabalho com as TIC não estão formalizadas nos planos das turmas de uma forma explícita, isto é, como uma disciplina, com horário próprio. Não obstante, lembramos que neste nível de ensino o trabalho dos alunos com as TIC pode ser sempre desenvolvido em articulação com os diferentes conteúdos disciplinares.

6.3.3. A biblioteca escolar e a mudança e inovação pedagógica

A opinião manifestada pelos professores do 1.º CEB do AEB sobre a sua BE e os processos de mudança e inovação pedagógica, encontra-se sintetizada no quadro seguinte (e Anexo IX - quadro 5).

Quadro 54: A BE em processos de mudança e inovação pedagógica – resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. As práticas da BE estão em ligação com as metas e objetivos curriculares da escola do 1.º CEB e com as aprendizagens dos alunos.	3,07	3	0,26
2. A BE da minha escola faculta recursos capazes de apoiar o percurso formativo e curricular dos alunos.	3,13	3	0,35
3. Valorizo o papel da BE e integro-a nas minhas práticas de ensino/aprendizagem.	3,33	3	0,49

4. A BE tem um papel importante na melhoria das práticas educativas na minha escola.	3,20	3	0,41
5. O trabalho que desenvolvo com a BE tem impacto positivo na aprendizagem e sucesso educativo dos meus alunos.	3,27	3	0,46
6. A BE promove ambientes favoráveis às mudanças tecnológicas e às necessidades dos utilizadores.	3,07	3	0,46
7. A BE presta serviços de informação com conteúdos e recursos tecnológicos capazes de responder à mudança.	2,77	3	0,60
8 ^a . Tenho dificuldades em articular o meu trabalho com a BE, porque esta não consegue responder às minhas necessidades.	2,40	3	0,91
9. A BE desenvolve as capacidades dos alunos no uso das tecnologias em contexto educativo.	2,93	3	0,46
10. A BE da minha escola é um lugar de aprendizagem e de formação para professores e alunos.	3,13	3	0,35
11. Existe melhoria do trabalho da BE com as turmas em projetos e atividades de leitura.	3,27	3	0,46
12. A BE desempenha um papel pedagógico muito importante na escola.	3,27	3	0,46
13. A BE tem boa capacidade de resposta aos desafios da escola atual, apoiando os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.	3,00	3	0,53

Nota: DT= Discordo totalmente; D= Discordo; C= Concordo; CT= Concordo totalmente; NS= Não sei

^a Afirmação de controlo.

Analisando as respostas referentes à opinião dos professores do 1.º CEB do AEB sobre a BE e a mudança pedagógica e inovação pedagógica (parte IV do questionário), verifica-se que a maioria dos professores do 1.º CEB do AEB considerou que a BE tem tido um papel positivo nesses processos. No global, a categoria “a BE e a mudança e inovação pedagógica”, com a exclusão da questão de controlo, obteve a média de 3,12 (compreendida entre 3 e 4), com mediana de 3 (posição positiva) e desvio padrão de 0,09.

Efetivamente, dez elementos, o que corresponde a 76,92% da totalidade dos itens desta categoria, apresentam média igual ou superior a 3. Os níveis mais altos de concordância abrangem os seguintes aspetos:

- Valorização do papel da BE e integração nas práticas de ensino/aprendizagem: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo, ou seja, 66,67% dos professores concordam e 33,33% concordam totalmente.
- Simultaneamente, três itens “o trabalho que o docente desenvolve com a BE tem impacto positivo na aprendizagem e sucesso educativo dos alunos”, “existe melhoria do trabalho da BE com as turmas em projetos e atividades de leitura” e “a BE desempenha um papel pedagógico muito importante na escola” obtiveram resultados iguais: a totalidade das respostas encontram-se no quadrante positivo, quer dizer, 73,33% dos docentes concordam e 26,67% concordam totalmente com esta afirmação.

- A BE tem um papel importante na melhoria das práticas educativas da escola: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo: 80% dos respondentes concordam e 20% concordam totalmente com esta afirmação.
- Conjuntamente os itens “a BE da minha escola faculta recursos capazes de apoiar o percurso formativo e curricular dos alunos” e “a BE da minha escola é um lugar de aprendizagem e de formação para professores e alunos” alcançaram o mesmo resultado: a totalidade das respostas agrupam-se no quadrante positivo em que 86,67% dos respondentes concordam e 13,33% concordam totalmente com ambas as afirmações.
- As práticas da BE estão em ligação com as metas e objetivos curriculares do 1.º CEB e com as aprendizagens dos alunos: a totalidade das respostas situam-se ainda no quadrante positivo: 93,33% dos participantes concordam e 6,67% concordam totalmente com esta afirmação.

Com alguma dispersão nas apreciações feitas, encontramos duas situações:

- Promoção de ambientes favoráveis às mudanças tecnológicas e às necessidades dos utilizadores: 80% dos respondentes concordam; 13,33% concordam totalmente e somente 6,67% discordam.
- Boa capacidade de resposta da BE aos desafios da escola atual, apoiando os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras: 73,33% dos respondentes concordam e 13,33% concordam totalmente e discordam, em simultâneo.

Nesta categoria, todas as afirmações do questionário obtiveram a mediana 3, o que denota tendência para concordância. Todavia, três elementos (o que equivale a 23,08% da totalidade dos itens desta categoria) são perspetivados de forma menos positiva, isto é, com média inferior a 3, e que apresentamos de seguida:

- Dificuldades na articulação do trabalho docente com a BE: esta questão tinha uma formulação pela negativa, para controlar o envolvimento e atenção dos respondentes ao questionário, verificando-se coerência nas respostas. Confrontando com as respostas dadas às partes referentes ao PNL, PNEP e PTE/Plano TIC, as questões referentes ao trabalho colaborativo e à articulação entre a sala de aula e a BE são as que apresentam valores menos positivos. Tal facto pode dever-se à questão de monodocência ou, por outro lado, a uma real

desarticulação com o PB atual, que o próprio reconhece, na entrevista dada. Neste caso, 66,67% dos respondentes concordaram; 26,67% discordaram totalmente e 6,67% discordaram.

- Prestação de serviços de informação com conteúdos e recursos tecnológicos capazes de responder à mudança: média de 2,77 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). Só 7,69% dos docentes concordam totalmente com esta afirmação. As escalas de frequência com mais incidência são *concordo* com 61,54%; *discordo* com 30,77% e *concordo totalmente* com apenas 7,69%.

- Desenvolvimento das capacidades dos alunos no uso das tecnologias em contexto educativo: com a média de 2,93 (compreendida entre 2 e 3), mediana 3 (tendência positiva). As escalas de frequência com mais incidências são *concordo* com 80%; *discordo* com 13,33% e *concordo totalmente* com apenas 6,67%.

6.3.4. A biblioteca escolar: liderança e avaliação

No que diz respeito à liderança e avaliação da BE no AEB, os dados que traduzem as opiniões dos professores do 1.º CEB encontram-se sintetizadas no Quadro 55 (e Anexo IX – quadro 6).

Quadro 55: Liderança e avaliação da BE – resultados do AEB (média, mediana e desvio padrão)

Questão	Média	Mediana	Desvio Padrão
1. Avaliar as BE é importante para se poder implementar as mudanças necessárias à melhoria.	3,20	3	0,41
2. A avaliação da BE deve estar ao serviço da melhoria da escola e das práticas pedagógicas.	3,27	3	0,46
3. Considero importante a minha participação no processo de avaliação da BE.	3,27	3	0,59
4. Conheço os resultados obtidos na avaliação da BE da minha escola.	3,13	3	0,52
5. Nas reuniões de departamento e/ou conselho de ano são apresentados os resultados da avaliação da BE.	3,33	3	0,49
6. A avaliação da BE deve constar no relatório de avaliação interna do agrupamento.	3,27	3	0,46
7. O(a) PB da minha BE deve ser ouvido no processo de avaliação externa do agrupamento.	3,33	3	0,49
8. O(a) PB da minha BE tem perfil de liderança e exerce o seu papel de forma adequada.	3,33	3	0,49
9. O(a) PB da minha BE consegue motivar os professores para realizar trabalho colaborativo com a BE.	3,33	3	0,49
10. O(a) PB da minha BE é ouvido no agrupamento e as suas opiniões sobre a BE são levadas em conta.	3,23	3	0,44

Nota: DT= Discordo totalmente; D= Discordo; C= Concordo; CT= Concordo totalmente; NS= Não sei

Os professores do 1.º CEB do AEB expressaram uma posição claramente favorável quanto à área de liderança e avaliação da BE. Esta categoria, no global, obteve uma média de 3,33 (compreendida entre 3 e 4), mediana de 3 (posição positiva).

Todos os itens propostos para apreciação na categoria “a BE: liderança e avaliação” apresentam média positiva (valores entre 3,13 e 3,33). Deste modo, destaca-se os aspetos mais valorizados:

- Em simultâneo, quatro itens “Nas reuniões de departamento e/ou conselho de ano são apresentados os resultados da avaliação da BE”; “O(a) PB da minha BE deve ser ouvido no processo de avaliação externa do agrupamento”; “o(a) PB da minha BE tem perfil de liderança e exerce o seu papel de forma adequada” e “o(a) PB da minha BE consegue motivar os professores para realizar trabalho colaborativo com a BE” obtêm o mesmo resultado: a totalidade das respostas situam-se no quadrante positivo, tendo 66,67% dos respondentes concordado e 33,33% concordado totalmente.

- Os itens “a avaliação da BE deve estar ao serviço da melhoria da escola e das práticas pedagógicas” e “a avaliação da BE deve constar no relatório de avaliação interna do agrupamento” detêm valores idênticos: 73,33% dos respondentes concordam e 26,67% concordam totalmente com ambas as afirmações.

- “O(a) PB da minha BE é ouvido no agrupamento e as suas opiniões sobre a BE são levadas em conta” é uma afirmação com a totalidade das respostas situadas no quadrante positivo: 76,92% dos respondentes concordam e 23,08 concordam totalmente.

- “Avaliar as BE é importante para se poder implementar as mudanças necessárias à melhoria” é um aspeto em a totalidade das respostas conflui para quadrante positivo: 80% dos respondentes concordam e 20% concordam totalmente.

Com alguma dispersão nas respostas dadas, incluindo-se apreciações negativas, temos dois itens:

- O item “considero importante a minha participação no processo de avaliação da BE” foi valorizado por 60% dos respondentes que concordam; 33,33% concordam totalmente e 6,67% discordam.

- Em último lugar, mas ainda com valores positivos, o item “conheço os resultados obtidos na avaliação da BE da minha escola” mostra respostas dispersas: 73,33% dos respondentes concordam; 20% concordam totalmente e 6,67% discordam.

6.4. Síntese comparativa dos resultados do questionário

A fim de ficarmos com uma ideia mais clara da posição dos professores do 1.º CEB dos dois AE sobre os processos e iniciativas que influenciaram a ação da BE do 1.º CEB quer em termos organizativos, quer pedagógicos, sintetizámos os resultados obtidos em cada categoria do questionário.

Embora a tendência seja positiva (mediana de 3 nos dois AE), os professores do AEB apreciaram de forma mais favorável todos os itens em avaliação, tendo todas as categorias obtido médias iguais ou superiores a 3, enquanto no AEA apenas uma categoria obteve média superior a 3 (Quadro 56).

Quadro 56: *Resultados finais apurados em cada categoria do questionário.*

Categorias	AEA		AEB	
	Média	Mediana	Média	Mediana
A BE e o contexto organizativo	2,81	3	3,01	3
A BE e a mudança pedagógica: os programas PNEP, PNL e PTE/Plano TIC	2,92	3	3,00	3
A BE e a mudança e inovação pedagógica	2,94	3	3,12	3
A BE: liderança e avaliação	3,16	3	3,33	3

A categoria “a BE: liderança e avaliação” foi a que obteve opiniões mais positivas, com valores mais altos nos dois AE, e única categoria com média superior a 3 em ambos.

Em segundo lugar, os professores do 1.º CEB percecionaram a BE como estrutura de mudança e inovação pedagógica, o que mostra claramente a tendência de cumprimento dos padrões enunciados pelo Programa da RBE. Esta apreciação vai ao encontro dos resultados de outras investigações realizadas, que consideram que os “projetos de mudança e inovação” (Marques, 2009, p. 145) e “mudanças substanciais ao nível [...] atividades de promoção da leitura” (Valente, 2013, p. 102) constituem benefícios de integração das BE na RBE.

Convictos, tal como já expressámos, de que a implementação dos processos de mudança pelos professores é determinado por inúmeros fatores de ordem contextual,

profissional e pessoal, entre muitos outros, passamos a comparar os resultados finais apurados em cada um dos AE tendo em conta esta premissa.

Notamos que a categoria “a BE e o contexto organizativo” registou a maior disparidade quanto ao nível de acordo dos participantes dos dois AE estudados. Para a qualidade destes dados recolhidos no questionário aos professores do 1.º CEB, consideramos que alguns aspetos mais específicos, de caracterização dos respondentes e de caracterização do AE em estudo, podem figurar como hipóteses explicativas das diferenças encontradas. Assim, o número de anos de serviço docente na escola e no agrupamento e a dimensão das escolas de 1.º CEB que fazem parte do AE podem concorrer para o entendimento diferente, assumindo o AEB um panorama mais propício.

De salientar que a opção *não sei* foi assinalada pelos professores do 1.º CEB do AEA na totalidade dos itens propostos no questionário, na parte II – a BE e o contexto organizativo (Anexo VIII, Quadro 1), enquanto no AEB os professores assinalaram apenas 26% afirmações com a opção *não sei* (Anexo IX, Quadro 1). Para nós, estes resultados justificam-se pelos dados apurados na parte I do instrumento, relativamente ao número de anos de serviço docente na escola e no agrupamento. Com efeito, no AEA o corpo docente é menos estável, possui menos tempo médio de serviço na escola e no agrupamento, tal como referimos anteriormente na síntese dos dados pessoais dos professores do 1.º CEB por AE. Perante estes resultados concluímos que no AEA, alguns docentes só iniciaram funções depois da constituição da atual unidade organizacional, pelo que não dispunham de elementos suficientes para opinar em relação aos anteriores contextos organizativos.

A insatisfação dos professores do 1.º CEB com o horário de funcionamento da BE foi apenas registada no AEA, o que nos parece estar relacionado com a maior quantidade de escolas do 1.º CEB existentes neste AE. De facto, no AEA, existem três BE em três escolas do 1.º CEB de menor dimensão e que distam entre si, inclusivamente pertencem a duas freguesias do mesmo concelho. Parece-nos, e a nossa experiência profissional comprova este facto, que nos dias em que o PB não está presente na escola, a BE é entendida como fechada. A presença do PB na BE do 1.º CEB reflete-se na satisfação das necessidades dos docentes e alunos. Na ausência do PB, raramente há dinamização de atividades curriculares com as turmas na BE, o serviço fica reduzido aos empréstimos e devoluções. Julgamos que esta questão poderia ter sido mais explorada junto da PB do AEA. No AEB a realidade é diferente, apenas existe uma BE de 1.º CEB, num Centro Escolar, de grande dimensão. Esta perspetiva é coincidente com os resultados da

investigação de M. Costa (2008) que demonstrou que os diversos atores das escolas do 1.º CEB, de grande dimensão, se encontravam satisfeitos com o horário da BE.

À semelhança do que Serras (2012) concluiu após a sua intervenção como investigadora, acerca do aumento da articulação da BE em projetos decorrentes do PE, de projetos curriculares e de outros, é também notória, na nossa investigação que em ambos os AE estudados, na situação atual de agrupamento, os professores do 1.º CEB notaram maior iniciativa da BE em projetos decorrentes do PE, dos planos de trabalho das turmas ou de outras iniciativas.

Digno de registo é também o facto de se verificar que os participantes no estudo de M. Costa (2008) considerarem a BE a bússola do PE. No nosso caso, em ambos os AE estudados, os professores do 1.º CEB concordaram que na situação atual de agrupamento, há uma completa integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes (PE, RI e PAA). Analisando este resultado à luz do MABE (Conde *et al.*, 2011; RBE, 2009) concluímos que este é um bom indicador de desempenho das BE, traduz um fator crítico de sucesso deste serviço ao nível do apoio ao desenvolvimento curricular, na articulação das BE com as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e com os docentes. Se nos detivermos nas versões do MABE, este tópico é referido como “a BE colabora com o conselho pedagógico no sentido de se integrar no projeto educativo, no regulamento interno e nos planos anual e plurianual” (Conde *et al.*, 2011, p. 18). Na versão mais recente do MABE este tópico é indicado como ação de melhoria: “assegurar a integração da biblioteca nos documentos orientadores e reguladores da vida na escola” (Conde *et al.*, 2013, p. 45).

Analisando mais especificamente os três programas que estavam em apreciação, na sua relação com a BE, apenas o PNL obteve média positiva nos dois AE; sendo os professores do AEB a emitir opiniões mais positivas sobre a articulação entre a BE e o PNL e o PTE; e os professores do AEA a apreciarem de forma ligeiramente mais positiva a articulação da BE com o PNL e o PNEP (Quadro 57).

Quadro 57: A BE e a mudança pedagógica, participação dos professores do 1.º CEB nos três programas nacionais

Programas	AEA		AEB	
	Média	Mediana	Média	Mediana
PNEP	2,94	3	2,92	3
PNL	3,09	3	3,23	3
PTE/Plano TIC	2,72	3	2,84	3

As respostas dos professores do 1.º CEB participantes no nosso estudo esclarecem que apenas a implementação do PNL na sua escola se realizou em articulação com a BE do 1.º CEB. Tal facto vem corroborar a elevada quantidade de estudos académicos que encontrámos relacionados com a articulação entre o PNL e a BE. De facto, na investigação-ação de Serras (2012), os professores do 1.º CEB entendem as atividades do PNL como uma boa oportunidade de articulação com a BE. O estudo de Cunha (2013) veicula a ideia de que o PNL veio dar vida às BE, graças às inúmeras ações implementadas.

No nosso estudo, em ambos os AE, a BE em articulação com o PNL, passou a disponibilizar livros e outros recursos diversificados que satisfazem as necessidades e interesses dos professores e alunos. Este contributo do PNL foi anotado na investigação de I. Ramos (2010) em que a professora titular de turma participante esclarece que o PNL foi um incentivo para as escolas que tinham uma BE empobrecida e um enriquecimento para as BE já existentes que diversificaram o seu fundo documental. Igualmente, os estudos de M. Alves (2011) e Cunha (2013) apontam a existência de fundo documental diversificado na BE.

Foi possível verificar que, em ambos os AE, os professores do 1.º CEB valorizaram bastante o item “requisito, com frequência, vários exemplares de livros do PNL para a sala de aula para trabalhar a leitura com a turma”, aspeto também encontrado em Valente (2013), que aponta que a professora participante no estudo dá sobretudo a visão da sala de aula e aprecia a requisição de livros da BE para leitura orientada.

Incidindo no PNEP, como ponto forte comum aos dois AE estudados, foi assinalado pelos professores do 1.º CEB/formandos do PNEP que recorreram e incorporaram recursos da BE nas suas aulas. Esta constatação do uso de recursos da BE no âmbito do PNEP é também evidente nas investigações de Fernandes (2011), Santos (2011) e Tafoi (2010). Relacionamos esta facilidade de articulação entre o PNEP e a BE com os traços característicos de funcionamento do PNEP em parceria com o PNL, apontados por Balça e Pires (2012). De facto, no nosso estudo, os professores do 1.º CEB inquiridos entendem que as BE disponibilizam livros e outros recursos diversificados que satisfazem as necessidades e interesses de professores e alunos, em virtude da implementação do PNL na escola.

Simultaneamente, em ambos os AE, a formação PNEP forneceu aos professores envolvidos do 1.º CEB pistas para utilização dos recursos em suporte papel e digital

existentes na BE. Vários estudos demonstram tal padrão de resultados sobretudo na área da leitura (Fernandes, 2011; Gomes, 2011; Macias, 2014; Pinto, 2011).

Relativamente ao PTE/Plano TIC, este foi o programa nacional que recolheu a opinião menos favorável nos dois AE, demonstrando que o equipamento informático das BE do 1.º CEB não satisfazem as necessidades dos professores e alunos e que a implementação do PTE/Plano TIC nas escolas do 1.º CEB não foi realizada em articulação com a BE nem implicou a sua maior utilização. Estes resultados prendem-se com o fraco apetrechamento atual das BE do 1.º CEB, com equipamentos informáticos provindos do PTE mas já desatualizados.

Mais uma vez nos confrontamos com heterogeneidade de opiniões. Registamos que apenas no AEB, os professores do 1.º CEB assumem um parecer positivo em relação ao empréstimo de computadores portáteis e Magalhães da BE para sala de aula; apoio a professores na elaboração de estratégias de pesquisa; rentabilização da BE em atividades do PTE/Plano TIC e aumento da articulação da BE no trabalho colaborativo com os professores em atividades de uso das tecnologias digitais e Internet. Estes resultados eram de algum modo esperados, na medida em que os professores do 1.º CEB do AEB indicaram possuir maior número de horas em formação relacionada com o PTE/Plano TIC. Na verdade, a falta de formação em TIC é notória noutras investigações. I. Ramos (2010) alude a necessidade de formação dos professores de 1.º CEB na construção de blogues e *software* de produção de recursos de incentivo à leitura. D. Pereira (2010) verificou baixos índices de segurança dos professores do 1.º CEB na utilização das TIC. Especificamente em relação ao uso pedagógico do portátil Magalhães, também são apontadas falhas na formação dos professores do 1.º CEB (Miguel, 2014; D. Pereira, 2010; Pereira & Melro, 2012).

Capítulo 7. Análise dos dados das entrevistas

O líder eficaz possui o tipo de sensibilidade ideal para a implementação.
Sabe que a mudança é um processo, não um acontecimento.”
(Fullan, 2003, p. 48)

Neste ponto, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos diretores, professores adjuntos da direção responsáveis pelo 1.º CEB e PB dos dois AE participantes neste estudo.

Tais entrevistas tinham como objetivo geral identificar as perspectivas de algumas lideranças do agrupamento, na pessoa do seu diretor e professor adjunto responsável pelo 1.º CEB e do PB, sobre alguns processos e iniciativas que mais diretamente têm influenciado a ação das BE das escolas do 1.º CEB, quer em termos organizativos quer pedagógicos. Pretendeu-se também identificar o lugar da BE no processo de avaliação interna e externa dos agrupamentos.

A análise interpretativa tem por referência o quadro conceptual que sustenta a investigação, as questões e os objetivos de pesquisa previamente definidos. A análise de conteúdo realizada à informação obtida permitiu a organização e sistematização dos dados que, de seguida, analisamos interpretativamente por AE participante. Para melhor compreensão, a análise será feita categoria a categoria e subcategoria a subcategoria, conforme a matriz de entrevista (Anexo V).

7.1. Agrupamento de Escolas A

No AEA, o órgão de administração e gestão funciona na escola E. B. 2, 3 mais antiga (construída em 1995) e com maior número de alunos. Para além da diretora, fazem parte da direção um subdiretor, duas professoras adjuntas e uma professora assessora. A esta unidade organizacional estão afetas duas PB, tendo o seu serviço de BE sido distribuído pelos estabelecimentos de ensino que fizeram parte dos dois extintos agrupamentos verticais de escolas que se agregaram e passaram à atual composição do AEA. Cada PB é responsável por uma BE de uma escola E. B. 2, 3, tendo uma PB a seu cargo mais uma BE do 1.º CEB e a outra PB as restantes duas BE do 1.º CEB. A PB entrevistada foi a coordenadora da equipa que prestava serviço na BE da escola sede do AEA, com assento no conselho pedagógico.

7.1.1. Dados de caracterização pessoal e profissional

A primeira categoria diz respeito aos “dados de caracterização pessoal e profissional” das entrevistadas e compreende as subcategorias: “idade”, “formação académica”, “número de anos de serviço docente”, “número de anos de serviço nesta escola/agrupamento”, “número de anos no cargo que desempenha atualmente” e “outros cargos que ocupou”. Estes dados encontram-se sistematizados no quadro seguinte.

Quadro 58: *Caracterização das entrevistadas do AEA*

Respondente Subcategorias	Diretora do agrupamento (EDA)	Professora adjunta da direção (EPA)	Professora bibliotecária^a (EPBA)
Idade/género	41/F	48/F	51/F
Formação académica	Licenciatura em Ensino da Matemática	Magistério	Magistério
	Pós-graduação em Administração e Gestão Escolar	Licenciatura	Curso de complemento de formação, na área da expressão artística
		Mestrado em Supervisão Pedagógica	
Tempo de serviço docente	18	24	26
Tempo de serviço escola/agrupamento	16	4	14
N.º de anos no cargo	9	3	3
Outros cargos	Presidente da assembleia Responsável pelo ensino noturno Vice-presidente do conselho executivo	Não desempenhou outros cargos neste agrupamento	Conselho geral Conselho pedagógico

^a A PB que nos concedeu a entrevista era a coordenadora da equipa da BE. Não possui formação específica na área das bibliotecas, só formação contínua no âmbito da introdução do MAABE, informática, português, entre outras.

Esta recolha inicial de informação relativa aos entrevistados permitiu-nos conhecer melhor os sujeitos, uma vez que as suas vivências podem-se constituir como fatores que ajudam a compreender as suas representações sobre os assuntos que abordamos neste estudo.

7.1.2. A biblioteca escolar e a mudança organizacional

Esta categoria reporta-se à opinião dos entrevistados sobre a sua experiência profissional e a situação da BE do 1.º CEB no processo de agrupar escolas em unidades de gestão que privilegiou os agrupamentos verticais e mega-agrupamentos. A referida categoria compreende duas subcategorias: “constituição de AE e reorganização da rede

escolar” e “potencialidades ou constrangimentos”, que passaremos a analisar interpretativamente.

7.1.2.1. Constituição de agrupamento de escolas e reorganização da rede escolar

Os dados referentes à BE e a mudança organizacional - Constituição de AE e reorganização da rede escolar, no AEA encontram-se sistematizados no Quadro 59.

O ordenamento da rede educativa, no AEA, não foi iniciado como usualmente pela tipologia de agrupamento horizontal, tal como a diretora nos relatou, “nunca houve uma passagem de Horizontal para Vertical porque ele iniciou-se em noventa e nove, como Unidade Vertical. Depois, posteriormente, em 2010 fomos agregados com outro Agrupamento Vertical [...] duas Escolas 2, 3 e quatro Escolas do 1.º ciclo” (EDA).

Quanto a alterações verificadas na BE do 1.º CEB decorrentes da passagem de agrupamento vertical para mega-agrupamento, as entrevistadas evidenciaram as dificuldades sentidas decorrentes da fusão dos dois agrupamentos verticais, tais como a falta de recursos humanos fixos para as BE do 1.º CEB, nomeadamente as “animadoras das bibliotecas que faziam um trabalho que na minha ótica era muito importante” (EDA), designadas, no singular pela PB, como “monitora que estava permanentemente na BE”, o que veio prejudicar a utilização da BE pelos alunos: “os meninos tinham mais possibilidade de estar na BE” (EPBA).

As unidades de sentido “dificuldades relativamente a pessoal e horários” (EDA) e “mais turmas a usufruir da biblioteca” (EPA) são o centro da questão. Por falta de pessoal, “nem sempre é possível ter o espaço aberto” (EDA), e por isso, “nem sempre [...] é possível uma resposta adequada para todos os grupos” (EPA), nas três BE de 1.º CEB do AEA. O aumento da dimensão do agrupamento implicou notórias “alterações e ajustes necessários à dinâmica” (EPA) das bibliotecas envolvendo recursos humanos e horários.

Reafirmou a PB que “se perdeu um pouco a qualidade na biblioteca”, “o tempo foi diminuindo” devido à componente letiva atribuída ao PB para “os apoios educativos” (EPBA). As horas de apoio educativo prestadas pela PB enquadram-se no estipulado no n.º 3 do artigo 2º da Portaria n.º 756/2011, de 15 de fevereiro que estipula no caso “do 1.º ciclo do ensino básico, deverá o docente utilizar 35 % da componente letiva a que está obrigado para apoio individual a alunos”.

Por outro lado, a diretora afirmou a “criação do PB” como “uma mais-valia para a organização nestes últimos anos, para a gestão dos espaços [...] veio trazer um maior e mais envolvimento da biblioteca na vida e nos projetos da escola” (EDA). Aqui encontramos um apreço à criação da função de PB pela Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho.

Verificou-se uma certa oscilação nas apreciações feitas, entendendo-se o processo de constituição de AE de maior dimensão como “mais-valia por um lado, mas por outro constrangimento” (EPA), que requer da parte da direção “esforço no sentido de afetar mais pessoas, mais recursos, mais horas ao trabalho na biblioteca, com equipas, com grupos de professores para levar toda a dinâmica da biblioteca para a frente” (EPA). Também a PB assegurou que até ao momento tem conseguido “contemplar todas as turmas a irem à biblioteca” (EPBA) e que apesar de tudo na escola do 1.º CEB que não possui BE, “quando há oportunidade fazemos lá atividades” (EPBA), referindo-se ao trabalho da outra PB do AEA.

Como facilmente se constata pela leitura dos próprios documentos, as entrevistadas indicaram muito boa **integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes do AEA (PE, RI e PAA)**. Compreendida como “bastante integrada porque a biblioteca entra, faz parte tal como um outro departamento, uma outra estrutura” (EPA), “faz sempre parte [...] de todos os documentos estruturantes do Agrupamento” (EPBA) e está “patente no “PE, RI e também no PAA” (EDA). Tomando as palavras da diretora, “nós [...] valorizamos muito o papel da BE”, e da PB: “nunca é esquecido o 1.º ciclo”. Este processo de integração da BE nos documentos estruturantes do Agrupamento é feito de uma forma dialogante, “sempre referido [...] tudo incluído, é sempre falado” (EPBA). A ideia de que o PAA é o documento que melhor espelha a área de intervenção da BE, reuniu consenso entre os entrevistados: “Concretizamos mais é no PAA” (EDA), “todas as atividades que são desenvolvidas pela biblioteca, ou pela equipa, pela responsável e pelos elementos que trabalham com essa responsável estão integrados no Plano de Atividades” (EPA), em suma, “a nível do Plano de Atividades isso é sempre integrado” (EPBA).

Na **colaboração da BE do 1.º CEB com o departamento do 1.º ciclo, conselho de docentes e outras reuniões com professores**, as entrevistadas evidenciaram a “articulação das atividades” (EDA; EPA) que resulta do “trabalho de equipa da parte da coordenadora com professores e vice-versa” (EPA). No AEA, segundo a diretora, “funcionamos muito por conselhos de docentes de anos”, isto é “reúnem-se os professores

do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade de todas as escolas do Agrupamento”, em que a “colaboração da BE é fundamental” (EDA) na planificação e “disponibilização dos materiais que os professores vão precisar” (EDA). A PB participa nas reuniões de conselho de docentes e está “integrada no departamento do 1.º ciclo” (EPA). A professora adjunta da direção, responsável pelo 1.º CEB, percecionou um bom funcionamento, evidenciando “uma articulação boa e um enriquecimento bom”. Já a PB teve uma posição mais comedida, afirmando “há sempre uma articulação entre os professores e a biblioteca em algumas atividades” e explica a prática vigente: “a biblioteca propõe umas atividades e os docentes aceitam ou não”, sendo que “há sempre essa articulação com os professores em qualquer atividade que surja e que precisem da biblioteca” (EPBA).

O conhecimento sobre a **situação anterior, isto é, antes da integração do 1.º CEB no agrupamento**, especificamente em que tipo de agrupamento o responsável pela biblioteca conseguiu desenvolver mais e melhores projetos e atividades de ensino e aprendizagem, é condicionado pela formação académica e tempo de serviço das entrevistadas nesta escola/agrupamento. A diretora do AEA afirmou que nunca participou em agrupamento horizontal. Contudo, “julgo que nem existiam bibliotecas propriamente nas escolas” (EDA). De facto, duas BE de 1.º CEB do AEA foram integradas na RBE em 2000 e a outra BE em 2003, segundo informações recolhidas, por nós, na página da RBE. A entrevistada reitera que na situação anterior existiam as animadoras e que pelo menos uma “animadora cultural fazia muita falta para a dinamização das atividades, como parceira à PB” (EDA). Também a professora adjunta da direção, responsável pelo 1.º CEB, disse não ter “um conhecimento significativo” da situação anterior. Ao invés, a PB conheceu o anterior contexto da escola, pois trabalhou em agrupamento horizontal e considerou que “na altura era um pouco diferente” porque “só trabalhava a nível das bibliotecas do 1.º ciclo e tinha três” (EPBA). Ao nível do 1.º CEB, a prática “já aí também era sempre em articulação com os professores das turmas”. Na passagem de agrupamento horizontal para vertical, “essa maneira de fazer foi continuando, melhorando” (EPBA). Na situação atual de agrupamento, foi afetada outra PB, “apesar da equipa ser muito reduzida, só dois PB e mais dois professores é muito pouco para tanta gente” (EPBA).

No discurso de todas as entrevistadas sobressaiu que a **participação da PB no conselho pedagógico** é “muito importante” (EDA; EPA; EPBA). A diretora explicou que o AEA tem dois PB, “sendo que um deles representa e participa no conselho pedagógico”, cumprindo-se assim o legislado na alínea j) do artigo 3º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho e Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho. A presença da PB neste este órgão de

coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento é essencial na tomada de decisões porque tem “outra visão diferente daquela que nós temos no nosso dia-a-dia” (EDA), dinamiza um “espaço de polivalência de recursos” (EPA) que contribui com “sugestões de atividades e melhorias” (EDA), coloca-se ao “dispor dos restantes departamentos e corpo docente da escola para enriquecer e potenciar as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos” (EPA). A PB considerou que a sua intervenção é fundamental para dar a conhecer “todas as atividades pedagógicas propostas e a coordenação e cooperação com os colegas e dos diferentes departamentos” e receber o “*feedback* de todos os departamentos” (EPBA). Também o enfoque dado à avaliação da BE “modelo de autoavaliação que é acompanhado em sede de conselho pedagógico” (EDA) reflete-se na “melhoria da própria escola e do trabalho e da oferta que o Agrupamento faz” (EDA).

Quadro 59: *BE e a constituição do AEA*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Alterações verificadas na BE do 1.º CEB decorrentes da passagem de agrupamento horizontal para vertical e mega-agrupamento	
Dificuldades relativamente recursos humanos e horários	2
Nem sempre é possível ter o espaço aberto	1
Animadoras das bibliotecas [...] muito importante / Monitora que estava permanentemente na BE	2
Criação do PB	1
Dimensão acarreta alterações e ajustes necessários à dinâmica	1
Mais turmas a usufruir de uma determinada BE	1
Mais-valia por um lado, mas por outro constrangimento	1
Nem sempre [...] é possível uma resposta adequada para todos os grupos	1
Se perdeu um pouco a qualidade na biblioteca	1
Tempo foi diminuindo	1
Fazer os apoios educativos	1
Os meninos tinham mais possibilidade de estar na BE	1
Contemplan todas as turmas a irem à biblioteca	1
Integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes do agrupamento (PE, RI e PAA)	
Valorizamos muito o papel da BE	1
Patente no PE, RI e Plano de Atividades	3
Presença maior no Plano de Atividades	3
Bastante integrada porque a biblioteca entra, faz parte tal como um outro departamento, uma outra estrutura	1
Nunca é esquecido o 1.º ciclo	1
Colaboração da BE do 1.º CEB com o departamento do 1.º CEB, conselho de docentes e outras reuniões com professores	
Articulação das atividades	2
Reúnem-se os professores do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade de todas as escolas do Agrupamento	1
Planificam	1
Colaboração da BE é fundamental	1
Disponibilização dos materiais que os professores vão precisar	1
PB participa	1
Bom funcionamento	1
PB integrada no departamento do 1.º ciclo	1

Trabalho de equipa da parte da coordenadora com professores e vice-versa	1
Articulação boa	1
Enriquecimento bom	1
Há sempre uma articulação entre os professores e a biblioteca em algumas atividades	1
A biblioteca propõe umas atividades e os docentes aceitam ou não	1
Há sempre essa articulação com os professores em qualquer atividade que surja e que precisem da biblioteca	1
Situação anterior – antes da integração do 1.º CEB no agrupamento	
Nunca participamos em Agrupamento Horizontal	1
Nem existiam bibliotecas propriamente nas escolas	1
Animadora cultural fazia muita falta para a dinamização das atividades, como parceira à PB	1
Não tenho assim um conhecimento significativo da situação anterior	1
Na altura era um pouco diferente	1
Só trabalhava a nível das bibliotecas do 1.º ciclo e tinha três	1
Já aí também era sempre em articulação com os professores das turmas	1
Essa maneira de fazer foi continuando, melhorando	1
Outro PB	1
Apesar da equipa ser muito reduzida, só dois PB e mais dois professores é muito pouco para tanta gente	1
Participação do PB no conselho pedagógico	
Muito importante	3
Outra visão diferente daquela que nós temos no nosso do dia-a-dia	1
Sugestões de atividades e melhorias	1
Modelo de autoavaliação que é acompanhado em sede de CP	1
Melhoria da própria escola e do trabalho e da oferta que o Agrupamento faz	1
Disponer dos restantes departamentos e corpo docente da escola para enriquecer e potenciar as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos	1
Todas as atividades pedagógicas propostas e a coordenação e cooperação com os colegas e dos diferentes departamentos	1
Receber o feedback de todos os departamentos	1

7.1.2.2. Potencialidades ou constrangimentos

Os dados referentes à subcategoria “potencialidades ou constrangimentos” que o processo de ordenamento da rede escolar trouxe para o desenvolvimento pedagógico das BE do 1.º CEB do AEA encontram-se sistematizados no Quadro 60.

As **potencialidades** para as BE do 1.º CEB, decorrentes da reorganização da rede escolar no AEA, deixam antever à partida uma maior interação entre professores e alunos dos diferentes níveis de ensino, colmatação de falta de materiais e maior colaboração da Biblioteca Municipal. A diretora referiu que têm sido positivos os “intercâmbios entre alunos”, ao que a professora adjunta da direção, responsável pelo 1.º CEB acrescentou, “pelo facto de haver maior número de professores enriquece as equipas e facilita o encontro de estratégias, de inovação de novos métodos de trabalho, sugestão de outras atividades” e a PB, por trabalhar na BE da Escola E. B. 2, 3 e nas BE do 1.º CEB,

mencionou que há “atividades que conseguimos articular”. Acresce a vantagem da “rentabilização de recursos materiais existentes” (EDA), trocando-se materiais entre as várias BE, conforme as necessidades sentidas. Igualmente, notou a diretora que a integração das escolas do 1.º CEB no Agrupamento que atualmente dirige permitiu uma articulação mais estreita com a Biblioteca Municipal, concretizada através de “concursos [...] eventos em que alguns dos nossos alunos participam [...] disponibiliza recursos humanos [...] peças de teatro para decorrerem nas nossas bibliotecas” (EDA).

Em relação aos **constrangimentos** resultantes do processo de consolidação da rede escolar para o desenvolvimento pedagógico da BE do 1.º CEB, foi possível encontrar focagens que criam um ciclo vicioso, que se deve ao facto do PB trabalhar em várias BE, com alguma falta de tempo, dimensão das escolas do 1.º CEB, menos carga horária para as turmas, o que afeta a qualidade do serviço. A falta de tempo foi apontada pelas três entrevistadas, de forma reiterada. No entender da diretora, deve-se ao facto das PB “se terem que dividir por muitas bibliotecas”, confirmado pelo discurso da professora adjunta da direção (“limitada na questão do tempo”) e explicado pela PB (“tem que se dar, também [...] às escolas básicas 2,3”).

Assim, surge o cerne do problema, nas palavras da diretora, “as escolas do 1.º ciclo acabam por ser mais pequenas, digamos assim, e acabam por ter muito mais trabalho, muito mais tempo que se dedicar às escolas do 2.º e 3.º ciclos e ficam, efetivamente, com pouco tempo para o 1.º ciclo” (EDA). Concordamos que esta é a grande desvantagem da integração do 1.º CEB em agrupamentos verticais e mega-agrupamentos e que vem condicionar toda a parte pedagógica, tal como as três entrevistadas demonstraram: “dificulta um trabalho mais consistente e mais consolidado” (EDA), há falta de “disponibilidade de carga horária para todas as turmas ou para todos os grupos previstos” (EPA) e “embora as atividades aconteçam, não é com aquela persistência que era anteriormente” (EPBA). Uma outra ideia trazida a lume foi “temos duas professoras bibliotecárias uma ser do 1.º ciclo e outra estar mais ligada ao 2.º e 3.º ciclo acaba por ser um constrangimento com algum peso” (EDA) e notou a diretora a falta de “disponibilidade necessária para estar nas escolas do 1.º ciclo” (EDA).

Na tomada de posição final, a reestruturação ocorrida no AEA, na voz das nossas entrevistadas, tem acarretado: “têm sido mais os constrangimentos do que as potencialidades” (EDA) “mais potencialidades” (EPA) e “não acho que tenha trazido muitos benefícios” (EPBA).

Quadro 60: *Potencialidades ou constrangimentos no AEA*

Potencialidades	Unidades de sentido (f)	Constrangimentos	Unidades de sentido (f)
Intercâmbios entre alunos	1	PB terem que dividir o trabalho por muitas bibliotecas	1
Rentabilização dos recursos materiais existentes Biblioteca Municipal uma articulação mais estreita	1	Não terem tanta disponibilidade para estarem mais tempo no mesmo espaço e com todos os grupos do 1ª CEB	4
Pelo facto de haver maior número de professores enriquece as equipas e facilita o encontro de estratégias, de inovação de novos métodos de trabalho, sugestão de outras atividades	1	Uma ser do 1.º ciclo e a outra estar mais ligada ao 2.º e 3.º ciclo acaba por ser um constrangimento com algum peso	1
Atividades que conseguimos articular	1	Acaba por estar em muito lado e não estar em lado nenhum	1
		Componente letiva do PB	1
		Não acho que tenha trazido muitos benefícios	1
		Falta de tempo [...] tem que se dar, também [...] às Escolas Básicas 2,3	1
		Embora as atividades aconteçam, não é com aquela persistência que era anteriormente	1
		Não é com aquela consistência que eu fazia anteriormente	1

7.1.3. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica

Esta categoria contempla seis subtemas: “PRBE”, “relação com o PTE/Plano TIC”, “relação com o PNL”, “relação com o PNEP”, “elemento que conferiu mais mudanças significativas na BE do 1.º CEB” e “contributo da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes”. Diz respeito ao conhecimento que as entrevistadas têm da relação das BE do 1.º CEB do AEA com os projetos e programas nacionais acima referidos, resultante da sua participação ou não, experiência profissional e relações interpessoais.

7.1.3.1. Programa Rede de Bibliotecas Escolares

O Quadro 61 possibilita a constatação de que duas entrevistadas exemplificaram orientações dadas pela RBE para as BE do 1.º CEB, nomeadamente “orientações que dão sobre RI [...] Modelo de autoavaliação que vai sendo implementado” (EDA) e “o

referencial veio ajudar muito [...] a nível do trabalhar os media e a literacia da informação” (EPBA). Uma das entrevistadas disse “não tenho o pormenor de todas as orientações [...] em conversa com a responsável [...] sei que há orientações, relatórios”.

Quanto aos **problemas na implementação das orientações da RBE**, a resposta de uma entrevistada retratou o sentir desta realidade: “são tantas as orientações, umas vêm da Rede, outras vêm da gestão do crédito, outras vêm dos Planos de Melhoria, outras vêm da avaliação externa, outras vêm..., que chegamos, estamos envolvidos num emaranhado de orientações e isso constrange” (EDA). Neste caso, o principal problema é “não haver uma articulação entre as várias estruturas [...] às vezes elas são contraditórias. Exige-se por um lado, mas por outro não se tem o que se precisa para poder exigir” (EDA). As outras duas entrevistadas referiram-se a problemas mais circunscritos à BE :“reduzido número de elementos na equipa da BE” (EPA) e “a falta de tempo porque é vasto o número de bibliotecas, são cinco bibliotecas e muita gente, mil e tal alunos” (EPBA).

Quadro 61: *PRBE no AEA*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Orientações dadas pela RBE	
Das orientações que dão sobre RI	1
Não tenho o pormenor de todas as orientações	1
Conhecimento através de conversa com a responsável	1
O referencial veio ajudar muito	1
A nível do trabalhar os media e a literacia da informação	1
Problemas na implementação das orientações da RBE	
Emaranhado de orientações e isso constrange	1
Não haver uma articulação entre as várias estruturas	1
Prejudica-nos seriamente em pôr em prática as várias orientações	1
Às vezes elas são contraditórias	1
Exige-se por um lado, mas por outro não se tem o que se precisa para poder exigir	1
Reduzido número de elementos na equipa da BE	1
A falta de tempo porque é vasto o número de bibliotecas, são cinco bibliotecas e muita gente, mil e tal alunos.	1

7.1.3.2. Relação com o Plano Tecnológico da Educação/Plano TIC

As respostas relativas à relação da BE com o PTE/Plano TIC encontram-se organizadas no Quadro 62, que passamos a considerar analiticamente, de seguida.

A **articulação entre o PTE/Plano TIC e a BE do 1.º CEB** foi classificada pelas três entrevistadas de forma convergente: “desvaneceu” (EDA), “dentro dos mínimos, por

vezes não será assim o mais eficiente” (EPA) e “ultimamente não tem havido praticamente colaboração nenhuma” (EPBA). No caso do “1.º ciclo, o apoio que temos é da Câmara e é muito pouquinho. Pouquinho mesmo” (EPBA). Também o próprio AEA ficou limitado “com o fim das horas, digamos assim para o PTE, os professores [...] acabam por se dedicar [...] à manutenção dos computadores” (EDA). Sendo que para resolver os problemas informáticos surgidos é sempre necessária uma “convergência de esforços” (EPA).

Igualmente foi apontado um retrocesso nos **contributos do PTE/Plano TIC para a BE do 1.º CEB**, duas entrevistadas afirmaram: “Houve uns anos atrás em que havia efetivamente um trabalho feito no âmbito das TIC em articulação com a biblioteca, quer na leitura de livros, quer na ilustração” (EDA), “por iniciativa não há assim nada de especial” (EPBA), sendo que as BE do 1.º CEB não foram contempladas “com a aquisição de computadores” (EPBA). O lançamento do computador Magalhães foi o motivo pelo qual este programa foi importante para o 1.º CEB, pois, tal como as entrevistadas afirmaram, “nessa altura havia efetivamente um trabalho de articulação” (EDA), “mais-valia para a BE” (EPA) e “tivemos Magalhães, sim, dois por cada biblioteca”. Aconteceu que estes computadores portáteis, “os dos alunos praticamente foram desaparecendo [...] avariaram” (EDA). Perguntámos, ainda, à PB sobre a **promoção e a utilização das TIC pela BE do 1.º CEB**, no contexto das atividades curriculares, ao que esta respondeu que costuma desenvolver “a nível do 4.º ano atividades que envolvam a elaboração de trabalhos, pesquisa de temas [...] 3.º ano, fazemos ao longo do ano, muitas vezes leitura digital [...] grupos de dois vão principalmente ao blogue da biblioteca [...] depois contam ao resto da turmas” (EPBA).

Quadro 62: A BE e o PTE/Plano TIC no AEA

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Articulação entre o PTE/Plano TIC e a BE do 1.º CEB	
Desvaneceu / Ultimamente não tem havido praticamente colaboração nenhuma	2
Problema do fim das horas para o PTE	1
Manutenção dos computadores e pouco mais do que isso	1
Falta de recursos tecnológicos	1
Alguma convergência de esforços para solucionar problemas	1
Apoio externo (da Câmara) é reduzido	1
Contributos do PTE/Plano TIC para a BE do 1.º CEB	
Papel do computador Magalhães	3
Trabalho anterior feito no âmbito das TIC em articulação com a BE (leitura e ilustração)	1
Pouco contributo	1
Por iniciativa não há assim nada de especial	1

Promoção e utilização das TIC pela BE do 1.º CEB (atualmente)	
4.º ano atividades que envolvam a elaboração de trabalhos, pesquisa de temas	1
3.º ano, fazemos ao longo do ano, muitas vezes leitura digital [...] grupos de dois vão principalmente ao blogue da biblioteca [...] depois contam ao resto da turmas	1

7.1.3.3. Relação com o Plano Nacional de Leitura

O Quadro 63 apresenta os dados acerca da importância da BE do 1.º CEB na dinamização do PNL, iniciativas realizadas no AEA e utilização da BE pelos docentes para o desenvolvimento do PNL.

O presente quadro evidencia que a **importância da BE do 1.º CEB na dinamização do PNL** foi considerada pelas entrevistadas como “muito importante” (EDA; EPA) e “a biblioteca é fundamental” (EPBA). Foi visível a existência de “articulação entre a biblioteca e as escolas do 1.º ciclo” (EDA), pois “é onde estão as coleções dos livros” (EPBA), que “os alunos têm a opção de requisitar” (EDA) e os professores titulares de “buscar, ou trabalhar mesmo na biblioteca” (EPBA). Resultante desta articulação surgem “dramatizações” (EDA; EPBA) e trabalhos de expressão plástica, segundo a PB.

Das **iniciativas realizadas**, ou melhor nas palavras da professora adjunta da direção do AEA, “são tantas as atividades”, foram destacados os “Saraus da biblioteca” com a participação de algumas turmas de 4.º ano em que os alunos tiveram oportunidade de “mostrar algumas leituras que tinham sido feitas [...] à comunidade e de dramatizar” (EDA); a “aquisição de muitos livros [...] com a participação dos docentes nessa escolha” (EPA), que depois vieram possibilitar um leque de atividades “de consulta, de leitura, de criar os tais hábitos de leitura, de conhecimento das obras, de conhecimento de autores” (EPA) e que, segundo a mesma entrevistada, proporcionou “um enriquecimento bastante bom aos alunos [...] também às famílias e aos pais” e “o trabalhar as obras [...] surgem peças de teatro que são apresentadas na festa final. Trabalhos de expressão plástica que são expostos na biblioteca” (EPBA).

Visto que a PB tem um conhecimento mais aprofundado que as outras entrevistadas sobre o que se passa no dia-a-dia nas BE do 1.º CEB, colocámos-lhe especificamente mais uma questão sobre a **utilização que os professores titulares de turma têm feito da BE para o desenvolvimento do PNL**. Segundo a PB, “todos os docentes do 1.º ciclo trabalham o PNL”. No entanto, acrescenta, “com as Metas Curriculares, o PNL tem estado um bocadinho esquecido”. Note-se que a entrevistada

referiu-se ao ano letivo de 2013/2014 em que as novas metas, no caso da disciplina de português, entraram em vigor para o 1.º, 3.º e 4.º ano, segundo o Anexo I do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. A afirmação “agora está tudo encaminhado para as Metas Curriculares” (EPBA) retrata bem a preocupação dos docentes em trabalhar especificamente as obras indicadas neste documento, em detrimento de outras. Na fase inicial de lançamento das Metas Curriculares verificaram-se algumas inconsistências com o preconizado pelo PNL, porque as Metas criaram “uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 6), com oito títulos no caso do 1.º CEB, no domínio da educação literária. Enquanto “o PNL são extensas listas indicativas de livros, adequados para cada etapa, que os professores são convidados a escolher” (Alçada, 2017). Na verdade, “é uma pena foi investido tanto dinheiro em livros e esses títulos agora estão esquecidos” (EPBA).

Quadro 63: A BE e o PNL no AEA

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Iniciativas realizadas no Agrupamento	
Oportunidade de mostrar à comunidade e dramatizar	2
São tantas as atividades	1
Aquisição de muitos livros [...] com a participação dos docentes também nessa escolha	1
Possibilidade de consulta, de leitura, de criar os tais hábitos de leitura, de conhecimento de obras, de conhecimento de autores	1
Também às famílias e aos pais	1
Trabalhar as obras	1
Peças de teatro / dramatizações	2
Trabalhos de expressão plástica que são expostos na biblioteca	1
Utilização da BE do 1.º CEB pelos docentes no desenvolvimento do PNL	
Todos os docentes do 1.º ciclo trabalham o PNL	1
Com as Metas Curriculares, o PNL tem estado um bocadinho esquecido	1
É uma pena foi investido tanto dinheiro em livros e esses títulos agora estão esquecidos	1
Agora está tudo encaminhado para as Metas Curriculares	1

7.1.3.4. Relação com o Programa Nacional de Ensino do Português

No que se refere à **relação entre o PNEP e a BE do 1.º CEB**, cujos traços caracterizadores do discurso das entrevistadas se encontram no Quadro 64, apresentamos os elementos mais significativos das falas das entrevistadas. Um ponto a reter é que num dos agrupamentos verticais que constituem o atual AEA não decorreu a formação PNEP, tal como justifica uma das nossas entrevistadas: “Não, nós não tivemos, eu acho que a formadora era de [...] a formação terminou e a formadora que era de lá, entretanto também saiu para outro agrupamento” (EDA). As outras duas entrevistadas pertenceram

ao extinto agrupamento vertical onde decorreu o PNEP. Disseram-nos que tiveram conhecimento da formação que houve, “das atividades desenvolvidas pelos docentes nas salas de aula ou em atividades na biblioteca decorrentes desta orientação do Ensino do Português” (EPA) e que os professores desenvolviam as atividades “em sala de aula, mas apoiaram-se na BE, nas obras, nos livros que elas precisavam e mesmo no desenvolvimento das atividades que elas tinham que desenvolver” (EPBA). Contudo, nenhuma das entrevistadas fez a formação PNEP, notando-se aqui a premissa da “adesão voluntária dos docentes” (Sim-Sim, 2012, p. 57).

Os **contributos que a formação PNEP** trouxe para o papel pedagógico da BE do 1.º CEB “foram bastante bons e elevados [...] permitiu enriquecer muito mais a intervenção dos professores da biblioteca, dos professores da equipa, dos professores das turmas e é um caminho para responder ao que está previsto nos programas” (EPA). A própria PB testemunha: “as colegas que fizeram essa formação trouxeram mais ideias e algumas delas depois ajudaram-me a mim própria a diversificar para outras atividades”.

Na verdade, tais respostas das entrevistadas correspondem à ideia de envolvimento da PB na dinâmica da formação PNEP no estudo de Tafoi (2010), situando-se no apoio dos recursos materiais existentes na BE e do próprio espaço, com vista à realização das atividades PNEP e na melhoria das práticas pedagógicas dos próprios PB.

Quadro 64: *A BE e o PNEP no AEA*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Ligação entre o PNEP e a BE do 1.º CEB	
Não realizaram formação	3
Das atividades desenvolvidas pelos docentes nas salas de aula ou em atividades na biblioteca decorrentes desta orientação do ensino do português	1
Em sala de aula, mas apoiaram-se na BE, nas obras, nos livros que elas precisavam e mesmo no desenvolvimento das atividades que elas tinham que desenvolver	1
Contributos do PNEP para a BE do 1.º CEB	
Não tenho opinião	1
Bastante bons e elevados	1
Permitiu enriquecer muito mais a intervenção dos professores da biblioteca, dos professores da equipa, dos professores das turmas e é um caminho para responder ao que está previsto nos programas	1
As colegas que fizeram essa formação trouxeram mais ideias e algumas delas depois ajudaram-me a mim própria a diversificar para outras atividades.	1

7.1.3.5. Elemento que conferiu mais mudanças significativas na biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico

A questão sobre quais dos elementos anteriormente referidos (reorganização dos agrupamentos, RBE, PNL, PNEP e PTE/Plano TIC) mais mudanças incutiram no papel pedagógico da BE do 1.º CEB obteve a variação de respostas constantes no Quadro 65 .

A observação do Quadro 65 mostra que os quatro elementos mais apontados pelas entrevistadas no AEA são, por ordem de importância: PNL, RBE, PNEP e reorganização dos agrupamentos. Estas respostas demonstram, por um lado, a centralidade que o PNL tem tido no trabalho desenvolvido pelas BE do 1º CEB, sendo todavia curioso que a própria RBE não tenha tido tanta valorização.

Quadro 65: *Elemento que conferiu mais mudanças significativas à BE do 1.º CEB do AEA*

Elemento	Menções (f)
PNL	3
RBE	2
PNEP	2
Reorganização dos agrupamentos	1

7.1.4. Contributo da biblioteca escolar do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes

Relativamente ao contributo da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes, poderemos afirmar que esta subcategoria diz respeito ao conhecimento que as entrevistadas têm dos principais contributos pedagógicos da BE do 1.º CEB e de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores titulares de turmas geradas a partir da BE. Uma outra vertente explorada foi a perceção das entrevistadas quanto à BE como núcleo de implementação de inovação e imediatamente a seguir que medidas preconizariam para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE do 1.º CEB.

Para compreendermos os contributos da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes elencados pelas entrevistadas do AEA, centremo-nos nos dados sistematizados no Quadro 66.

Considerando os **contributos pedagógicos da BE do 1.º CEB** apreciados pelas entrevistadas, verificamos que, em primeiro lugar, figura o “saber estar”. Tal constatação

vem reforçar o papel da BE na escola que possui “um programa educativo integrado nos conteúdos curriculares” (IFLA, 2015, p. 19), englobando capacidades e atitudes dos alunos. O aporte para a leitura foi mencionado sob várias vertentes: “leitura em conjunto [...] próprios autores dos livros [...] requisitar livros para levarem e fazerem leituras em casa [...] projeto ‘Lês tu, leio eu’” (EDA) e conseqüentemente o incremento dos “hábitos de leitura [...] fluência da leitura” (EPA). Valências estas reconhecidas no *Referencial*: “a biblioteca escolar tem vindo, neste contexto, a contribuir para uma boa aprendizagem e domínio da leitura, qualquer que seja o seu suporte e para a promoção de estratégias e atividades de aproximação ao currículo” (Conde *et al.*, 2012, p. 9). Acrescentaram, ainda, as nossas entrevistadas, a “pesquisa da informação” e o permitir “atividades que eles normalmente não fazem em sala de aula e ali o poderão fazer, como ir ao computador, jogar” (PBA).

Relativamente às **mudanças para melhor nas práticas pedagógicas dos docentes do 1.º CEB devido ao contributo da BE**, todas as entrevistadas concordaram com este aspeto, disse uma entrevistada, “a questão da leitura e do incentivo à leitura [...] foi uma prática pedagógica dos docentes que mudou graças à existência das bibliotecas do 1.º ciclo” (EDA). As vantagens enumeradas pelas entrevistadas continuam relacionadas com o domínio da leitura, “requisição do livro, a leitura” (EDA), e “ler na sala de aula face à oferta que a biblioteca faz para as turmas [...] leitura a pares [...] leitura silenciosa” (EPA), alargando-se ao “enriquecimento de texto a partir da consulta, a partir da exploração desses livros [...] vocabulário, na expressão escrita, na expressão oral” (EPA) e semanalmente “uma pequena ficha sobre o livro que levavam para casa para ler, uma pequena frase, uma pequena ilustração sobre aquilo que tinham lido” (EDA). A posição pró-ativa da PB foi evidente em “atividades de velocidade leitora que se fazem na biblioteca ou na sala de aula com a orientação da PB e que isso vai passando para os professores titulares de turma e faz enriquecer o trabalho pedagógico com os alunos” (EPA). Refere ainda que se preocupou em introduzir descritores de desempenho preconizados pelas *Metas Curriculares de Português* em colaboração com os docentes. O processo de envolvimento dos professores com turma na BE foi assim descrito:

quando eu comecei havia assim uma certa renitência em que fossem à biblioteca porque achavam que era uma perda de tempo. Atualmente, acho que não, a biblioteca tem sido uma mais-valia. Ela é bastante aproveitada, pelos colegas a nível, principalmente, de pôr os meninos a ler. Muitas atividades de leitura. Às vezes, os meninos vão para lá mesmo só para estar a ler. (EPBA)

Prosseguindo, verificamos que a BE do 1.º CEB foi considerada como **núcleo de implementação de inovações** apenas por duas das entrevistadas. A outra entrevistada teve uma posição mais reticente: “que ela pode ser um núcleo de implementação de inovações eu não tenho dúvida [...] Na prática não é que seja fácil de fazê-lo”. Considera importante que a BE inovasse na “articulação curricular até entre o 1.º ciclo e o pré-escolar, como núcleo dinamizador” (EDA). Como convictamente afirmou uma entrevistada, “depende tudo muito da criatividade da equipa, dos professores, de novas maneiras de apresentar o material e todos os recursos que há na biblioteca [...] apresentar de forma mais motivadora para os alunos” (EPA).

As **medidas preconizadas pelas entrevistadas para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE do 1.º CEB** apontam, em primeiro lugar, a necessidade de “ferramentas informáticas” (EDA; EPBA). Neste contexto, não foi de estranhar que a PB tenha referido a urgência de “computadores porque neste momento estão super desatualizados [...] precisar de ser reformulado porque os miúdos atualmente agora queixam-se que estão muito lentos. Eles têm coisas melhores do que aquilo que está ali”. Esta resposta merece a nossa atenção, lembramos que as atuais *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (IFLA, 2015) apontam para a existência de computadores com ligação à Internet, disponibilização de computadores e outros equipamentos de produção necessários para atividades de aprendizagem práticas, jogos de computador, computadores e software para apoiar os alunos na pesquisa, análise, síntese e comunicação da informação de forma significativa. Ou seja, uma orientação que não se verificou na realidade das BE do 1.º CEB do AEA.

Revelaram, ainda, as entrevistadas as seguintes condições para a melhoria das BE:

mais trabalho de planificação conjunto das atividades [...] melhor fundo documental [...] nos meios mais pequenos abrir esses espaços que são às vezes muito o polo de cultura daquela comunidade e abrir este espaço à comunidade, sem ser aos alunos e aos seus pais, mas à comunidade em geral. (EDA)

Chegando a propor “mais atenção nos horários, a abertura em períodos que os alunos possam lá estar, como a hora do almoço ou mais ao final da tarde e até as famílias [...] mais alguém nesse espaço” (EPA). A outra entrevistada não respondeu diretamente à questão, refletiu sobre a adesão dos professores à BE e rematou para características individuais, “Não sei... depende de cada um, não é?” (EPBA).

Quadro 66: *Contributos da BE do 1.º CEB do AEA na melhoria da prática pedagógica dos docentes*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Contributos pedagógicos da BE do 1.º CEB	
Saber estar	2
Pesquisa da informação	1
Leitura em conjunto [...] próprios autores dos livros	1
Requisitar livros para levarem e fazerem leituras em casa	1
Projeto “Lês tu, leio eu”	1
Hábitos de leitura	1
Fluência da leitura	1
Atividades que eles normalmente não fazem em sala de aula e ali o poderão fazer, como ir ao computador, jogar	1
Mudanças para melhor nas práticas pedagógicas dos docentes do 1.º CEB devido ao contributo da BE	
Sim	3
A questão da leitura e do incentivo à leitura [...] foi uma prática pedagógica dos docentes que mudou graças à existência das bibliotecas do 1.º ciclo	1
Requisição do livro, a leitura, uma pequena ficha sobre o livro que levavam para casa para ler, uma pequena frase, uma pequena ilustração sobre aquilo que tinha lido	1
Ler na sala de aula face à oferta que a biblioteca faz para as turmas	1
A leitura a pares	1
Leitura silenciosa	1
Enriquecimento de texto a partir da consulta, a partir da exploração desses livros	1
Vocabulário, na expressão escrita, na expressão oral	1
Atividades de velocidade leitora que se fazem na biblioteca ou na sala de aula com a orientação da PB e que isso vai passando para os professores titulares de turma e faz enriquecer o trabalho pedagógico com os alunos	1
Quando eu comecei havia assim uma certa renitência em que fossem à biblioteca porque achavam que era uma perda de tempo. Atualmente, acho que não, a biblioteca tem sido uma mais-valia. Ela é bastante aproveitada, pelos colegas a nível, principalmente, de pôr os meninos a ler. Muitas atividades de leitura.	1
BE do 1.º CEB como núcleo de implementação de inovações	
Sim pode/Sim, acho que sim	2
Que ela pode ser um núcleo de implementação de inovações eu não tenho dúvida [...] Na prática não é que seja fácil de fazê-lo [...] pelo agregador da articulação curricular até entre o 1.º ciclo e o Pré-escolar como núcleo dinamizador	1
Depende tudo muito da criatividade da equipa, dos professores	1
Apresentar de forma mais motivadora para os alunos	1
Medidas preconizadas para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE do 1.º CEB	
Ferramentas informáticas	2
Mais trabalho de planificação conjunto das atividades [...] que são dentro da sala de aula	1
Biblioteca ter melhor fundo documental	1
Nos meios mais pequenos abrir esses espaços que são às vezes muito o polo de cultura daquela comunidade e abrir este espaço à comunidade, sem ser aos alunos e aos seus pais, mas à comunidade em geral.	1
Horários, a abertura em períodos que os alunos possam lá estar, como a hora do almoço ou mais ao final da tarde e até as famílias.	1
Mais alguém nesse espaço	1

7.1.5. Perspetivas sobre a liderança e a avaliação da biblioteca escolar

A quarta categoria que emergiu do *corpus* informativo das entrevistas diz respeito às “perspetivas sobre a liderança e a avaliação da BE” e é composta por duas subcategorias: “liderança do PB” e “valorização da avaliação da BE do 1º CEB”.

7.1.5.1 Liderança do professor bibliotecário

A **característica** ao nível da mobilização “do corpo docente e do não docente e dos alunos para um trabalho cada vez mais estruturado e mais intenso” e “mobilizar as propostas que venham da parte de outros colegas e dos departamentos” (EPA) apareceu como a mais evidenciada pelas entrevistadas. É necessário que tenha o perfil de “tomar iniciativa, poder fazer propostas aos colegas” (EPA), sendo uma “pessoa muito persistente [...] andar sempre a insistir, a lembrar, divulgar” (PBA). Contudo, “não pode ser uma liderança autoritária” (EDA), mas sim “uma liderança envolvente, que consiga envolver a comunidade” (EDA).

Do ponto de vista das entrevistadas, **as possibilidades que o PB tem em liderar e implementar processos de inovação pedagógica** prendem-se com o facto de considerarem que no AEA já existirem condições que lhe permitem tal, como é o caso de “atualmente já há um bom fundo documental, muitos livros [...] implementar todas essas estratégias, todo esse processo, toda essa dinâmica de uma forma bastante satisfatória” (EPA) e “o à vontade para isso, para implementar qualquer tipo de inovação” (EPBA).

Por outro lado, as entrevistadas também assinalaram as **limitações** que consideram que a PB do AEA enfrenta para liderar e implementar esses mesmos processos de inovação pedagógica. Neste sentido, foi reforçada a necessidade de um trabalho de motivação constante: “motivar as pessoas para terem essa disponibilidade porque acaba às vezes por até já fora já das suas horas, mesmo dos próprios funcionários em motivá-los para a importância que tem o papel da biblioteca no seio da escola” (EDA). Na verdade, apontaram aspetos negativos, anteriormente invocados que comprometem o trabalho das BE, como “questão dos horários ou do reduzido número de elementos na equipa” (EPA) e o “tempo é muito pouco para aquelas turmas todas. E lá está, muitas colegas, depois: - Ah, não estás cá? E retraem-se em fazer atividades. – Eu queria é que tu estivesses” (EPBA). Também aludiu mais uma vez esta entrevistada à falta de verbas.

Todas estas limitações das BE do 1.º CEB apontadas pelas nossas entrevistadas foram enunciadas no relatório de Oliveira e Gabinete da RBE, em 2002.

A própria PB considerou-se um **elemento chave na liderança da escola**, porque “há atividades que eu tenho a certeza que se não houvesse o professor bibliotecário não surgiam [...] saraus [...] estafeta da leitura” (EPBA).

Quadro 67: *Liderança do PB no AEA*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Características do perfil de liderança	
Mobilização do pessoal docente, não docente, alunos,	2
Não pode ser uma liderança autoritária	1
Envolvimento da comunidade	1
Tomar iniciativa, poder fazer propostas aos colegas	1
Persistência/insistência/lembrança/divulgação	1
Possibilidades do PB em liderar e implementar processos de inovação pedagógica	
Atualmente já há um bom fundo documental, muitos livros	1
Implementar todas essas estratégias, todo esse processo, toda essa dinâmica de uma forma bastante satisfatória	1
Tem o à vontade para isso, para implementar qualquer tipo de inovação	1
Limitações do PB em liderar e implementar processos de inovação pedagógica	
Questão dos horários ou do reduzido número de elementos na equipa	1
A falta de tempo / disponibilidade / fora do horário dos docentes	2
Retraem-se em fazer atividades	1
Implicar verbas	1
PB como elemento chave na liderança e inovação da escola	
PB como motor das atividades	1

7.1.5.2 Valorização da avaliação da biblioteca do 1.º CEB

Em relação à subcategoria “valorização da avaliação da BE do 1.º CEB”, foram sublinhados aspetos no que concerne ao valor da autoavaliação da BE do 1.º CEB, divulgação dos resultados da avaliação da BE, inclusão dos resultados da avaliação da BE na avaliação interna do agrupamento, cedência dos relatórios de avaliação da BE do 1.º CEB à equipa de avaliação externa da IGEC e participação da PB nos painéis de entrevista da IGEC.

As entrevistadas que colaboraram neste estudo consideraram a **autoavaliação da BE do 1.º CEB** “muito importante” (EDA), “importante” (EPA) e “fundamental” (EPBA). Nesse sentido, reforçaram a sua posição, dizendo que há “uma série de questões que fazem parte da autoavaliação da biblioteca e que estão presentes na avaliação interna do nosso agrupamento” (EDA), “as equipas possam refletir sobre o trabalho desenvolvido e o impacto desse trabalho junto dos alunos e dos professores” (EPA) e “para avaliarmos

quais são os pontos fortes, os fracos, onde estamos a falhar para depois melhorar” (EPBA). Esta focagem na identificação de pontos fortes e fracos da BE, que deverão conduzir à reflexão e originar melhores práticas, coincidem com o preconizado pelo MAABE (RBE, 2009) e MABE (Conde *et al.*, 2011, 2013) e por vários autores (Bastos & Martins, 2009; Bastos *et al.*, 2011; Eisenberg & Miller, 2002; Scott, 2002).

Na verdade, o MABE é igual para todos os ciclos do ensino básico e ensino secundário, pelo que a diretora entrevistada intuiu que “não consigo dissociar propriamente a autoavaliação da biblioteca do 1.º ciclo das outras bibliotecas porque o Modelo está integrado” (EDA).

A questão sobre a **divulgação dos resultados da avaliação da BE** só foi colocada especificamente à PB e, segundo esta entrevistada, “é sempre em Conselho Pedagógico”.

As entrevistadas afirmaram que os **resultados da avaliação da BE do 1.º CEB** devem ser incluídos na avaliação interna do agrupamento, adiantando que “já está a acontecer” (EPBA), justificando, desta forma, “porque a biblioteca faz parte do agrupamento, é tão simples quanto isso” (EDA) e “porque são uma dimensão incluída no agrupamento” (EPA) e “para vermos realmente onde é que temos que melhorar” (EPBA). As perspetivas das nossas entrevistadas estão em consonância com o preconizado pela RBE, nomeadamente nos documentos orientadores da avaliação (Conde *et al.*, 2011, 2013; RBE, 2009).

Quanto à operacionalização propriamente dita, “é feito trimestralmente a recolha de todos os dados [...] requisições por aluno [...] atividades que são feitas” que depois são fornecidos “à equipa de autoavaliação que agrega todos os dados e depois são divulgados” (EPBA).

Ao referir-se à vivência da **inclusão dos resultados das BE na avaliação interna do AEA**, a diretora entrevistada salientou que

ponho ali um pouco em causa no modelo de autoavaliação é exatamente ele aparece como que quase uma imposição da Rede, mas que acaba às vezes por não estar integrada ou não estar no mesmo nível de desenvolvimento ou às vezes nós é que estamos mais atrasados até relativamente ao da Rede. (EDA)

A **cedência dos relatórios de avaliação da BE do 1.º CEB à equipa de avaliação externa da IGEC** aparece como outra prática consolidada no AEA, confirmada na íntegra pela diretora e professora adjunta da direção entrevistadas. A PB afirmou “não sei especificar” e relacionou “se calhar eu estive no painel por esse motivo” (EPBA).

A **participação da PB nos painéis de entrevista da IGEC no AEA**, segundo as entrevistadas surgiu “do próprio modelo da inspeção” (EDA) e “a direção integrou logo, não houve aqui nada de contrariedades, foi natural” (EPBA). Outra entrevistada respondeu “por acaso parece-me que não” (EPA) e reiterou que os documentos foram facultados. Pensamos que esta incerteza deve-se ao facto da entrevistada ter pertencido ao extinto AE vertical, do qual não fazia parte a atual escola sede do AEA. Por último, foi confidenciado que “se há coisa que eles, a inspeção, da avaliação externa vão visitar é exatamente as BE” (EDA). A integração das BE na avaliação externa das escolas/agrupamento vem de acordo com Bastos *et al.* (2011) dar visibilidades a estes centros de ensino e aprendizagem e foi precisamente um dos aspetos aprofundados nas atualizações das versões do MABE que baseou-se no conhecimento de especialistas em avaliação e na auscultação da IGEC, entre outros (Conde *et al.*, 2013).

Quadro 68: *Valorização da avaliação da BE do 1.º CEB no AEA*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Valor da autoavaliação da BE do 1.º CEB	
Muito importante/importante/fundamental.	3
A autoavaliação da biblioteca do 1.º ciclo não está dissociada das outras bibliotecas porque o Modelo está integrado.	1
Presença da autoavaliação da biblioteca na avaliação interna Agrupamento.	1
Reflexão das equipas sobre o trabalho desenvolvido e o impacto desse trabalho junto dos alunos e dos professores.	1
Avaliar para melhorar (pontos fortes e fracos)	2
Divulgação dos resultados da avaliação da BE	
É sempre em Conselho Pedagógico	1
Inclusão dos resultados da avaliação da BE na avaliação interna do agrupamento	
É incluída	3
Sim, porque a biblioteca faz parte do Agrupamento, é tão simples quanto isso/ porque são uma dimensão incluída no Agrupamento	1
Ponho ali um pouco em causa no modelo de autoavaliação é exatamente ele aparece como que quase uma imposição da Rede, mas que acaba às vezes por não estar integrada ou não estar no mesmo nível de desenvolvimento ou às vezes nós é que estamos mais atrasados até relativamente ao da Rede	1
Já está a acontecer	1
Equipa de autoavaliação que agrega todos os dados e depois são divulgados.	1
Feito trimestralmente a recolha de todos os dados	1
Cedência dos relatórios de avaliação da BE do 1.º CEB à equipa de avaliação externa da IGEC	
Sim	2
Não sei especificar	1
Se calhar eu estive no painel por esse motivo.	1
Participação da PB nos painéis de entrevista da IGEC	
Sim [...] Do próprio modelo da inspeção	1
Avaliação Externa vão visitar é exatamente as BE	1
Direção integrou logo, não houve aqui nada de contrariedades, foi natural	1

7.1.6. Comentário pessoal dos inquiridos

No término da entrevista, concedemos aos entrevistados um momento para comentarem algum aspeto que considerassem importante sobre as BE do 1.º CEB e que não tivesse sido exposto por nós. Duas das entrevistadas usaram da palavra.

Uma das entrevistadas opinou sobre a importância do envolvimento das famílias, não obstante as limitações já apontadas, revelou que “temos feito algumas atividades nesse sentido, nomeadamente saraus, em horário ao final do dia e à noite em que as famílias vêm. Atividades de leitura com os alunos em casa, com as famílias, por aí fora” (EPA), mas que se devia “aumentar um pouco o trabalho nessa direção, com os pais e EE” (EPA) sugerindo

A biblioteca ou a equipa dinamizadora fazer com que os EE tomem consciência do quanto é importante este mundo da leitura e que é daí, da leitura que advém todo o potencial para o aluno e o enriquecimento e também para as famílias, para os assuntos que possam ser falados em casa, os assuntos do dia-a-dia, do conhecimento do mundo, da literatura. (EPA)

A outra entrevistada optou por frisar mais uma vez “esse tempo que é dedicado ao 1.º ciclo, que é mínimo” (EPBA). Depois dialogámos abertamente sobre a distribuição do serviço das duas PB afetas ao AEA, sendo que a PB entrevistada dedica a uma BE do 1.º CEB que serve sete turmas de 1.º CEB e três de pré-escolar “uma manhã e um dia inteiro” e à outra BE destinada a cinco turmas de 1.º CEB e duas de pré-escolar “um dia”, o restante tempo, “fico na E. B. 2,3” e “tenho mais nove horas de apoio”. A sua colega “vai à E.B. 1 [...] duas manhãs, lá são cinco turmas e duas salas de pré. Ela tem uma turma” (EPBA). Esta intervenção final vem reforçar as dificuldades já antes apontadas no que se refere à dispersão do trabalho efetuado, com prejuízo para um acompanhamento mais eficaz das turmas.

7.2. Agrupamento de Escolas B

No AEB, composto por um centro escolar (1.º CEB e JI), o órgão de administração e gestão funciona na escola secundária. Este centro escolar foi criado através do Programa nacional de requalificação da rede escolar do 1.º CEB e da educação pré-escolar, tratou-se de uma obra de requalificação de uma escola do 1.º CEB localizada em meio urbano, sobrelotada. Para além do diretor fazem parte da direção um subdiretor e três professores

adjuntos. A esta unidade organizacional estão afetos três PB, tendo o seu serviço de BE sido distribuído por níveis de ensino. Um PB ficou responsável pelo pré-escolar e 1.º CEB, outro PB pelo 2.º e 3.º ciclos e o terceiro PB prestava serviço na BE da escola secundária, no momento em que efetuámos a recolha de dados.

7.2.1. Dados de caracterização pessoal e profissional

Os dados referentes à caracterização dos entrevistados encontram-se condensados no quadro seguinte.

Quadro 69: *Caracterização dos entrevistados do AEB*

Respondente Subcategorias	Diretor do agrupamento	Professora adjunta da direção	Professor bibliotecário ^a
Idade/género	57/M	51/F	45/M
Formação académica	Licenciatura em Ciências biológicas	Professora do 1.º ciclo	Licenciatura em filosofia
Tempo de serviço docente	32	27	23
Tempo de serviço escola/agrupamento	32	22	14
N.º de anos no cargo	12	2	2
Outros cargos	Coordenador de grupo de recrutamento Coordenador de diretores de turma Diretor de instalações	Coordenadora de departamento Coordenadora de ano	Coordenador de departamento Diretor de turma Diretor de curso dos cursos profissionais Coordenador de diretores de turma de cursos profissionais PB

^a Não possui formação específica na área das bibliotecas, só formação contínua.

7.2.2. A biblioteca escolar e a mudança organizacional

Esta categoria de análise reporta-se à opinião dos entrevistados sobre a sua experiência profissional e a situação da BE do 1.º CEB no processo de agrupar escolas em unidades de gestão que privilegiou os agrupamentos verticais e mega-agrupamentos. A referida categoria compreende duas subcategorias: “constituição de agrupamentos de escolas e reorganização da rede escolar” e “potencialidades ou constrangimentos”, que passaremos a analisar interpretativamente.

7.2.2.1. Constituição de agrupamento de escolas e reorganização da rede escolar

Os dados referentes à BE e a mudança organizacional - Constituição de AE e reorganização da rede escolar, no AEB encontram-se sistematizados no Quadro 70.

O ordenamento da rede educativa, no AEB, seguiu a tipologia regular, primeiro a passagem de agrupamento horizontal para vertical e depois para mega-agrupamento, “não foi recente, [...] Porque primeiro foi com as Básicas 2, 3 e depois é que houve, e portanto foi o horizontal para vertical, nessa altura e agora ultimamente essa reorganização integrando as secundárias. E, portanto, há duas reorganizações” (EDB).

A professora adjunta da direção responsável pelo 1.º CEB vivenciou todo o processo da passagem de agrupamento horizontal para vertical e depois para mega-agrupamento. O diretor teve conhecimento da primeira situação e participou na segunda reorganização escolar. Já o PB referiu: “Não vivenciei diretamente a transição nesta escola e nesta biblioteca. Quando cheguei aqui já tinha acontecido a transição para AE” (EPBB).

Quanto às **alterações verificadas na BE do 1.º CEB decorrentes da passagem de agrupamento horizontal para vertical e mega-agrupamento**, o maior número de unidades de sentido que emergiram do discurso dos entrevistados corresponde a traços caracterizadores de “melhoria significativa” (EDB) e “mais-valia” (EPB). A melhoria significativa da BE do 1.º CEB foi perspectivada “em virtude de obras de requalificação fortes na escola”. Constatamos que a escola do 1.º CEB foi intervencionada através da compartição financeira do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional e do município de Portimão, passando em 2011/2012 a funcionar como Centro Escolar, logo que tenha ocorrido a “melhoria de mobiliário da própria escola” (EDB). A recente reorganização escolar foi benéfica porque possibilitou “utilizar os recursos internamente de todas as bibliotecas que fazem parte do agrupamento [...] troca de experiências, projetos em conjunto que são uma mais-valia para todos os alunos desde o pré-escolar até ao secundário” (EPB).

Convém notar que o PB que exerce funções na BE do 1.º CEB do AEB não pertence ao grupo de recrutamento 110 (1.º CEB). Tal como uma entrevistada disse, “o nosso PB é um professor do secundário, portanto que é um recurso do agrupamento que neste momento está a exercer funções no primeiro ciclo e no pré-escolar, continuando também com funções de professor do secundário, de filosofia” (EPB). A sua designação

fez-se “independentemente do nível de ensino ou da categoria a que pertençam”, conforme o previsto no artigo 2º da Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho. A questão dos recursos humanos foi percebida de forma diferente pelos entrevistados. Enquanto um entrevistado apontou a “colocação de um bibliotecário e digamos também neste último ano um outro recurso humano que apoiava o bibliotecário” (EDB), outro reparou “estamos com menos capacidade de formar equipa, quer com pessoal auxiliar, quer com professores. Mas sei isto apenas de conhecimento da situação que era a da biblioteca em anos anteriores à minha chegada” (EPBB).

Os entrevistados que colaboraram neste estudo consideraram que a **integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes do AEB (PE, RI e PAA)**, baseia-se, em todos eles, num trabalho articulado entre os três PB, em que a BE do 1.º CEB é “integrada no conjunto das três bibliotecas que fazem parte do agrupamento” (EDB), articula-se “em conjunto com os outros níveis de ensino, com as outras duas bibliotecas pertencentes ao agrupamento” (EPB) e organiza-se “em primeiro lugar a nível do conjunto das bibliotecas” (EPBB). Reforçaram que “existe um Plano de Atividades global das bibliotecas que integra os Planos de Atividade parcelares de cada uma das bibliotecas” (EDB), “há atividades em conjunto e em parceria com as três bibliotecas do agrupamento” (EPB) e que “há uma orientação geral e depois dentro dessa há a definição de atividades por cada biblioteca” (EPBB). E ainda acrescentou que os PAA “são avaliados” (EPBB). Os documentos estruturantes acima mencionados são elaborados de acordo com a “especificidade de cada nível de ensino [...] têm particularidades diferentes [...] são específicos para cada nível de ensino” (EPB) o que envolve vários atores, pois, no AEB funcionam turmas desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

Igualmente, foi salientada a intervenção do conselho pedagógico quanto a decisões para o PAA do AEB, análise das propostas feitas pelos PB para RI que vão ao “conselho pedagógico e depois é aprovado” (EPBB). Parece-nos, assim, que as representações deste PB entrevistado relativamente às competências deste órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento estão em conformidade com o estipulado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril “apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos” (Artigo 33.º, alínea b).

No caso do PE, “é da autoria do diretor e do grupo que está associado” (EPBB). Acrescentou o PB, “nós acabamos por fazer adequar o resto das decisões dos outros

documentos internos da biblioteca ao PE que já está formado” (EPBB), o demonstra a cooperação entre os PB deste aAE.

Em suma, como testemunhou um entrevistado, a integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes do AEB “é gerida de uma forma muito simples” (EDB).

A colaboração da BE do 1.º CEB com o departamento do 1.º CEB, conselho de docentes e outras reuniões com professores, segundo os entrevistados realiza-se através da participação do PB nas reuniões de 1.º CEB e do pré-escolar que se efetiva na planificação em conjunto (EPB; EPBB) e na articulação (EDB) com os docentes, em que este profissional dá “conhecimento das atividades que irá desenvolver, fazendo as parcerias com as diferentes turmas e com os diferentes professores” (EPB). A mesma entrevistada entendeu que o PB exerce ação nas reuniões acima mencionadas, pois “participa ativamente em toda a dinâmica do 1.º ciclo e do pré-escolar” (EPB). A perceção do PB vai ao encontro das ideias acima expostas, sentido que “os professores estão a valorizar a biblioteca”, no entanto, deixou antever que gostaria de receber mais contributos e iniciativas por parte dos professores, pois estes “estão mais à espera que a biblioteca ofereça propostas ou apresente propostas do que são eles propriamente a fazer as propostas” (EPBB). Aparte deste reparo, feito pelo profissional que está no terreno e que de certeza ambiciona melhorar o desempenho da BE, certo é que para outro entrevistado, “os alunos das turmas do 1.º ciclo vão à biblioteca em função das atividades didáticas que fazem no âmbito normal das suas disciplinas” (EDB). Esta dinâmica de apoio da BE do AEB insere-se no âmbito dos fatores críticos de sucesso enunciados no MABE, nomeadamente “propõe atividades, recursos e ferramentas de trabalho, facilitadores do processo de ensino aprendizagem” (Conde *et al.*, 2013, p. 24). A avaliação em conjunto aparece como outra ação realizada neste agrupamento, em que “refletindo em conjunto e reestruturando novamente o que terá de ser feito no futuro” (EPB), o PB e docentes perspetivam o trabalho posterior, planificando “de acordo com o que já foi feito e de acordo com os projetos em que a escola está envolvida (EPB). Nesta prática, no nosso entender cumpre-se uma das ações para melhoria propostas pelo MABE “promover o trabalho colaborativo, participando no planeamento, realização e avaliação das atividades” (*ibidem*, p. 25).

A questão relativa ao conhecimento dos entrevistados sobre a **situação anterior, isto é, antes da integração do 1.º CEB no agrupamento**, especificamente em que tipo de agrupamento o responsável pela biblioteca conseguiu desenvolver mais e melhores projetos e atividades de ensino e aprendizagem, arrecadou respostas com abordagens

diferentes, que no nosso entender devem-se à experiência profissional (n.º de anos no atual cargo e outros cargos ocupados), formação académica e tempo de serviço nesta escola/agrupamento de cada participante. Deste modo, um dos entrevistados considerou que é independente do tipo de agrupamento, avançando que

acho que é mais dependente, primeiro do próprio responsável bibliotecário, da sua dinâmica; da sua relação pedagógica, obviamente, com os seus colegas de 1.º ciclo e também, obviamente da importância que é dada pela própria direção à biblioteca do 1.º ciclo e isso pode ser bom num agrupamento vertical, ou pode ser mau, num agrupamento vertical e o mesmo diria noutro tipo de agrupamento qualquer. (EDB)

Outro entrevistado afirmou que a BE do 1.º CEB, ao longo dos anos, “teve grande evolução e contextos de alguma forma diferentes” (EPB). Note-se que esta participante neste estudo foi professora do 1.º CEB, com larga experiência nesta escola (22 anos), o que lhe permitiu vivenciar a constituição do agrupamento horizontal, o reajustamento da escola do 1.º CEB para agrupamento vertical e a posterior junção da escola secundária, formando-se um mega-agrupamento. A entrevistada forneceu informação pormenorizada sobre a situação da BE do 1.º CEB em cada uma das três redes escolares. Assim, a BE do 1.º CEB começou a funcionar, no então agrupamento horizontal, “com muitas dificuldades porque foi uma estrutura nova e inicial” (EPB). Depois passou a agrupamento vertical e “começou a haver algumas parcerias entre as duas bibliotecas” (EPB). Na situação atual de mega-agrupamento, “foi alargado [...] Portanto, isto foi um processo contínuo que de alguma forma, os vários projetos se foram integrando e foram-se estruturando em conjunto” (EPB). Diferente posição teve o outro entrevistado que afirmou “não conheço a situação anterior” (EPBB), no entanto considerou que “havia um melhor entrosamento” (EPBB) e justificou “algum desconhecimento da minha parte do que é a realidade de um professor do 1.º ciclo. Conheço a partir de fora e não a partir de dentro”. Esta é uma perspetiva que, a nosso ver, tem implícito a formação académica do PB, relembramos que é docente de outro nível de ensino, pertence ao grupo de recrutamento 410.

Todos os entrevistados referiram que **participação do PB no conselho pedagógico** faz-se através do representante das BE do AEB. A representação da BE no conselho pedagógico foi considerada importante, nas palavras de um entrevistado, “é que ele tem lá assento porque é o próprio agrupamento que define a constituição do conselho pedagógico [...] foi uma opção do agrupamento ter obviamente assento no conselho pedagógico um representante das bibliotecas” (EDB). Esta posição tomada pelo diretor entrevistado coincide com o conteúdo funcional previsto na alínea j) do artigo 3º da

Portaria 756/2009, de 14 de julho “representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno”. Outro entrevistado justificou: “sem isso não se consegue dar algum conhecimento aos colegas do conselho pedagógico daquilo que poderá ser a atuação e a importância da biblioteca” (EPBB). Não obstante, lamentou “mesmo assim passa um pouco ao lado, mas se não estivesse lá passava completamente ao lado e seria muito menos valorizado o trabalho que se faz na biblioteca” (EPBB). Como ainda adiantou outro entrevistado, “há muita informação que chega ao pedagógico através da coordenadora de departamento do 1.º ciclo” (EPB). O representante da BE no conselho pedagógico não é o PB entrevistado, que trabalha na BE que serve o 1.º CEB e pré-escolar, ocupando esse lugar que a PB que exercia funções na escola secundária.

Quadro 70: BE e a constituição do AEB

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Alterações verificadas na BE do 1.º CEB decorrentes da passagem de agrupamento horizontal para vertical e mega-agrupamento	
Melhoria significativa da BE do 1.º CEB em virtude de obras de requalificação fortes na escola	2
Colocação de um bibliotecário	1
Neste último ano um outro recurso humano que apoiava o bibliotecário	1
Partilha de recursos de todas as bibliotecas que fazem parte do Agrupamento	2
Troca de experiências / Projetos em conjunto	1
Todos os alunos desde o pré-escolar até ao secundário	1
Vantagens para todos	1
Menos capacidade de formar equipa, quer com pessoal auxiliar, quer com professores	1
Integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes do agrupamento (PE, RI e PAA)	
Integrada no conjunto das três bibliotecas que fazem parte do Agrupamento	3
Documento global das bibliotecas que integra os Planos de Atividade parcelares de cada uma das bibliotecas	3
Especificidade de cada nível de ensino/ Particularidades diferentes/ Específicos para cada nível	3
Planos Avaliados	1
Acolhe propostas feitas pelos PB	1
Autoria do diretor e do grupo que está associado	1
Colaboração da BE do 1.º CEB com o departamento do 1.º ciclo, conselho de docentes e outras reuniões com professores	
PB participa nas reuniões de 1.º ciclo e do pré-escolar	2
Há alguma planificação conjunta	2
Dá a conhecer as atividades que irá desenvolver/Propostas da BE	2
Estabelece parcerias com turmas/Professores	2
Os alunos das turmas do 1.º Ciclo vão à biblioteca em função das atividades didáticas que fazem no âmbito normal das suas disciplinas	1
Avaliação conjunta	1
Participa em projetos em que a escola está envolvida	1
Professores valorizam a BE	1
Professores fazem poucas propostas	1

Situação anterior – antes da integração do 1.º ciclo no agrupamento	
Dinâmica é independente do tipo de agrupamento	2
Depende do próprio bibliotecário, da sua dinâmica, relação pedagógica e com os colegas	1
Da importância dada pela própria direção à BE do 1.º ciclo	1
São outras variáveis	1
BE teve grande evolução	1
Só com a escola do 1.º ciclo - muitas dificuldades – estrutura nova e inicial	1
Junção com o 2.º e 3.º ciclos – começou a haver algumas parcerias entre as duas BE	1
Projetos foram-se estruturando em conjunto	1
Antes havia um melhor entrosamento	1
Desconhecimento do PB da realidade de um professor do 1.º ciclo	1
Participação do PB no conselho pedagógico	
Representante dos PB do agrupamento	3
É importante	2
Transmite as prioridades, o Plano de Atividades	1
Presença foi uma opção do agrupamento	1
Muita informação que chega ao pedagógico através da coordenadora de departamento do 1.º ciclo	1
Se não estivesse no CP a BE passava completamente ao lado	1

7.2.2.2. Potencialidades ou constrangimentos

Os dados referentes à subcategoria “potencialidades ou constrangimentos” que o processo de ordenamento da rede escolar trouxe para o desenvolvimento pedagógico da BE do 1.º CEB do AEB encontram-se sistematizados no Quadro 71.

Todos os entrevistados concordaram que a reorganização da rede escolar no AEB trouxe **potencialidades** para a BE do 1.º CEB, notadas em uníssono pelo trabalho em conjunto dos três PB. Seguem-se, com duas unidades de sentido, as vantagens a nível da interação dos alunos “do 1.º ciclo com os alunos do 2.º, 3.º ciclo e do secundário com visitas a várias atividades” (EDB), dito por outro entrevistado da seguinte forma “várias parcerias de alunos do secundário na biblioteca do 1.º ciclo e ao contrário, a visita de exposições do 1.º ciclo à secundária e ao 2.º e 3.º ciclo.” (EPB) e “a nível mesmo das formações” (EPB), pois é mais fácil “colmatar algumas necessidades a nível de formação” (EPBB). Prosseguindo o rol de potencialidades advindas para a BE do 1.º CEB em função da maior dimensão do agrupamento, o diretor entrevistado mencionou “uma gestão de fundos que vai de acordo mais às necessidades prioritárias definidas e no nosso caso, por exemplo, o fundo documental da biblioteca do 1.º ciclo era bastante pobre e houve, obviamente, um investimento nessa matéria” (EDB) e adiantou que a “BE tem dimensão”. Esta última asserção, no nosso entender, deve-se às obras de requalificação ocorridas na

então escola do 1.º CEB, no ano 2010/2011, que passou a Centro Escolar, conforme já mencionámos.

Outro entrevistado afirmou que os PB “têm a orientação de alguém que supervisiona e tem mais conhecimentos e também dá alguma informação de projetos, do que se pode fazer, e como é que se pode organizar as bibliotecas” (EPB). Assim, reconheceu o trabalho dos coordenadores interconcelhios na melhoria das BE. Note-se que estes profissionais, segundo a Portaria n.º 756/2009, “constituem o elo de ligação entre o GRBE e as escolas” (Artigo 13º, ponto 1). De igual modo, acrescentou que “a integração na rede de bibliotecas também lhes dá algum conhecimento e algum desafio para muitas vezes fazer mais e melhor e haver um conhecimento mais aprofundado” (EPB), valorizando o contributo da RBE para o desenvolvimento da BE. Referiu ainda “parceria entre os colegas de outras escolas, com outras experiências” (EPB), neste caso julgamos que a entrevistada referiu-se ao grupo interconcelhio das BE em que nas reuniões são programadas iniciativas que envolvem todas ou algumas das BE do concelho. Facilidades em “ir buscar pessoas de várias áreas para criar situações de entre ajuda, [...] de conhecimento, de articulação entre níveis de ensino”, foram rematadas pelo PB entrevistado.

Em relação aos **constrangimentos** resultantes do processo de consolidação da rede escolar para o desenvolvimento pedagógico da BE do 1.º CEB, os entrevistados manifestaram pontos de vista díspares. Uma resposta foi perentória: “no caso do meu agrupamento não tenho assim digamos constrangimentos fortes ou constrangimentos a apontar, em função da reorganização, digamos da rede escolar” (EDB). O EPB enfatizou que os constrangimentos não eram na parte pedagógica, mas sim no aspeto burocrático:

A perceção que eu tenho do outro lado, às vezes os PB é que é necessária muita documentação, muitas aplicações e a nível burocrático é muito desgastante. No aspeto burocrático, as redes de bibliotecas, integradas na rede acabam por ter que lidar com essa dificuldade, de muita informação que tem que ser colocada em rede, o que às vezes limita algum desenvolvimento de trabalhos que na prática poderiam ser feitos. (EPB)

Por outro lado, o EPBB assinalou:

dificuldades a nível da gestão da equipa, não sei se pelo facto de termos mudado para agrupamento, mas talvez mais pelo facto de ter havido sucessivos cortes de pessoal e neste momento existe uma situação muito complicada de obtenção de pessoal. (EPBB)

Quadro 71: *Potencialidades ou constrangimentos no AEB – síntese ideias-chave*

Potencialidades	Unidades de sentido (f)	Constrangimentos	Unidades de sentido (f)
Articulação entre níveis	1	Não existem	1
Trabalho em conjunto dos 3 PB / entreadjudada	3	Não na parte pedagógica	1
Interação dos alunos de diferentes níveis de escolaridade	2	Burocracia RBE	1
Colmatar necessidades de formação	2	Gestão da equipa	1
Melhor gestão financeira e de recursos	2	Coincidência com os cortes de pessoal	1
Investimento no fundo documental da BE do 1.º ciclo	1		
Integração na RBE conhecimento mais aprofundado	1		
Parcerias com colegas de outras escolas	1		

7.2.3. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica

Abordamos agora a categoria “a BE e a mudança pedagógica”, que contempla seis subcategorias: “PRBE”, “relação com o PTE/Plano TIC”, “relação com o PNL”, relação com o PNEP”, “elemento que conferiu mais mudanças significativas na BE do 1.º CEB” e “contributo da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes”. Diz respeito ao conhecimento que as entrevistadas têm da relação da BE do 1.º CEB do AEB com os projetos e programas nacionais acima referidos, resultante da sua participação ou não, experiência profissional e relações interpessoais.

7.2.3.1. Programa Rede de Bibliotecas Escolares

Relativamente ao conhecimento do PRBE, todos os entrevistados mostraram conhecer algumas das **orientações** emanadas por este programa nacional (Quadro 72). O diretor entrevistado indicou a “utilização didática e a ligação com as próprias disciplinas” e a análise dos relatórios das BE que já é feita em conselho pedagógico. A professora adjunta da direção optou por referir a área da formação dos PB que “depois também é diversificada para os professores e de alguma forma é uma mais-valia também da utilização da biblioteca, das atividades a desenvolver, dos projetos a promover” e também “as parcerias entre as próprias bibliotecas”. O PB entrevistado opinou que o documento *Aprender com a biblioteca escolar* “dá-nos algumas orientações, alguns parâmetros

talvez que podem orientar o trabalho que nós vamos fazer [...] é um padrão e, por isso, é sempre louvável”. Por isso,

sinto é às vezes alguma contradição entre uma suposta liberdade que nos é dada, de escolhermos o projeto que queremos trabalhar com a biblioteca e a imposição de determinados parâmetros que vêm de cima e que às vezes não coincidem com o plano que nós tínhamos. (EPBB)

Os **problemas na implementação das orientações da RBE** mais evidenciados pelos entrevistados foram a falta de pessoal (EDB; EPB) e horário de abertura da BE (EDB; EPB). O serviço distribuído ao PB apareceu neste quadro, exposto da seguinte forma: “o PB do nosso 1.º ciclo acumula com uma turma de Secundário, é diretor de turma e muitas vezes a gestão do horário dele é muito complexa porque depois tem que circular entre uma escola e outra” (EPB). Outro problema apontado foi a falta de motivação dos professores:

o professor é motivado se tiver que cumprir um determinado objetivo ou se tiver auto motivação. Se esse objetivo ou esse parâmetro não estiver programado para o trabalho habitual é muito difícil fazê-lo e uma vez que todos se queixam de sobrecarga, é mesmo muito difícil fazê-lo. (EPBB)

Quadro 72: *PRBE no AEB*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Orientações dadas pela RBE	
Utilização didática e a ligação com as disciplinas	1
No conselho pedagógico analisar os relatórios das bibliotecas	1
Formação	1
Parcerias entre as próprias BE	1
Parâmetros / padrão a seguir	1
Alguma contradição	1
Problemas na implementação das orientações da RBE	
Falta de pessoal	2
Horário de abertura da BE	2
Serviço atribuído ao PB	1
Desmotivação dos professores	1

7.2.3.2. Relação com o Plano Tecnológico da Educação/Plano TIC

A síntese dos elementos mais relevantes obtidos nas respostas relativas à relação da BE com o PTE/Plano TIC encontra-se no Quadro 73, que passamos a considerar analiticamente, de seguida.

A **articulação entre o PTE/Plano TIC e a BE do 1.º CEB** só foi considerada como existente pela professora adjunta da direção, que mencionou que em tempos

passados “houve muita parceria nesta área, entre o Plano Tecnológico e o Plano TIC através da biblioteca, inclusive com formação aos professores”, mas “ nos dois últimos anos não foi feita muita coisa” (EPB), tal como confirma outro entrevistado “penso que tem que ser reativado [...] está... morto não digo, mas está quase morto” (EDB). Acerca deste assunto, o entrevistado reportou-se ainda às “próprias orientações da RBE, as questões das utilizações das tecnologias, designadamente através dos... [...] tablets” e afirmou que “não temos nem verba para a aquisição, efetivamente desse material, nem verba para modernizar o equipamento informático”. A solução dos problemas que surgem são ultrapassados com os próprios recursos do AEB, em que “tem havido um enorme trabalho de um conjunto de pessoas muito dedicadas” (EDB).

Os **contributos do PTE/Plano TIC para a BE do 1.º CEB** foram considerados limitados. Apenas houve alusão aos computadores “Magalhães que estão lá a ser utilizados” e a “uma maior criação de conhecimentos, de conteúdos, de competências para os alunos e também para os professores” (EPB).

Quanto à **promoção e utilização das TIC pela BE do 1.º CEB** no contexto das atividades curriculares, o PB esclareceu que prepara “guiões de pesquisa através dos quais os alunos possam aprender a fazer pesquisas *online* orientadas [...] preparação do texto com formatação de letra, formatação de página, etc.” (EPBB).

Quadro 73: A BE e o PTE/Plano TIC no AEB

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Articulação entre o PTE/Plano TIC e a BE do 1.º CEB	
Tem que ser reativado	1
Quase morto / últimos anos não foi feita muita coisa	2
Falta verba para adquirir material necessário (exemplo: tablets)	1
Pessoal dedicado	1
Formação aos professores	1
Contributos do PTE/Plano TIC para a BE do 1.º CEB	
Limitados	1
Uso do Magalhães continua	1
Criação de conhecimentos, conteúdos, competências para alunos e professores	1
Promoção e utilização das TIC pela BE do 1.º CEB	
Produção de guiões de pesquisa	1
Preparação do texto, formatação de letra, página, etc.	1

7.2.3.3. Relação com o Plano Nacional de Leitura

O Quadro 74 apresenta os dados acerca da importância da BE do 1.º CEB na dinamização do PNL, iniciativas realizadas no AEB e utilização da BE pelos docentes

para o desenvolvimento do PNL. O presente quadro evidencia que a **importância da BE do 1.º CEB na dinamização do PNL** foi considerada pelo diretor entrevistado como “importante [...] contribuído com várias ações” (EDB), assim como pela professora adjunta da direção:

fundamental, é sempre um incentivo sempre para os professores dinamizarem atividades, poderem de alguma forma, trocar, fazer parceria. A aquisição de livros, a possibilidade de muitos dos alunos da turma poderem ter acesso aos mesmos livros e trabalharem em conjunto. A promoção da própria leitura, do gosto pela leitura, do ir à biblioteca. (EPB)

O PB entrevistado referiu que “fundamentalmente fazemos a gestão, vamos lembrando aos professores que os livros existem e fazemos a contabilidade do que foi lido e do que não foi lido” (EPBB).

No que respeita às **iniciativas realizadas** no AEB foram referidas “exploração das histórias, dramatização [...] a parceria com os pais, do PNL em que os alunos levam os livros para casa e os pais também têm conhecimento do que eles estão a ler” (EPB) e “fundamentalmente a gestão da entrada e saída dos livros” (EPBB).

Dado que o PB tem um conhecimento mais aprofundado do que os outros entrevistados sobre o que se passa no dia-a-dia na BE do 1.º CEB, colocámos-lhe especificamente uma questão sobre a **utilização que os professores titulares de turma têm feito da BE para o desenvolvimento do PNL**. Segundo o PB, “fundamentalmente fazem a requisição dos livros, dos conjuntos de livros de leitura orientada em sala de aula”. E acrescentou: “neste momento, também o que estamos a fazer é para as obras de 1.º ano e de 2.º ano, já não apenas do PNL, mas das Metas de Educação Literária, nós próprios fazemos a preparação dos contos e apresentamos aos meninos que ainda não sabem ler” (PBB). Desta afirmação, depreendemos que as Metas Curriculares vieram colidir com o PNL ao proporem textos e obras referidas no Programa que é “composta por um núcleo comum e por várias sugestões com carácter opcional. A opcionalidade pretende oferecer alternativas de qualidade dentro de parâmetros idênticos. Para a promoção da leitura autónoma, foram mantidas as listagens do Plano Nacional de Leitura” (Buescu *et al.*, 2012, p. 6).

Quadro 74: A BE e o PNL no AEB

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Importância da BE na dinamização do PNL	
Importante/fundamental	2
Várias ações	1
Incentivo para os professores dinamizarem atividades	1

Alunos da turma terem acesso aos mesmos livros e trabalharem em conjunto	1
Promoção da leitura, gosto pela leitura	1
Ir à biblioteca	1
Gestão do movimento dos livros	1
Lembrar os professores que os livros existem	1
Iniciativas realizadas no Agrupamento	
Exploração de histórias	1
Dramatização	1
Parceria com os pais	1
Gestão da entrada e saída de livros	1
Utilização da BE do 1.º CEB pelos docentes no desenvolvimento do PNL	
Requisição de livros, dos conjuntos de livros para leitura orientada em sala de aula	1
Sobretudo 1.º e 2.º ano	1
Atividades para as metas curriculares	1
Preparação dos contos e apresentação aos alunos	1

7.2.3.4. Relação com o Programa Nacional de Ensino do Português

Tendo em conta as respostas registadas nas entrevistas acerca da relação da BE com o PNEP, conforme o Quadro 75, o diretor e o PB (ambos docentes de ensino secundário) revelaram-nos que não sabiam responder às duas questões colocadas sobre o PNEP. Este facto justifica-se porque tal como já referimos antes, o AEB foi formado em 2012/2013 e na altura em que decorreu a formação PNEP a escola do 1.º CEB fazia parte do extinto agrupamento vertical que abarcava apenas o pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, a que ambos os entrevistados não pertenciam. Portanto, tomamos em conta o discurso da professora adjunta da direção, responsável pelo 1.º CEB, que por nosso conhecimento pessoal desempenhou as funções de formadora residente na escola do 1.º CEB objeto do nosso estudo. A esse respeito, entrevistada afirmou que “os professores formadores acabaram por incentivar, dinamizar... passar para os colegas que estavam a fazer a formação outras formas de exploração da leitura e penso que foi uma mais-valia e que que ainda neste momento se sente nas escolas que está lá” (EPB).

Em relação aos contributos que a formação PNEP trouxe para o papel pedagógico da BE, a entrevistada considerou que foram muitos, mas responde de forma muito geral: “tanto os PB como os professores titulares de turma acabaram por criar mais hábitos” (EPB).

Quadro 75: A BE e o PNEP no AEB

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Ligação entre o PNEP e a BE do 1.º CEB	
Não sei	2
Incentivar, dinamizar	1
Outras formas de exploração da leitura	1
Mais-valia	1
Na escola sente-se que ainda está lá	1
Contributos do PNEP para a BE do 1.º CEB	
Não sei	2
Criar mais hábitos	1

7.2.3.5. Elemento que conferiu mais mudanças significativas na biblioteca escolar do 1.º CEB

A questão sobre quais dos elementos anteriormente referidos (reorganização dos agrupamentos, RBE, PTE/Plano TIC, PNL e PNEP) mais mudanças incutiram no papel pedagógico da BE do 1.º CEB obteve a variação de respostas constantes no Quadro 76.

A análise das respostas mostra que o elemento mais enumerado pelos entrevistados no AEB foi a RBE. Em igualdade de importância, com apenas uma referência seguiu-se a reorganização dos agrupamentos, Plano TIC, PNEP e PNL.

Quadro 76: Elemento que conferiu mais mudanças significativas à BE do 1.º CEB do AEB

Elemento	Menções (f)
RBE	2
Reorganização dos agrupamentos	1
Plano TIC	1
PNEP	1
PNL	1

7.2.4. Contributo da biblioteca escolar do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes

A subcategoria “contributo da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes” diz respeito à perceção dos entrevistados acerca dos principais contributos pedagógicos da BE do 1.º CEB e de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores titulares de turmas, geradas a partir da BE. Outra vertente explorada foi a opinião dos entrevistados quanto à BE como núcleo de implementação de inovação e também que

medidas preconizariam para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE do 1.º CEB.

No sentido de compreender qual a posição dos entrevistados quando questionados sobre os contributos da BE do 1.º CEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes, centremo-nos nos elementos sistematizados no Quadro 77.

Verificamos que são apontados vários **contributos pedagógicos da BE do 1.º CEB**, sendo consensual a eleição de aspetos relacionados com as orientações iniciais da própria RBE: “papel central em domínios tão importantes como (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura” (Veiga *et al.*, 1997), bem perceptível quando os entrevistados afirmaram “promoção da leitura [...] gosto pela própria leitura” (EDB); “a motivação para a leitura, para a escrita. O gosto pelo manuseamento dos livros e posteriormente para os consultar” (EPB) e “o acesso a livros, de vários tipos e de fazerem a leitura através e sobretudo da requisição para leitura domiciliária, onde eles leem o que querem, como querem e onde querem [...] dinamização para além da simples leitura” (EPBB). Também foi revelada a “utilização das TIC, nós temos lá alguns meios, não são é aqueles que são desejáveis [...] dentro dos limites internos” (EDB). Bem como “atividades que tenham a ver com a pesquisa de informação nos documentos” (EPBB).

No que respeita a **mudanças para melhor nas práticas pedagógicas dos docentes do 1.º CEB devido ao contributo da BE**, os entrevistados confirmaram este pressuposto, ao afirmarem que há “maior abertura do espaço aula para outros contextos educativos, onde a biblioteca funciona como um espaço alternativo de aprendizagem, com contextos educativos diferentes e com metodologias diferentes e com práticas diferentes” (EDB); “uma motivação; um incentivo; um comprometimento, muitas vezes do professor com a biblioteca que o leva a fazer atividades que não faria se não tivesse esse comprometimento” (EPB) e “alguns professores que são recetivos às propostas que trazemos. Nota-se que algumas delas nunca tinham sido pensadas ou pensadas naqueles moldes e uma vez que elas sejam adotadas e que sejam postas em prática, penso que há realmente essa melhoria” (EPBB).

O funcionamento da **BE do 1.º CEB como núcleo de implementação de inovações** foi assegurado pelos entrevistados, tendo um vacilado ao afirmar “teoricamente sim, desde que haja a possibilidade de fazer a preparação das propostas de trabalho e de as implementar, o que neste momento está a ser muito difícil” (EPBB). A área das TIC foi o elemento constitutivo de implementação de inovações com a maior

unidades de sentido. Relacionado com as TIC, foi referida “a formação que os PB também tiveram sobre TIC e sobre o Plano Tecnológico e que depois se refletiu na prática dos docentes no seu dia-a-dia” (EPB). Segundo esta entrevistada, a BE incumbiu-se de hábitos desenvolvidos pelo PNL, de efeitos a nível do PNEP e de formação dada pelos PB a docentes, o que foi uma mais valia. É evidente o que nos disse um entrevistado, “dependendo mais uma vez dos projetos e das atividades dinamizadas pela própria biblioteca, com certeza através do bibliotecário” (EDB).

Em relação às **medidas preconizadas para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE do 1.º CEB** expressaram, em primeiro lugar e de forma explícita, a necessidade de mais recursos humanos (EDB; EPBB). Encontrando-se diferentes focagens que aludem a carência de recursos: “ter os recursos necessários que é uma falha que neste momento nós sentimos” (EPB) e “o problema é termos os meios humanos e técnicos para pôr essas medidas/ideias em prática” (EPBB). Por outro lado, destacaram a formação para os PB e um horário de abertura mais alargado (EDB); a motivação dos professores para continuarem a trabalhar em parceria com a BE do 1.º CEB e com as outras bibliotecas do Agrupamento (EPB), e que haja “tempo para fazer estudo e a preparação das propostas consegue-se de facto, eventualmente trazer alguma melhoria de qualidade” (EPBB).

Quadro 77: *Contributos da BE do 1.º CEB do AEB na melhoria da prática pedagógica dos docentes*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Contributos pedagógicos da BE do 1.º CEB	
Promoção / gosto da leitura	2
Utilização das TIC	1
Motivação para a leitura e escrita	1
Acesso a livros	1
Requisição para leitura domiciliária	1
Dinamização	1
Pesquisa de informação	1
Mudanças para melhor nas práticas pedagógicas dos docentes do 1.º CEB devido ao contributo da BE	
Abertura do espaço aula para outros contextos educativos	1
Espaço alternativo de aprendizagem	1
Contextos educativos diferentes	1
Metodologias diferentes	1
Práticas diferentes	1
Motivação/incentivo/comprometimento	1
Alguns professores são recetivos às propostas	1
Algumas não tinham sido pensadas	1
Há realmente essa melhoria	1
BE do 1.º CEB como núcleo de implementação de inovações	
Sim	3
TIC	2

Depende da dinamização da própria BE	1
PNL	1
PNEP	1
Formação de professores	1
Está a ser muito difícil na prática	1
Medidas preconizadas para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE do 1.º CEB	
Recursos humanos	2
Formação	1
Horário	1
Recursos necessários/técnicos	1
Motivar os professores	1
Disponibilidade de tempo	1

7.2.5. Perspetivas sobre a liderança e a avaliação da biblioteca escolar

A quarta categoria focada nas entrevistas diz respeito às “perspetivas sobre a liderança e a avaliação da BE” e é composta por duas subcategorias: “liderança do PB” e “valorização da avaliação da BE do 1º CEB”.

7.2.5.1. Liderança do professor bibliotecário

Vejamos, então, o perfil de liderança do PB em processos de inovação pedagógica, segundo os entrevistados no AEB (Quadro 78).

A **característica** do perfil de liderança do PB mais aludida pelos entrevistados foi a motivação (EDB; EPB). Mas também “uma liderança, com certeza assertiva, uma liderança com certeza conciliadora, uma liderança com certeza globalizante dos vários aspetos pedagógicos e das dificuldades que cada professor sente na sua sala de aula” (EDB), capaz de “cativar, de levar os alunos e os professores à biblioteca” (EPB) e “fazer propostas e de levá-las avante [...] trazer alguma inovação ao ensino” (EPBB).

O PB entrevistado revelou que dada a função que exerce obriga-se a ver-se como líder. Exercendo um tipo de liderança:

semi passiva, no sentido em que eu não posso impor aos professores o trabalho que eles vão fazer [...] mas em que posso fazer a programação de atividades, a proposta de atividades e em que ela vai depender apenas de mim. (EPBB)

Situações que permitem, segundo o próprio “ser minimamente líder” (EPBB).

A visão dos entrevistados sobre **as possibilidades que o PB tem em liderar e implementar processos de inovação pedagógica** está ligada a casos positivos de liderança que ocorrem depois do “reconhecimento dos pares e, como tal, depois uma maior adesão às atividades porque elas são voluntárias, ninguém aqui tem, obviamente a

obrigação, é convocado para o efeito” (EDB). Igualmente, a participação do PB em reuniões é fulcral porque, tal como afirmou outra entrevistada, nestes encontros formais com os professores, o PB “motiva, as coisas são estabelecidas, são logo delineadas e acaba por ser fácil ele depois chegar” (EPB). O PB entrevistado considerou que “nós temos à partida um meio ou um conjunto de meios que nos permitem fazer isso, desde a informação, ao saber utilizar essa informação e outros meios que existem na biblioteca” (EPBB) e finalizou, referindo-se à importância do grupo concelhio na preparação, chamada de atenção e indicação de atividades a desenvolver.

São também apontadas as **limitações** que o PB enfrenta para liderar e implementar os processos de inovação pedagógica que, para estes entrevistados, se consubstanciam em limitações temporais, sob pontos de vista distintos, bem vinculados pela função desempenhada. O diretor considerou que o facto do PB “ser claramente um elemento que não tem autoridade natural, que o cargo em si não transporta nenhuma autoridade automática sobre os outros e, portanto essa autoridade tem que vir, tem que ser ganha com o tempo” (EDB); a professora adjunta da direção responsável pelo 1.º CEB reconheceu que “é a falta de tempo, muitas vezes é a falta de tempo porque tem uma quantidade de outras funções docentes que muitas vezes não permitem motivar, não ter tempo para chegar às turmas e aos professores” (EPB), e o PB confirmou também a “falta de tempo para trabalhar. O horário, no meu caso, está a ser sobrecarregado com tarefas que não deveriam estar a ser atribuídas ao PB e que deixam talvez metade do tempo que deveria ser aplicado à biblioteca” (EPBB). E mais uma vez este interlocutor referiu a falta de pessoal afeto à BE do 1.º CEB. Mas considerou-se um **elemento chave na liderança e inovação da escola:**

No sentido em que se não estivermos cá a chamar a atenção para os professores e para as educadoras, sobretudo para os professores do que é que se pode fazer de novo e/ou de tentar implementar determinado tipo de trabalho que não é habitual. Os professores resistem a fazê-lo por si próprios ou nem sequer se lembram. Há alguns que o fazem por modo próprio, a maior parte não o faz, penso eu. (EPBB)

Quadro 78: *Liderança do PB no AEB*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Características do perfil de liderança	
Motivação	2
Assertividade	1
Conciliação	1
Globalizante	1
Iniciativa	1
Inovação	1
PB como líder	

Perfil semi passivo	1
“Minimamente” líder	1
Possibilidades do PB em liderar e implementar processos de inovação pedagógica	
Reconhecimento dos pares	1
Reuniões	1
Informação	1
Grupos concelhios	1
Limitações do PB em liderar e implementar processos de inovação pedagógica	
Falta de tempo	3
Falta de autoridade natural	1
Acumulação de outras funções docentes	1
Falta de pessoal	1
Horário sobrecarregado	1
PB como elemento chave na liderança e inovação da escola	
Chamar a atenção dos professores para implementar trabalho não habitual	1

7.2.5.2. Valorização da avaliação da biblioteca escolar do 1.º ciclo do ensino básico

O Quadro 79, dá-nos conta da subcategoria “valorização da avaliação da BE do 1.º CEB”. O principal relevo/valor atribuído pelos entrevistados no AEB à autoavaliação da BE do 1.º CEB foi a melhoria, na perspetiva “de regulação, de melhoria posterior daquilo que foi feito, daquilo que é desenvolvido ao longo de algum tempo” (EPB). Como convictamente afirmou o PB entrevistado:

detetar as falhas e aquilo que está por fazer, aquilo que existe para melhorar e podê-lo pôr em prática. Tanto para avaliar o que está em falta, como para avaliar o próprio sucesso dos processos que são implementados e que podem ser substituídos ou melhorados. (EPBB)

Salientamos o parecer do diretor entrevistado, que afirmou valorizar a avaliação da BE como “o mesmo que qualquer outro departamento da escola e, portanto, nós aqui damos importância a todos os processos de avaliação, sejam eles externos, sejam eles internos” (EDB). Interpretamos esta atitude como a de alguém verdadeiramente empenhado e atento às várias estruturas que dirige.

A questão sobre a **divulgação dos resultados da avaliação da BE**, só foi colocada ao PB e, segundo este entrevistado, os trâmites são “em primeiro lugar são divulgados em relatório na reunião de final de período do 1.º ciclo. E, em segundo lugar passam ao conselho pedagógico que faz também [...] a sua apreciação” (EPBB).

Todos os entrevistados concordaram com a **inclusão dos resultados da avaliação da BE na avaliação interna do agrupamento**. As justificações dadas evidenciam

perspetivas diferentes. O diretor entrevistado argumentou que os resultados da avaliação da BE devem ser incluídos na avaliação interna do AEB “em determinados momentos [...] Isto é, a avaliação interna de qualquer agrupamento não pode incidir sobre todas as áreas do agrupamento, nos mesmos anos. [...] Porque senão ela torna-se um fardo quase contraproducente com aquilo que quer” (EDB), propôs a definição de prioridades, áreas de intervenção, para não ter “uma equipa de cinquenta pessoas para fazer a avaliação interna, ocupando-lhes o ano inteiro” (EDB). Adiantou ainda um conjunto de ideias sobre a avaliação interna dos agrupamentos no geral, que revelam reflexão pessoal amadurecida sobre este processo. Uma afirmação do entrevistado, bem ilustrativa a este respeito: “a escola tem que definir em ciclos de dois, três anos para poder comparar depois a evolução dentro destes ciclos, um conjunto de prioridades em termos de intervenção e, portanto devem ser incluídos dentro das prioridades que o agrupamento define” (EDB).

A professora adjunta da direção declarou ao valor da avaliação da BE “porque é um fator, é uma variável do agrupamento, da gestão e do bom funcionamento da escola” (EPB). O PB focou-se no contributo da BE para a área da língua portuguesa, prevendo “a médio e longo prazo a melhoria desses resultados. Não tem uma relação direta, mas permite por um lado os professores desenvolverem determinado tipo de trabalho com os alunos que se calhar não desenvolveriam se não houvesse a biblioteca” (EPBB).

O procedimento que o PB utiliza para a inclusão da avaliação da BE do 1.º CEB na avaliação interna do AEB, baseia-se no relatório realizado pelo próprio:

no final do período sobre quais foram as atividades programadas e desenvolvidas; a quantidade de livros que foi requisitado quer a nível de trabalho de aula, quer a nível dos alunos individualmente. Faz-se uma conversa também com os professores para saber quais são os seus pareceres sobre o trabalho que foi desenvolvido. (EPBB)

Relativamente à **cedência dos relatórios de avaliação da BE do 1.º CEB à equipa de avaliação externa da IGEC**, dois entrevistados afirmaram perentoriamente “não sei” (EPB; EPBB) e o outro entrevistado esclareceu “não, nem esses nem nenhuns [...] tivemos avaliação externa há muitos anos atrás [...] a situação não se colocava nesses termos [...] se calhar iremos ser visitados brevemente e, com certeza que facultaremos” (EDB). Conforme já mencionámos, a escola secundária sede do AEB foi inspecionada em 2007, o que está em consonância com o declarado. Quanto aos entrevistados, que responderam não saber, parece-nos lógico dado o reduzido número de anos que ocupam no atual cargo que é, em ambos os casos, de dois anos e neste período não ocorreu avaliação externa da IGEC ao AEB.

A **participação do PB nos painéis de entrevista da IGEC no AEB** também foi uma questão que não obteve consenso, um entrevistado respondeu “penso que não, na altura” (EDB), outro entrevistado objetou “sim integrou e a iniciativa e a solicitação partiu e foi feita pela própria IGEC, não é” (EPB) e por último o PB respondeu “não sei”.

Quadro 79: *Valorização da avaliação da BE do 1.º CEB no AEB*

Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
Valor da autoavaliação da BE do 1.º CEB	
Melhoria	2
Igual à dos outros departamentos	1
Regulação	1
Divulgação dos resultados da avaliação da BE	
Reunião final de período do 1.º ciclo	1
Conselho pedagógico	1
Inclusão dos resultados da avaliação da BE na avaliação interna do agrupamento	
Sim	3
Em determinados momentos	1
Contraproducente	1
Variável do Agrupamento	1
Melhoria dos resultados na língua portuguesa	1
Final de cada período	1
Cedência dos relatórios de avaliação da BE do 1.º CEB à equipa de avaliação externa da IGEC	
Não sei	2
Não	1
Avaliação externa há muitos anos atrás	1

7.2.6. Comentário pessoal dos inquiridos

No final da entrevista, propusemos aos entrevistados a realização de um comentário sobre algum aspeto que considerassem importante sobre a BE do 1.º CEB e que não tivesse sido questionado por nós. Todos os entrevistados usaram da palavra.

O diretor entrevistado concedeu grande importância à existência da BE logo no 1.º CEB porque é neste nível de ensino que começa a história do sucesso dos alunos:

se nós queremos ter obviamente alunos e cidadãos [...] mais letrados, que sejam mais ligados, efetivamente à leitura, se nós queremos que eles estejam mais motivados, nós não podemos começar esse trabalho no 2.º, nem no 3.º, nem no secundário, temos que começar no 1.º ciclo. (EDB)

A opinião da professora adjunta da direção, responsável pelo 1.º CEB, é que a BE “tem uma função extremamente importante que é formar leitores e pessoas interessadas pela leitura, seja pela leitura *online*, seja leitura nos livros, mas é ler” (EPB). Referindo-se ao prazer de ler, adiantou que as BE que conhece “conseguem incentivar os alunos,

muitas vezes também integrando a comunidade [...] os pais” (EPB) na recuperação do difícil hábito que é gostar de ler.

Para terminar, o PB admitiu que sente falta de “alguma formação um pouco mais específica sobre o que é o trabalho do 1.º ciclo [...] lacunas em relação ao conhecimento daquilo que é o trabalho dos colegas na aula”, isto porque “sou professor do ensino secundário, dou uma disciplina que é exclusivamente do ensino secundário” e ainda que observe aulas em que participa ou que visita de vez em quando, “não é exatamente a mesma coisa que trabalhar com os alunos todos os dias e ao longo de quatro anos” (EPBB). Não obstante, o PB testemunhou que “sinto-me capaz como PB [...] os professores aqui recebem-me muito bem, gostam de trabalhar comigo [...] vou-me socorrendo deles para me dizerem, mas não é exatamente o mesmo de eu ter um conhecimento a fundo das coisas” (EPBB).

Quadro 80: *Comentário pessoal dos entrevistados no AEB*

Entrevistado - EDB	Unidades de sentido (f)	Entrevistada - EPB	Unidades de sentido (f)	Entrevistado - EPBB	Unidades de sentido (f)
BE 1.º ciclo	1	BE função extremamente importante	1	Falta de formação específica sobre o que é o trabalho do 1.º CEB na sala de aula	1
Alunos e cidadãos mais letrados, ligados à leitura	1	BE consegue incentivar os alunos	1	Sinto-me capaz como PB	1
Temos que começar no 1.º CEB	1	Integração da comunidade e dos pais	1	Participação em aulas, mas não é o mesmo que trabalhar quatro anos com os alunos	1
		Recuperar hábitos de leitura	1	Professor do ensino secundário	1
				Boa receção dos professores	1

7.3. Síntese comparativa dos resultados das entrevistas

Tendo como objetivos conhecer de que modo alguns processos e iniciativas que mais diretamente têm influenciado a ação das BE das escolas do 1.º CEB, quer em termos organizativos quer pedagógicos, e identificar o lugar da BE no processo de avaliação interna e externa dos agrupamentos, elaborámos entrevistas semiestruturadas à direção dos dois AE (diretor/a e professora e professoras adjunta da direção responsável pelo 1.º

CEB) e PB com responsabilidade pelas escolas do 1.º CEB desses agrupamentos. Da análise interpretativa dos dados recolhidos, fazemos agora uma sistematização comparativa das perspetivas desses entrevistados.

7.3.1. A biblioteca escolar e a mudança organizacional

Embora haja algumas diferenças nas experiências vivenciadas pelos entrevistados, quer entre os dois mega-agrupamentos quer mesmo entre os entrevistados de cada AE, verificam-se similitudes na forma como apreciam os efeitos dos reagrupamentos na BE do 1º CEB, embora a perspetiva dada pelos três elementos do AEB seja mais positiva do que no caso do AEA, que sublinham mais algumas dificuldades sentidas atualmente (por exemplo, a dispensa das animadoras culturais que costumavam dar apoio). Recorde-se que, também no questionário, as opiniões dos professores do AEB são globalmente mais positivas que no AEA, havendo portanto uma relativa sintonia entre a opinião das lideranças (de topo e intermédias) e os docentes do 1.º CEB questionados.

Assim, por um lado, a existência de várias escolas no agrupamento e, conseqüentemente, várias BE para acompanhar, coloca problemas de gestão de tempo ao PB, na medida em que tem de dividir o seu horário semanal por várias escolas, com as necessárias deslocções, o que acarreta menos disponibilidade para atividades com as diferentes turmas. Outro constrangimento que ambos os PB apontam é o facto de que ao seu trabalho nessa função, já de si exigente, acresce ainda o terem de assegurar trabalho letivo. Consideramos que esta situação foi na verdade um retrocesso para a dinamização das BE, e face à importante inovação lançada pelo despacho de 2009, que contemplava a função de PB a tempo inteiro.

Em relação às oportunidades que a constituição destes agrupamentos trouxeram, sobressai sobretudo, em ambos os casos, a partilha de recursos entre bibliotecas e a possibilidade de uma articulação de atividades entre várias turmas, de diferentes níveis de escolaridade.

Em ambos os agrupamentos a BE do 1.º CEB está integrada nos documentos estruturantes (PE, RI e PAA). Também foi consensual que o PAA é o documento que melhor concretiza essa integração. Neste sentido, são seguidas as orientações dadas pelo gabinete da RBE, pois a BE “íntegra a missão, princípios e objetivos da escola, incluindo-se no seu projeto educativo, no seu regulamento interno e plano de atividades” (Conde *et*

al., 2013, p. 44). Um dos PB da equipa tem também assento no Conselho Pedagógico de cada agrupamento. O PB que trabalha diretamente com a BE do 1.º CEB também participa de forma ativa com as estruturas e professores desse nível de ensino.

Interessante também de ser notado é o facto de os elementos da direção terem uma perspetiva mais positiva do que ambos os PB em relação à articulação dos professores do 1.º CEB e a BE, revelando que quem está de facto no terreno terá uma visão mais clara destes processos de trabalho.

7.3.2. A biblioteca escolar e a mudança pedagógica

Os entrevistados referiram conhecer, no geral, as orientações da RBE. Por exemplo, orientações relacionadas com a gestão, como é o caso do RI (mencionado pelo AEA) e valorizando-se alguns documentos produzidos por este Programa, nomeadamente o MAABE e o referencial *Aprender com a biblioteca escolar*. Sobretudo este segundo documento é apontado pelos dois PB entrevistados como uma importante mais-valia, ao fornecer parâmetros e orientações de trabalho (AEB) e ajudando bastante a PB a desenvolver atividades na área dos media e literacia da informação (AEA). Sobressaem também alguns problemas:

- demasiadas orientações para os AE, provindas de várias estruturas que por vezes até são contraditórias;
- exigências feitas às escolas, mas nem sempre são dadas as condições para realizar o trabalho;
- falta de tempo para servir de forma adequada as BE (aspeto mais crítico no AEA).

Em termos da articulação entre o PTE/Plano TIC e a BE do 1.º CEB o elemento que todos os entrevistados recordam é o computador Magalhães, que de facto constituiu um “emblema” do PTE no 1.º CEB. São também unânimes em considerar que o impacto atual desse programa é praticamente inexistente. Todavia, os entrevistados do AEA apontam a formação que foi recebida nesse contexto e, decorrente desse facto, o aumento de conhecimentos e competências para alunos e professores. Esta reflexão é relevante, na medida em que, na verdade, o AEB destaca-se com 73% dos professores respondentes a

afirmar que receberam formação nesta área, constituindo, portanto, um impacto mais duradouro, que é lembrado pelos próprios entrevistados.

Os problemas atuais apontados por todos os entrevistados residem na dificuldade em atualizar e reforçar o equipamento informático, o que impede um uso mais alargado das tecnologias com os alunos. O PB promove a utilização das TIC pela BE do 1.º CEB através da preparação de guiões de pesquisa para os alunos usarem em pesquisas online orientadas, bem como trabalho de texto (formatação de letra, formatação de página, etc.) o que corresponde a fatores de sucesso no uso das tecnologias digitais e Internet indicados no MABE (Conde *et al.*, 2013, p. 24) e desempenhos a atingir pelos alunos do 1.º CEB (idem, 2012, p. 28).

No AEA, o PB forma da PB promove na BE a utilização das TIC no contexto das atividades curriculares, constatando-se que apenas os alunos de 3.º e 4.º ano participam. Grupos de dois alunos do 3.º ano realizam leitura digital de histórias colocadas no blogue da BE que depois recontam aos colegas da turma. Os alunos de 4.º ano pesquisam temas e elaboram trabalhos.

Relativamente ao papel da BE do 1.º CEB na dinamização do PNL, todos os entrevistados consideraram muito importante, com aspetos bastante positivos. Foram apontadas, por ambos os agrupamentos, diversas atividades que são realizadas nesse âmbito. Um constrangimento comum mencionado pelos dos PB aconteceu com a entrada em vigor das Metas Curriculares, que teve como consequência um maior foco dos professores titulares de turma nas obras indicadas nas Metas e menos disponibilidade para outro tipo de leituras relacionadas com o PNL.

No que se refere ao PNEP, apenas uma das entrevistadas do AEB tinha informações sobre esse assunto e manifestou a sua opinião; no AEA, dois dos entrevistados falaram sobre este tópico. Todos concordaram que este programa de formação foi um bom contributo para o desenvolvimento do papel pedagógico da BE do 1.º CEB ao revelarem que os professores utilizaram obras aí existentes, usaram este espaço para desenvolver algumas atividades. Ainda que não tenha participado na formação, a PBA interagiu com os professores formandos do PNEP o que lhe proporcionou um enriquecimento profissional, aspeto que reforça a ideia de envolvimento de outros elementos do agrupamento (Balça & Pires, 2012).

Acerca da importância atribuída aos processos de alteração organizativa (constituição em agrupamentos) e pedagógicas (RBE, PNL, PNEP e PTE/Plano TIC) ocorridos nas escolas, as entrevistadas do AEA referiram o PNL como o elemento que

mais mudanças tem incutido no papel pedagógico da BE do 1.º CEB. Os entrevistados do AEB consideraram a própria RBE como o elemento que mais mudanças tem promovido no papel pedagógico da BE do 1.º CEB.

No que tem a ver com os contributos pedagógicos da BE do 1.º CEB, os entrevistados destacaram os aspetos relacionados com o domínio da leitura e, em menor número a pesquisa da informação e o uso as tecnologias.

Todas as entrevistadas concordaram igualmente com mudanças para melhor nas práticas pedagógicas dos docentes do 1.º CEB devido ao contributo da BE. Mais uma vez a principal valência da BE recaiu predominantemente no domínio da leitura, em ambos os agrupamentos, focando-se também na escrita, vocabulário, oralidade e ilustração e Metas Curriculares do Português (AEA). A BE é sentida como um espaço alternativo de aprendizagem à sala de aula, no desenvolvimento de metodologias e práticas diferentes (AEB). As mudanças preconizadas pela BE foram incorporadas nas práticas pedagógicas dos docentes de uma forma gradual, à medida que se apercebiam das mais-valias; também as propostas do PB podem introduzir algumas mudanças nas estratégias habituais.

A ideia da BE do 1.º CEB funcionar como um núcleo de implementação de inovações não suscitou dúvidas às entrevistadas. Porém, na prática nem sempre essa situação é fácil de concretizar, havendo vários fatores que influenciam esta dimensão.

Foram preconizadas pelos entrevistados várias medidas para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE do 1.º CEB, existindo grande sintonia entre os dois AE:

- maior número de recursos informáticos e mais atuais;
- mais tempo para o PB poder trabalhar com os professores;
- período de abertura da BE mais alargado (o que exige mais recursos humanos);

Perspetivas sobre a liderança e a avaliação da biblioteca escolar

Todas os entrevistados consideraram que a PB deve ter um perfil de liderança. Foram apontados traços pessoais para o exercício dessa liderança: motivação; capacidade de mobilização; iniciativa; conciliação; persistência. Igualmente merecedora de destaque foi a defesa de uma liderança envolvente da comunidade e não autoritária.

Essa liderança, em ambos os agrupamentos, enfrenta constrangimentos, sendo novamente abordada a questão da disponibilidade de tempo (aspeto mais sentido no AEA) e a sobrecarga com outras tarefas letivas. Estes aspetos têm repercussões a nível da

implementação de processos de inovação pedagógica. Ambos os PB vêem-se como alguém que pode introduzir elementos de inovação nas práticas pedagógicas, a partir da BE (sobretudo com propostas de atividades diferentes do habitual), mas consideram que para isso ser mais consistente deveriam dispor de mais tempo.

Por exemplo, no AEA revelou-se a necessidade de uma motivação constante do pessoal docente e não docente sobretudo para atividades da BE que são realizadas fora do horário normal de funcionamento, como os saraus de leitura que envolvem as famílias.

Quanto à subcategoria “valorização da avaliação da BE do 1.º CEB”, os entrevistados atribuíram-lhe um valor primordial na identificação de pontos fortes e fracos, para depois melhorar o que está a falhar e proporcionar uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sobre o impacto desse trabalho junto dos alunos e dos professores, o que vai ao encontro das orientações publicadas nos instrumentos de avaliação das BE, nomeadamente o MAABE (RBE, 2009) e MABE (Conde *et al.*, 2011, 2013) e também pelos autores (Bastos & Martins, 2009; Bastos *et al.*, 2011; Eisenberg & Miller, 2002; Scott, 2002).

Os procedimentos relativos à divulgação dos resultados da avaliação das BE revelam algumas diferenças nos dois agrupamentos: no AEA a divulgação é feita apenas pela PB em sede de Conselho Pedagógico; no AEB é feita pelo PB na reunião final de período do 1.º CEB que depois passa para o Conselho Pedagógico que faz a sua apreciação. Os resultados da avaliação das BE do 1.º CEB são incluídos na avaliação interna dos agrupamentos, o que está em conformidade com as orientações do MABE (Conde *et al.*, 2013). Interessante foi o testemunho da diretora do AEA, que considerou o MABE com um nível de desenvolvimento superior ao que é praticado na autoavaliação das escolas.

CONCLUSÕES

Com esta investigação pretendeu-se analisar a forma como a BE se tem relacionado com um conjunto de iniciativas que marcaram o trabalho no 1.º CEB sobretudo na última década. Iniciativas em termos da organização das escolas em agrupamentos e também programas que pretenderam e pretendem ainda promover a inovação pedagógica nas escolas. Estabelecemos assim na introdução do trabalho as premissas que iríamos seguir, tendo-se feito o seu desenvolvimento a partir das duas partes que o compõem.

Na Parte I abordámos o tema da escola em contextos de mudança, reunindo informação sobre dinâmicas organizacionais e pedagógicas, estudámos a BE no contexto da mudança educativa no 1.º CEB e em especial elementos de mudança nas escolas do 1.º CEB, apresentando estudos recentes sobre os agrupamentos de escolas, o 1.º CEB e a BE; o PNL e a BE no 1.º CEB; o PNEP e a incorporação da BE no 1.º CEB e o PTE e a BE no 1.º CEB. Toda a revisão da literatura foi importante para o conhecimento da BE no 1.º CEB, encaminhando-nos à análise da sua intervenção em processos de mudança.

Na Parte II, correspondente à dimensão empírica, descrevemos e justificámos todo o processo metodológico. Apresentámos os resultados do estudo empírico que foi desenvolvido em dois momentos correspondentes aos dois focos da análise, a partir da metodologia implementada: “visibilidade da BE na avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos” e “processos de mudanças organizativas e pedagógicas ocorridos nas escolas do 1.º CEB”. Ao longo da apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos enunciámos considerações e sínteses tidas como pertinentes.

Propomo-nos, agora, enunciar as conclusões que sistematizamos em três aspetos principais: resultados do estudo, contributos para a problemática central tratada e pistas para futuras investigações na área científica trabalhada. As conclusões expostas correlacionam-se com os objetivos que definimos como ponto de partida para a investigação e a que agora procuramos dar resposta. Para tal, servimo-nos de uma triangulação de técnicas pertencentes aos métodos qualitativos e quantitativos utilizados, empregando os dados obtidos através da recolha documental, do inquérito por entrevista semiestruturada e do inquérito por questionário.

Objetivo: Verificar como é que as alterações que se têm realizado na organização escolar (constituição em agrupamentos) se têm refletido na BE.

A análise e interpretação da globalidade dos dados recolhidos vieram confirmar que na situação atual de agrupamento verifica-se uma completa integração da BE do 1.º CEB nos documentos estruturantes (PE, RI e PAA). O PAA é o documento que melhor concretiza essa integração.

A passagem de agrupamento horizontal para vertical e mega-agrupamento, trouxe benefícios para o desenvolvimento pedagógico da BE no 1.º CEB, os professores do 1.º CEB notam maior iniciativa da BE em projetos, decorrentes do PE, dos planos de trabalho das turmas e de outras iniciativas. Em ambos os AE estudados, o PB participa em reuniões do departamento do 1.º CEB e conselho de docentes. Efetiva-se a planificação em conjunto com os docentes. Igualmente, é considerada importante a presença do PB no conselho pedagógico.

Os professores do 1.º CEB consideram que na situação atual de agrupamento há menor participação das famílias e comunidade em atividades da BE. Igualmente opinam que situação atual de agrupamento o PB ou a equipa da BE apoia menos os professores na promoção das aprendizagens dos alunos e que a BE do 1º CEB não tem mais vantagens a nível da articulação com os restantes níveis de ensino.

Os estudos de caso no AEA e AEB possibilitam verificar que em ambos os AE houve a passagem de agrupamento horizontal para vertical e mais recentemente para uma unidade administrativa de maior dimensão. No entanto, este processo de reorganização da rede escolar desencadeia dinâmicas específicas e particulares de acordo com o contexto dos AE em que as BE do 1.º CEB estão inseridas.

A organização das escolas do 1.º CEB em agrupamentos horizontais e depois verticais perspetiva a interação entre docentes e alunos dos diversos níveis de ensino e suporta o trabalho articulado entre os PB do AE. O processo de reorganização da rede escolar veio permitir o alargamento da articulação da BE do 1.º CEB com o 2.º e 3.º ciclos, numa primeira fase e depois, em determinados meios urbanos, com o ensino secundário. Nestas sucessivas e abrangentes reestruturações organizativas, a dimensão dos estabelecimentos de ensino que compõem cada AE condiciona as respostas dadas no terreno, face às regras fixadas pelo MEC e em especial pela RBE quanto ao número de PB a afetar ao AE.

Encontramos assim diversas condições relacionadas com a organização escolar dos AE estudados e que se refletem na BE no 1.º CEB. No AE de menor dimensão, o PB responsável pela BE no 1.º CEB passa a gerir também uma BE de outro nível de ensino. Já no AE de maior dimensão, o PB tem a possibilidade de ficar afeto apenas a uma única BE no 1.º CEB. Na situação atual de agrupamento surgido no caso do AEA, a PB pertence ao grupo de recrutamento do 1.º CEB, desempenha funções em BE de duas escolas E. B. 1/JI e acumula as funções na BE da escola sede do 2.º e 3.º ciclos. Neste caso específico, é conferido à PB um trabalho mais amplo e abrangente com os professores que passa a contemplar os três níveis de ensino do básico. Por inerência das funções atribuídas, em situação de agrupamento vertical, a PB passa a ter um contacto direto com os professores de todos os níveis de ensino existentes no AE. No entanto, a situação gerada é ambígua. Por um lado, a capacidade de manobra desta profissional na articulação de atividades da BE do 1.º CEB com o 2.º e 3.º ciclos é benéfica, concentra em si alguns poderes de decisão que em situação de agrupamento horizontal não tinha. Por outro lado, na situação de agrupamento vertical, surgem constrangimentos relacionados com a falta de tempo. A dedicação às BE no 1.º CEB dilui-se, as atividades acontecem mas não com a mesma persistência e consistência que era conferida anteriormente pela PB, que é testemunha a evolução deste processo de alterações organizativas.

Já no contexto do AEB, o PB que exerce funções na BE do 1.º CEB articula o trabalho com os restantes níveis de ensino do AE em colaboração com os PB que desempenham funções nas BE do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário. Neste AE, cada PB é responsável por uma BE de nível de ensino específico, o que torna inevitável que a articulação entre ciclos se efetive entre o trabalho conjunto da equipa de PB que pertencem ao AE. A reestruturação do AEB é vislumbrada como vantajosa na criação de situações de entre ajuda, colmatação de necessidades de formação e na articulação entre níveis de ensino. Em suma, com a constituição de AE, gera-se uma articulação perspectivada numa lógica vertical e sequencial entre os diferentes níveis de ensino que fazem parte da escolaridade obrigatória dos alunos.

De notar que em simultâneo com o processo de reestruturação dos AE ocorrem outras medidas de modernização das escolas no 1.º CEB, como é o caso da requalificação dos centros escolares, ocorrida no AEB. Esta intervenção consagra também renovações no espaço físico e mobiliário da BE, o que inevitavelmente gera condições de trabalho aperfeiçoadas e convida a um novo dinamismo.

No que a este objetivo respeita, o elemento perspetivado de forma mais negativa é a falta de recursos humanos. Sobre esta dificuldade sentida e manifestada, também encontramos relação com a crise económica que se implantou no nosso panorama nacional na altura em que o estudo foi realizado. Os problemas de falta de recursos humanos a afetar às BE no 1.º CEB são mais observados no AEA, unidade orgânica de menor dimensão, com um maior número e dispersão dos estabelecimentos de ensino no 1.º CEB pertencentes a duas freguesias. No AEB, no plano do discurso dos participantes no estudo, encontramos revelações que afirmam que na situação atual de megagrupo há benefícios na alocação de recursos humanos à BE.

No AEA em que existe BE em três estabelecimentos de ensino do 1.º CEB, e em que trabalham duas PB, todos os participantes no estudo referem problemas relacionados com o horário de abertura da BE no 1.º CEB. A diretora do AEA afirma dificuldades relacionadas com pessoal e horários e relembra que anteriormente existiam as animadoras nas BE. No AEB, de maior dimensão a que estão afetos três PB, e em que existe apenas um estabelecimento de ensino de 1.º CEB, esta dificuldade foi apontada apenas pelos professores do 1.º CEB e PB entrevistado, ou seja apenas pelas pessoas que diariamente trabalham no estabelecimento de ensino onde a BE se localiza e cujas funções também preveem um contacto mais frequente com a BE. Segundo o diretor do AEB foi colocado outro recurso humano que apoia o PB. Um aspeto que retemos é que a abertura e dinamização pedagógica da BE no 1.º CEB depende da presença efetiva de um PB na escola. Os participantes no estudo, especialmente no AE em que a PB reparte o seu tempo de serviço por mais estabelecimentos de ensino, apontaram mais dificuldades no desenvolvimento de um trabalho consistente e consolidado com a BE. Dados os constrangimentos de recursos humanos a que se tem vindo a assistir, esta situação poderá requerer uma intervenção da RBE no sentido de incentivar a autonomia dos professores do 1.º CEB no uso da BE.

No âmbito das conclusões a que a análise nos conduziu, tudo indica que o reconhecimento e valorização do papel pedagógico da BE pelos professores do 1.º CEB não é afetado pelo processo de constituição de agrupamentos e reorganização dos mesmos. O desenvolvimento de projetos e atividades pela BE afigura-se depender de outras variáveis que se prendem com as características pessoais e perfil do PB e do valor que o órgão de direção do AE confere à BE.

Objetivo • Verificar como é que programas recentes promotores de mudança pedagógica no 1.º CEB – PNL, PNEP e PTE/Plano TIC - foram incorporados pela BE.

Os propósitos desta investigação levaram-nos a um estudo sobre programas nacionais promotores de mudança pedagógica, nomeadamente o PNL, PNEP e PTE/Plano TIC e o modo como foram incorporados pela BE no 1.º CEB. Neste ponto, temos a lembrar que o PNEP e o PTE foram dois programas de modernização do sistema educativo português que já tinham terminado aquando da nossa recolha de dados junto dos participantes na nossa investigação. Neste caso, com exceção do PNL, os inquiridos tiveram a possibilidade de refletir sobre o que já passou. Consideramos esta dimensão temporal importante, porque permite de facto recuperar os elementos mais significativos, que é afinal aquilo de que as pessoas/professores se lembram.

Este campo de análise forneceu-nos muita informação que agora sintetizamos, tendo em conta denominadores comuns ao AEA e AEB ou outros que descortinámos e que se relacionam com as questões de partida.

Na globalidade, os dados apurados revelam que o PNL, PNEP e PTE/Plano TIC são incorporados pela BE no 1.º CEB de modo distinto. Esta variação resulta da capacidade de resposta das escolas/AE face às ações propostas pelo próprio programa, tendo em conta os recursos materiais e humanos necessários. É interessante observar que nos dois AE em estudo existem opiniões coincidentes quanto à incorporação destes programas recentes promotores de mudança pedagógica no 1.º CEB. Em ambos os AE estudados, os dados apurados colocam o PNL no quadrante mais positivo; o PNEP de forma pouco significativa e o caso do PTE/Plano TIC traduz-se em alguns aspetos perspetivados de forma negativa. Com efeito, o PNL é considerado pelos professores do 1.º CEB como o programa que melhor se articulou com a BE no 1.º CEB, seguindo-se o PNEP e o PTE/Plano TIC.

Em relação ao PNL, em ambos os AE estudados os inquiridos consideram que esta iniciativa articula-se com a BE de modo positivo, ainda que com algumas perceções distintas. No AEB os resultados são francamente positivos, enquanto no AEA apuramos uma maior oscilação nas respostas dadas. Em ambos os AE estudados, considera-se que a implementação do PNL na escola implica uma maior utilização da BE no 1.º CEB. O que mais se observa é que a BE incentiva os professores a desenvolver atividades e projetos no âmbito da leitura e em articulação com o PNL disponibiliza livros e outros recursos diversificados que satisfazem as necessidades e interesses de professores e

alunos. Os professores do 1.º CEB requisitam, com frequência, vários exemplares de livros do PNL para a sala de aula para trabalhar a leitura com a turma e contam com o apoio da BE em projetos e atividades do PNL a que aderem por sua livre iniciativa.

De um modo geral, os dados obtidos em relação à implementação do PNL nas escolas do 1.º CEB implicam uma maior utilização da BE, confirmando o que a investigação tem concluído relativamente ao ancoramento do PNL em iniciativas já existentes, como é o caso da RBE (cf. estudos referidos no capítulo 3.2.1). Gostaríamos de destacar o papel estratégico que as BE desempenham no sucesso do PNL e a simbiose criada e mantida entre o PNL e RBE em torno do desenvolvimento de hábitos de leitura. Nas escolas de 1.º CEB, a BE é a responsável pela dinamização de projetos, atividades e iniciativas do PNL e muitos professores do 1.º CEB aderem aos projetos, atividades e iniciativas do PNL motivados pelo impulso do PB.

A confirmação da importância da BE no 1.º CEB na dinamização do PNL é depreendida também nas palavras dos diretores, professores adjuntos da direção e PB. Nas escolas do 1.º CEB a BE conta com a participação dos docentes na aquisição dos livros do PNL e o PB efetua a gestão. Os docentes do 1.º CEB requisitam e trabalham as obras recomendadas pelo PNL para leitura em sala de aula, contudo, é também afirmado que a introdução das Metas Curriculares retirou algum foco desse tipo de trabalho.

Relativamente ao PNEP, os casos estudados revelam que nestes dois AE nem todos os professores do 1.º CEB frequentaram este programa de formação, devido à mobilidade docente na altura em que o mesmo foi implementado. No núcleo regional de Faro, o PNEP ocorreu durante quatro anos letivos. Este foi o objeto de estudo sobre o qual recolhemos menor quantidade de informação junto de alguns dos nossos inquiridos. Este facto justifica-se pela duração do próprio programa, os sucessivos processos de reordenamento da rede escolar que deram origem a novos AE e, conseqüentemente, implicaram alterações na constituição dos órgãos de direção e as regras de designação dos PB que permitem o exercício destas funções independentemente do ciclo ou nível de ensino.

Os dados encontrados nesta investigação demonstram que o PNEP foi articulado com a BE no 1.º CEB de forma pouco expressiva. Os professores do 1.º CEB salientam, como aspetos positivos, que no decurso da formação PNEP recorreram e incorporaram recursos da BE nas suas aulas. A formação PNEP forneceu aos docentes pistas para a utilização dos recursos em suporte papel e digitais existentes na BE. As BE

disponibilizam recursos (livros, outros documentos e equipamentos) indicados pelo PNEP.

O PNEP abordou temas relacionados com o ensino da leitura que implicavam de forma explícita a leitura na BE. Evidencia-se que os professores do 1.º CEB que responderam a estas questões utilizaram a BE em atividades curriculares relacionadas com o desenvolvimento do PNEP. Importa referir diferenças quanto ao posicionamento dos professores do 1.º CEB face à experiência de trabalho e utilização da BE. Foi no contexto do AEB que se verificam os valores mais altos quanto às apreciações positivas da experiência de trabalho com a BE para o desenvolvimento do PNEP e, igualmente, a implementação deste programa de formação na escola do 1.º CEB implicou uma maior utilização da BE pelos professores.

No que se refere ao PTE/Plano TIC verificamos que a sua incorporação pela BE no 1.º CEB realizou-se de modo limitado.

No AEB, os professores do 1.º CEB, ao terem frequentado mais formação PTE/Plano TIC, enquadram positivamente mais aspetos decorrentes da implementação do PTE/Plano TIC na escola e em articulação com a BE. Verifica-se que neste AE a BE disponibiliza serviço de empréstimo para a sala de aula de computadores portáteis, e apoia os docentes na elaboração de estratégias de pesquisa, integrando-as na sua prática quotidiana. A utilização da BE foi rentabilizada pelos docentes em atividades curriculares relacionadas com o PTE/Plano TIC e aumentou a articulação da BE com os professores no trabalho colaborativo para o desenvolvimento de atividades que incentivem ao usos da tecnologias digitais e Internet. Parece que o eixo de atuação do PTE referente à formação dos professores ocorrida no AEB criou condições para um maior envolvimento com as TIC, confirmando o que diversos estudos têm sublinhado: a formação é elemento essencial para o reforço das práticas concretas com as TIC (cf. por exemplo, F. Costa, 2004; Costa *et al.*, 2008; S. Duarte, 2015; Santos & Pedro, 2012).

Torna-se pouco visível que a implementação do PTE/Plano TIC no 1.º CEB tenha implicado uma maior utilização da BE, até pelo contraste decorrente com a falta de investimento que se verificou com o encerramento desse programa, coincidindo com a crise económica, que teve reflexos nos recursos disponíveis nas escolas. Assim, é por exemplo reconhecido que na altura do lançamento do PTE foram realizados vários trabalhos, parcerias no âmbito das TIC, mas que se vieram a perder quando terminaram as horas dos professores para o PTE.

Em ambos os AE, o equipamento informático da BE não satisfaz as necessidades dos professores do 1.º CEB e dos seus alunos. As BE usufruíram de um número reduzido de computadores portáteis Magalhães, sendo a distribuição deste computador um elemento que é imediatamente recordado. Denota-se uma insuficiência de base, falta de verbas e de materiais tecnológicos modernos, o que limita o trabalho da BE no cumprimento das orientações da RBE. Também surgem frequentemente avarias nos equipamentos informáticos existentes, o que requer uma convergência de esforços do AE para dar resposta.

Em suma, a BE no 1.º CEB, apesar das limitações identificadas, desempenha um papel fundamental, de alicerce no contexto da implementação de programas promotores de mudança pedagógica, tais como o PNL, PNEP e PTE/Plano TIC.

Objetivo • Analisar o modo como a BE surge refletida na avaliação interna e externa da escola/agrupamento.

No âmbito da dimensão do estudo, o ponto inicial do processo exploratório, correspondeu ao primeiro momento do estudo e desenvolveu-se em torno da identificação das referências feitas à BE nos relatórios de avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos da região do Algarve. Assim, examinou-se que tipo de referências eram feitas à BE nos vários domínios de avaliação constantes nos relatórios de avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos. Seguimos para um escrutínio de qualidade, isto é, verificar se as referências à BE figuram como estrutura/espço físico ou como estrutura/valência pedagógica.

Na análise documental a 14 relatórios de avaliação interna dos AE e a 77 relatórios de avaliação externa encontrámos referências à BE que nos permitiram avançar metodologicamente para o estudo de caso em dois AE. No campo de estudo investigámos perspectivas sobre a avaliação da BE no 1.º CEB e a sua ligação à avaliação interna e externa do AEA e AEB.

Relativamente ao tipo de referência que é feita à BE nos vários domínios de avaliação constantes nos relatórios de avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos apurámos um conjunto de dados que superaram as nossas expectativas iniciais quanto à valorização do serviço educativo prestado pelas BE na melhoria da qualidade do AE. Maioritariamente, os domínios de avaliação constantes nos relatórios de avaliação interna atestam a BE como uma oportunidade de melhoria do AE,

referem-se ao seu contributo em atividades do PAA e figura como objeto de avaliação nas grelhas e questionários usados na autoavaliação. Em alguns AE o PB é membro da equipa de autoavaliação. Apesar disto, escassamente é integrada a síntese do relatório de autoavaliação da BE no relatório de avaliação interna dos AE. Nos relatórios de avaliação externa dos AE/ENA encontramos referências à BE em todos os domínios que servem de base a essa avaliação e que passamos a ordenar segundo a intensidade com que é referida a BE: gestão escolar (23%), prestação do serviço educativo (21%), ex aequo liderança e caracterização (18%), resultados (17%) e, por último, autoavaliação e melhoria (3%).

A BE nos relatórios de avaliação interna e externa analisados é referida como uma valência pedagógica e não apenas como mero espaço físico. Com efeito, ao nível da avaliação interna, os AE incluem a avaliação dos serviços que a BE presta aos alunos, professores e pais/EE. No atinente aos relatórios de avaliação externa a inclusão de referências à BE no domínio da caracterização dos espaços tem vindo a diminuir.

Tendo em conta as perspetivas sobre a avaliação da BE nos dois AE estudados, podemos concluir que os professores do 1.º CEB consideram primordial que o PB da sua escola deve ser ouvido no processo de avaliação externa. Aquando da avaliação externa em que participaram os sujeitos entrevistados, o PB coordenador da equipa das BE, integrou um painel de entrevista da IGEC para o qual foi convocado pela diretora. Os relatórios de avaliação da BE foram incluídos nos documentos que a direção do AE forneceu à equipa de avaliação externa da IGEC.

Nesta investigação verificou-se a concretização de premissas da RBE quanto à avaliação da BE. Assim, esta deve estar ao serviço da melhoria da escola e das práticas pedagógicas. A participação dos docentes no processo de avaliação da BE é importante. Os elementos da direção e PB valorizam a autoavaliação da BE na medida em que regula os processos implementados com sucesso e os que precisam de ser substituídos ou melhorados e proporciona reflexão em torno do impacto do seu desempenho. De modo que da avaliação das BE deve surgir propostas de mudança conducentes à melhoria e eficácia.

Também a avaliação das BE consta no relatório de avaliação interna dos AEA e AEB. O balanço feito é globalmente positivo quanto aos procedimentos do MABE. A divulgação dos resultados da avaliação da BE no 1.º CEB efetua-se em cada AE consoante as funções do PB e reflete-se no feedback dos professores. Assim, no caso em que a PB é a coordenadora dos PB do AE, a divulgação foi feita apenas ao Conselho Pedagógico. No outro AE, em que o PB do 1º CEB não exerce estas funções, a divulgação foi feita em

primeiro lugar na reunião final de período do 1.º CEB e depois ao CP. Vimos que no primeiro caso houve um maior número de professores a referir no questionário não conhecer os resultados obtidos na avaliação da BE da sua escola e não tratar deste assunto em reunião de departamento e/ou conselho de ano. Assim, retira-se deste facto que uma boa prática a ter em atenção passa pela necessidade de divulgação do relatório de avaliação da BE junto dos professores do 1.º CEB, e não apenas no Conselho Pedagógico.

A visibilidade da BE na avaliação interna e externa das escolas/agrupamentos traduz a valorização que este serviço educativo tem vindo a assumir junto do coletivo de professores e elementos da direção dos AE pelas potencialidades de melhoria que promove e incorporação das mudanças educativas. Torna-se, pois, inegável o efeito positivo das práticas de autoavaliação da BE segundo o MABE da RBE.

Objetivo • Contribuir para o conhecimento sobre o papel das lideranças escolares no desenvolvimento pedagógico das BE.

Finalmente, o quarto objetivo que nos propusemos atingir assentou na convicção de que as lideranças de topo (direção do AE) e as lideranças intermédias (PB) são determinantes para que a BE possa incentivar práticas pedagógicas mais ativas e aprendizagens mais estimulantes. Os dados apurados através da aplicação do questionário e os dados de natureza qualitativa recolhidos nas entrevistas indicam que os professores do 1.º CEB valorizam o papel da BE e integram-na nas suas práticas de ensino/aprendizagem pelo impacto positivo que notam na aprendizagem e sucesso educativo dos alunos. Os diretores dos AE, as professoras adjuntas da direção responsáveis pelo 1.º CEB e os PB consideram que a BE no 1.º CEB contribui pedagogicamente na promoção da leitura, pesquisa de informação, saber estar e uso das TIC. Graças à existência de BE no 1.º CEB é possível identificar mudanças para melhor nas práticas pedagógicas dos docentes advindas de metodologias diferentes de abordagem da leitura por parte do PB e que comprometem e enriquecem o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos.

A BE tem um papel importante na melhoria das práticas educativas nas escolas do 1.º CEB. É apreciada como um núcleo de implementação de inovações na dinamização de projetos, das TIC, motivação para a leitura e práticas que desenvolve em ligação com as metas e objetivos curriculares da escola do 1.º CEB e com as aprendizagens dos alunos. Não obstante, no contexto do AEA, os recursos facultados pela BE, na opinião dos

professores, ainda não são capazes de apoiar amplamente o percurso formativo e curricular dos alunos. Note-se que a PB reforça que os computadores da BE estão “super desatualizados”, o que compromete a promoção de ambientes favoráveis às mudanças tecnológicas e o inerente apoio aos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Na generalidade, observamos que a prestação de serviços de informação com conteúdos e recursos tecnológicos capazes de responder às mudanças é um ponto nevrálgico nas BE no 1.º CEB. A BE desenvolve de forma pouco positiva as capacidades dos alunos no uso das tecnologias em contexto educativo. As medidas preconizadas para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da BE prendem-se, obviamente, com o melhoramento das ferramentas informáticas e do fundo documental, mais recursos humanos, alargamento do horário de funcionamento, motivação dos professores titulares de turma para que todos utilizem a BE e atualização da formação por parte do PB.

O estudo permite-nos concluir, tal como a literatura nesta área tem salientado (por exemplo, Bastos & Martins, 2009; Eisenberg & Miller, 2002; IFLA, 2015) que o PB deve ter um perfil de liderança assertivo, envolvente, motivador, conciliador, globalizante, mobilizador, persistente e nunca autoritário. Enfim, um perfil de liderança que lhe permita propor iniciativas inovadoras, na senda de que toda a comunidade educativa entenda as mais-valias da BE, mas que por outro lado tenha a capacidade de acolher e executar o que lhe é pedido a nível da escola/AE e por parte da RBE. Assente nas orientações que a RBE tem dado para as BE no 1.º CEB, os PB destacam as atividades de literacia dos média e da informação propostas pelo referencial *Aprender com a biblioteca escolar*. Os líderes de topo dos AE aludem a análise dos relatórios das BE em sede de Conselho Pedagógico, recomendações feitas para utilização didática da BE em ligação com as disciplinas e orientações sobre os RI. É inegável que os AE deparam-se com várias orientações, vindas de diferentes origens, e em relação às publicadas pela RBE os líderes entrevistados apontaram para a necessidade de uma melhor articulação entre as várias estruturas governativas de modo a tornar-se viável a alocação de recursos humanos às BE no 1.º CEB, nomeadamente assistentes operacionais.

Apuramos um conjunto de indicadores alargado que testemunha que a figura do PB na escola é um elemento chave na abertura de mentalidades resistentes à mudança educativa e ajuda na implementação de determinados tipos de trabalho inovadores. De facto, em ambos os AE estudados, os professores do 1.º CEB entendem que o PB da sua escola exerce o seu papel de líder de forma adequada, consegue motivar os docentes para

realizar trabalho colaborativo com a BE e é ouvido no AE, isto é, a sua opinião sobre a BE é levadas em conta. Também estes profissionais, pelas funções que exercem assumem-se como líderes, concretizadores.

Subsiste a certeza de que o reconhecimento dos pares, a comunicação com a direção e os professores, o bom apetrechamento das BE, o saber usar a informação e a participação em reuniões a nível de escola e do grupo concelhio possibilitam ao PB liderar e implementar os processos de inovação pedagógica. Contudo, substituem limitações decorrentes do cargo de PB, ou seja, às suas funções não está associada uma autoridade natural, pelo que para conseguir a implementação de processos inovadores, este profissional necessita também de tempo e de recursos. Este aspeto reforça a necessidade de se encarar esta função a tempo inteiro, recuperando a perspetiva do despacho de 2009. Só um PB dedicado totalmente a este papel pode efetivamente procurar corresponder de forma mais ampla às necessidades que professores e alunos revelam.

Contributos para a problemática central abordada

Sozinhos não conseguimos mudar a educação, mas podemos dar o nosso contributo para que a organização educativa seja melhor, dando o que sabemos, fazendo o que somos capazes e esforçando-nos para que isso aconteça. A realização desta tese contribuiu para compreendermos melhor o contexto de realidades pedagógicas pertencentes ao mesmo nível de ensino daquele em que nos inserimos profissionalmente. Neste trabalho retratamos algumas dimensões das BE no 1.º CEB, da região do Algarve, e detivemo-nos em especial em dois agrupamentos. Estamos conscientes que este conhecimento destas realidades específicas nos podem ajudar na escola do futuro, rumo a uma melhor forma de viver e transformar a educação que prestamos aos alunos.

Esta investigação permitiu-nos aprofundar saberes, através da análise de perspetivas de intervenção da BE em processos de mudança que ocorreram e outros que ainda se mantêm nas escolas do 1.º CEB. Por isso, temos consciência de que contribuimos para o reconhecimento e valorização da BE enquanto recurso educativo inovador das escolas/AE, capaz de promover mudanças para melhor nas práticas pedagógicas dos docentes suportadas pelo rigor científico e critérios de qualidade.

Por outro lado, conhecer o papel que a BE no 1.º CEB desempenha no contexto das mudanças que têm sido implementadas neste ciclo de ensino levaram-nos a refletir sobre o perfil de liderança do PB mais adequado para envolver os professores da escola

e a direção em tomadas de decisão coletivas favoráveis ao desenvolvimento pedagógico da BE. O PB, enquanto líder intermédio ligado a uma estrutura educativa que pela sua natureza está ligada ao tratamento da informação, pode e deve funcionar como pioneiro, mobilizador de mudanças das práticas educativas.

A valorização que é dada à BE passa pela capacidade que o PB tem em acolher as novas iniciativas do MEC e da RBE, planificá-las em conjunto com os professores, implementar as atividades de articulação com os pares, para que a BE despolete a segurança dos professores que ousam mudar as conceções e práticas de ensino e aprendizagem. Trata-se de partilhar saberes, colaborar e criar relações de confiança com os atores ligados à ação e avaliação da BE. Atente-se a aspetos mencionados nos relatórios de avaliação interna e externa da escola/agrupamento que consubstanciam a BE como uma valência pedagógica que concorre para a eficácia do AE.

Também consideramos este trabalho um contributo valioso para um amplo entendimento da situação das BE nas escolas do 1.º CEB porque nem sempre este nível de ensino aparece analisado no seu contexto próprio, tendo em conta as multiplicidades de dimensões destas escolas e os processos de reordenamento que têm tido.

Temos consciência que este trabalho contém limitações, por um lado, devido às condições em que foi realizado, isto é, limitações de tempo resultantes de quem exerce a profissão docente em tempo integral e, por outro lado, reconhecemos alguma falta de experiência aprofundada ao nível da investigação e que nos possa ter dificultado o campo de análise.

Certamente que as condições em que aconteceu cada uma das etapas deste estudo terão algum tipo de influência na qualidade do mesmo. Tivemos contingências próprias de uma doutoranda que teve de conjugar seu trabalho profissional, como PB, com este trabalho académico que também é muito absorvente, requer persistência e muita concentração.

Pistas para futuras investigações na área científica trabalhada

O estudo desenvolvido e as conclusões a que conduziu levantaram outras pistas que poderiam inspirar futuras investigações. Um primeiro aspeto diz respeito à questão da avaliação da BE e da sua integração na avaliação da escola. Tendo o nosso estudo sido realizado num período temporal em que decorria ainda a 1.ª fase da avaliação externa das escolas, será relevante fazer uma comparação com os relatórios resultantes da 2.ª fase.

Destacamos também o interesse que poderá ter o questionário que elaborámos para uma aplicação mais alargada (na íntegra ou em parte). A sua aplicação a outras escolas, e eventualmente noutras localizações geográficas, poderá permitir traçar um quadro mais abrangente da ação da BE e da sua integração nas escolas do 1.º CEB.

Seria interessante estudar o papel da BE noutros contextos educativos, em articulação com as orientações da RBE, nomeadamente no MABE. Quando apurámos nas entrevistas feitas aos diretores, excertos como: “nos locais mais pequenos [...] abrir esses espaços à comunidade em geral” (EDA) e “melhoria da qualidade do trabalho. O dia de hoje com certeza que não é igual ao desafio de amanhã e, portanto há que atualizar, há que inovar, há que sensibilizar todos os outros” (EDB), temos que concluir que o interesse por esta linha de investigação é partilhado e revelador do potencial para a mudança que a BE induz nas escolas no 1.º CEB.

Considerando, como o estudo revela influências diferentes nos modos de reorganização das escolas em AE consoante os contextos locais em que estão inseridas, julgamos ser de primordial importância a aposta no envolvimento de vários elementos da comunidade educativa, como pais/EE e autarquia em órgãos de administração e gestão das escolas, de modo a que cada interveniente possa contribuir para questões relacionadas com o desenvolvimento pedagógico da BE e reconhecer a importância do seu contributo no processo de ensinar e aprender das futuras gerações. Pensamos que a realização de um estudo sobre a análise da intervenção da comunidade educativa nas escolas/AE no presente panorama político, social, económico e cultural português se revela de extrema importância e necessidade, não só para as instituições educativas como para o poder local.

O percurso feito leva-nos a considerar que os objetivos a que nos propusemos com esta investigação foram alcançados. Esperamos que as conclusões aqui expostas possam ser úteis para a teoria e para as práticas das BE no 1.º CEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, J. D. (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: Os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/144>

Agrupamento de Escolas [...]. (2010). *Relatório de autoavaliação*.

Agrupamento de Escolas [...]. (2012). *Relatório de autoavaliação*.

Agrupamento de Escolas [...]. (2013a). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas [...] 2013-2016*.

Agrupamento de Escolas [...]. (2013b). *Projeto Educativo 2013/2016*.

Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Alçada, I. (2017, 11 de abril). Ex-ministra e comissária do Plano de Leitura criticam metas curriculares. *Observador*. Recuperado de <https://observador.pt/2017/04/11/ex-ministra-e-comissaria-do-plano-de-leitura-criticam-metas-curriculares/>

Almeida, A. N. de (Coord.), Delicado, A., Alves, N. de A. & Carvalho, T. (2011). *Crianças e internet: usos e representações, a família e a escola*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/15538>

Almeida, J F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Alves, C. D. D. (2012). *O fio de ariadne: A formação contínua do PNEP e desenvolvimento da competência da leitura no 1.º CEB*. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona do Porto, Instituto de Educação, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10437/2869>

- Alves, M. M. P. (2011). *Preferências de leitura e motivação no 1.º ciclo do ensino básico: A perspetiva dos alunos e dos professores*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1471>
- Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge.
- Andrade, M. da C. (2010). *Programa Nacional de Ensino do Português 1.º ciclo do ensino básico: Relatório final – julho/2010 – núcleo regional de Faro (ESEC-UALG)*. Manuscrito não publicado. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Andrade, M. da C., & Sequeira, T. M. (2007). *Programa Nacional de Ensino do Português-1.º ciclo: Ações de formação 2007/2008, PNEP-1.º ciclo*. Manuscrito não publicado. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação.
- Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (2010). *Posição da BAD sobre a Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho*. Recuperado de http://www.apbad.pt/Downloads/Posicao_Portaria756.pdf
- Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (2011). *Bibliotecas escolares - Portaria n.º 76/2011: Tomada de posição pública da BAD*. Recuperado de http://www.apbad.pt/Downloads/Tomada_portaria_BibliotecasEscolaresfinal.pdf
- Azevedo, J. M. (2014). Do plano dos centenários ao programa dos centros escolares: A rede escolar do 1.º ciclo do ensino básico: 1960-2010. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: Conhecimento, autores e recursos*. (Vol. 2, pp.559-579). Lisboa: Almedina.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp.131-148). Lisboa: Lidel.

- Balça, A., & Pires, M. da N. C. (2012, Janeiro/abril). O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: Do discurso oficial às práticas. *Nuances: Estudos sobre educação*, 21(22), 92-104. doi: [10.14572/nuances.v21i22.1624](https://doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1624)
- Barbosa, M. M. da R. (2010). *Somos agrupamento. E agora? Reflexos da criação do agrupamento na profissional idade docente*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/71>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas: Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003, Maio/junho). Autonomia das escolas: Cinco anos e cinco ministros depois.... *Educação e Matemática*, 73, 1-2. Recuperado de <http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2006). Challenging school libraries in Portugal: Compromise, consideration, communication and collaboration. In *The multiple faces of literacy: Reading, knowing, doing*. Annual Conference of the International Association of School Librarianship, Lisboa, 35 (pp.1-5). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/1981>
- Bastos, G., Conde, E., & Martins, R. M. (2011). A self-evaluation model for school libraries in Portugal. In L. Marquardt & D. Oberg (Eds.), *Global perspectives on school libraries: Projects and practises* (pp. 11-21). Berlim: De Gruyter Saur.
- Bastos, G., & Martins, R. (2009). Portuguese school libraries: The design and implementation of a self-evaluation model. In *Preparing pupils and student for the future*. Annual Conference of the International Association of School Librarianship, Abano Terme, 38 (pp. 1-11). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/2575>
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros horizonte.
- Benavente, A. (2001, Setembro/dezembro). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 99-123. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/81>
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F. da & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica>
- Benigno, M. de L. M. (2010). *Projeto: Rede de bibliotecas de Macedo de Cavaleiros*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/907>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português: Ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Recuperado de <http://static.publico.pt/docs/educacao/MetasPortugues.pdf>
- Calçada, M. T. (1998). Red de Bibliotecas Escolares. *Métodos de Información*, 5(25), 33-42. Recuperado de <http://www.metodosdeinformacion.es/mei/index.php/mei/article/viewFile/321/342>
- Calçada, T., & Martins, A. (2014). A Rede de Bibliotecas Escolares. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: Conhecimento, autores e recursos* (Vol. 2, pp. 119-147). Lisboa: Almedina.
- Caldeira, L. M. G. M. (2011). *Contributos da biblioteca escolar para o desenvolvimento de uma cultura integrada de leitura/das novas literacias*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/5980>

- Canário, R. (Org.) (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. (2012, julho/dezembro). A liderança na organização escolar: O diretor. *Práxis Educacional*, 8(13), 193-209. Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1597/1468>
- Carvalho, H. (Coord.), Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos: Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Recuperado de <http://cies.iscte-iul.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=3354&a=1519212230781>
- Castanheira, M. T. (Coord.), & Coordenadores e Autores das Provas Finais do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Português [e] matemática. (2017). *Provas finais de ciclo – ensino básico – 1.º CEB, relatório nacional: 2013-2015*. Recuperado de <http://www.iave.pt/np4/338.html#1>
- Castro, D. M. R. F. de (2010). *A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas: Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/1115>
- Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento (2007a). *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP): 1.º ciclo do ensino básico: 2007/2008 (doc.1)*. Recuperado de http://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F579558044/PNEP%20-Forma%E7%E3o%20A%20em%202008.pdf
- Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento (2007b). *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP): 1.º ciclo do ensino básico: 2007/2008 (doc.2)*. Recuperado de http://arquivo.ese.ips.pt/ese/projectos/Plano_forma0708b.pdf
- Conde, E. (2006). *A integração das TIC na biblioteca escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Conde, E., & Martins, R. C. (2010). Modelo de autoavaliação da biblioteca escolar: Princípios estrutura e metodologias de operacionalização. *Newsletter RBE*, 5, 1-

9. Recuperado de http://www.rbe.mec.pt/newsletter/np4/?newsId=512&fileName=auto_avaliacao.pdf
- Conde, E., Martins, R., & Bastos, G. (Coords.) (2011). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Recuperado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/83/mabe.pdf>
- Conde, E., Martins, R., & Ochôa, P. (Coords.) (2013). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar 2014-2017*. Recuperado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1047/978_972_742_365_1.pdf
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (Coords.). (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2ª ed.). Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf
- Conde, E., Mendinhos, I., Correia, P., & Martins, R. (Coords.). (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico*. Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf
- Conselho Europeu (2000). *Conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa: 23-24 de março de 2000*. Recuperado de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000000001-000005000/000003888.pdf>
- Correia, A. P. S. de O. (2016). *A avaliação das escolas: Efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. (Tese de doutoramento, Universidade de Évora, Évora). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10174/18552>
- Costa, F. A. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?. *Polifonia*, 7, 19-32. Recuperado de <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/jcpaiva/disc/lm/rec/01/02/03/justcompesc.pdf>
- Costa, F. A. (2010). Metas de aprendizagem na área das TIC: Aprender com as tecnologias. In *I Encontro internacional TIC e educação* (pp. 931-936). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5704>

- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Costa, M. L. M. V. F. (2008). *A promoção da inovação e mudança nas escolas do 1.º ciclo em agrupamento, no concelho de Loures*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/1216>
- Costa, A. F. da (Coord.), Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação.
- Costa, A. F. da (Coord.), Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Recuperado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3442/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20PNL%205%20anos.pdf>
- Costa, A. F. da (Coord.), Pegado, E., Ávila, P., Coelho, A. R. & Alves, T. (2009). *Avaliação dos 2.º e 3.º anos do Plano Nacional de Leitura*. Recuperado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/avaliacao_externa_2_3_anos_19set.pdf
- Costa, F. A. (Coord.), Rodrigues, Â., Peralta, M. H., Cruz, E., Reis, O., Ramos, J. L., ... Valente, L. (2008). *Competências TIC: Estudo de Implementação: Vol. 1*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/5928>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cram, J. (1999). *Six impossible things before breakfast: A multidimensional approach to measuring the value of libraries*. 3rd Northumbria International Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services. doi: [10.1.1.141.6074&rep=rep1&type=pdf](https://doi.org/10.1.1.141.6074&rep=rep1&type=pdf)
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Artemed.

- Cruz, T. A. dos S. (2012). *Impacto do projeto e-escolinha*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/524>
- Cunha, R. I. M. F. da (2013). *O contributo das políticas públicas educativas para a melhoria dos níveis de literacia e a criação de hábitos de leitura na população: Estudo de caso*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/1241>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (2015). *Perfil do docente 2013/2014*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2015_PerfilDocente.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2015_PerfilDocente.pdf)
- Domingues, D. das N. G., & Silva, M. M. M. da (Coord.). (1998). *A educação escolar em mudança: Professores e prática pedagógica nas escolas* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Duarte, H. C. B. (2015). *A biblioteca escolar como complemento ao ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico em um centro escolar do município de Seia*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/1282>
- Duarte, S. G. (2015). *A liderança e a implementação do Plano Tecnológico de Educação nas escolas portuguesas*. (Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/5447>
- Edital*. (s.d.). Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/edital_portugues.pdf
- Eisenberg, M. B., & Miller, D. H. (2002). This man wants to change your job. *School Library Journal*, 48(9), 46-50. Recuperado de <http://lj.libraryjournal.com/2002/09/ljarchives/this-man-wants-to-change-your-job/>

- Equipa dos Estudos Internacionais (2017). *Resultados globais PIRLS 2016 • ePIRLS 2016 – Portugal. Literacia de leitura & literacia de leitura online*. Recuperado de http://iave.pt/np4/file/360/Relatorio_PIRLS_2016_Resultados.pdf
- Estevão, C. V. (2000). Liderança e democracia: O público e o privado. In J. A. Costa, A. Neto- Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, A. C. F. (2011). *Planificação da produção escrita em salas de aula inclusivas*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/105>
- Flores, M. (2005). *Agrupamento de escolas: Indução política e participação*. Coimbra: Almedina.
- Francês, R. G. (2014). *Hábitos e promoção de leitura no contexto das escolas do Agrupamento Escolar São Bartolomeu de Gusmão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa, Departamento de Ciências Documentais, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11144/433>
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (34^a ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- Gabinete de Avaliação Educacional/Ministério da Educação. (2001). *Resultados do estudo internacional: PISA 2000: Programme for International Student Assessment*. Recuperado de <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>
- Gabinete de Avaliação Educacional/Ministério da Educação (2009). *Relatório: Provas de aferição de língua portuguesa – 1.º ciclo de 2009*. Recuperado de http://www.iave.pt/np4/file/123/RN_LP4_2009.pdf
- Gabinete de Avaliação Educacional/Ministério da Educação (2010). *Provas de aferição: 1.º ciclo – língua portuguesa: Relatório*. Recuperado de http://www.iave.pt/np4/file/125/RN_LP4_2010.pdf

- Gabinete de Avaliação Educacional/Ministério da Educação e Ciência (2011). *Provas de aferição: 1.º ciclo – língua portuguesa: Relatório*. Recuperado de http://www.iave.pt/np4/file/129/RN_LP_4_2011.pdf
- Gabinete de Avaliação Educacional/Ministério da Educação e Ciência (2012). *Provas de aferição: 1.º ciclo – língua portuguesa: Relatório*. Recuperado de http://www.iave.pt/np4/file/133/Rel_PA_LP_2012.pdf
- Galhardo, N. M. de O. (2007). *A insatisfação dos docentes do 1.º ciclo perante a constituição do agrupamento de escolas: Estudo de caso no concelho de Vila Franca de Xira*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/655>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, A. M. P. (2011). *Práticas de avaliação das aprendizagens da língua portuguesa no 1.º ciclo após a frequência da ação de formação PNEP*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/19142>
- Gonçalves, J. A. M. (2000). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Greenwood, H., Creaser, C., & Maynard, S. (2008). *Successful primary school libraries: Case studies of good practise*. Recuperado de <http://www.lboro.ac.uk/microsites/infosci/lisu/downloads/successful-prim-sch-libs.pdf>
- Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos, Ferreira, A. S. (Coord.), Gonçalves, C., Lourenço, V., & Araújo, A. (2012). *PIRLS 2011: Principais resultados em leitura*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PIRLS2011_PrincipaisResultados_Leitura.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PIRLS2011_PrincipaisResultados_Leitura.pdf)
- Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos, Ferreira, A. S. (Coord.), & Lourenço, V. (2013). *PISA 2012, Portugal: Primeiros Resultados*. Recuperado de

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PISA_Primeiros_Resultados_PORTUGAL.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PISA_Primeiros_Resultados_PORTUGAL.pdf)

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora.

Guimarães, D. (2014). *A participação dos professores na construção do projeto educativo de escola: Um estudo na área do Porto*. (Tese de doutoramento, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/1060>

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Haycock, K. (2010). Leadership from the middle: Building influence for change. In S. Coatney (Ed.), *The many faces of school library leadership* (pp. 1-12). Santa Barbara, Califórnia: Libraries Unlimited.

Henriques, V. M. da S. (2014). *As escolas portuguesas na Internet: Uma avaliação dos sítios web das escolas públicas*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/963>

Inspeção-Geral da Educação. (2010). *Avaliação externa das escolas: Relatório de escola [...]*. Recuperado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

Inspeção-Geral da Educação. (2011). *Avaliação externa das escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança*. Recuperado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013a). *Avaliação externa das escolas 2011-2012*. Recuperado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2013b). *Avaliação externa das escolas: Relatório [...]*. Recuperado de <http://www.ige.min-edu.pt/>

- International Federation of Library Associations and Institutions (2015). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (2ª ed.) (RBE, Trad.). Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1853/guide_lines_2016.pdf
- Justino, D. (2013, outubro 9). O conceito de autonomia das escolas não passa de um chavão. *Educare.pt*. [Em linha]. Recuperado de <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=20901&langid=1>
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Recuperado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>
- Leão, A. A. I. (2014). *Génese e mudanças nos agrupamentos de escolas: Perspetivas dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/35983>
- Lemos, J., & Silveira, T. (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas: Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417202.pdf>.
- Lima, L. C. (2006). A administração da educação e autonomia das escolas. In L. C. Lima, J. P. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 5-66). Recuperado de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf.
- Lopes, A., & Ribeiro A. (2000). A construção de identidades profissionais docentes: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 13(2/3), 39-55. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21538/2/81906.pdf>

- López-Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreto-Jurado, B., & Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78. doi: [10.15366/reice](https://doi.org/10.15366/reice)
- Machado, J., & Alves, J. M. (Orgs.) (2014). *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia*. Recuperado de http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/EscolaParaTodos_e-Book.pdf
- Macias, D. R. (2014). *Formação contínua de professores do 1.º ciclo do ensino básico em Trás-os-Montes: Contributos do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/10246>
- Marôco, J. (Coord.), Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015 – Portugal: Volume I: Literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática*. Recuperado de http://iave.pt/np4/file/310/Relatorio_PISA2015.pdf
- Marques, S. M. S. R. A. (2009). *A promoção da leitura na biblioteca escolar do 1.º CEB: 10 anos do programa RBE no concelho de Vila Franca de Xira*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/2094>
- Marques, B., & Costa, J. A. (2004). A (des) articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. In J. A. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa (Org.), *Gestão Curricular. Percursos de Investigação* (pp. 129-141) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martinho, A. P. F. (2010). *Clima organizacional, participação e integração dos professores do 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316/23420>
- Martins, J. T., & Martins, R. M. (2012). Portuguese school libraries evaluation model: An analysis of primary schools' results for the 'reading and literacy' domain. *The Australian Library Journal*, 61(4), 265-280. doi: [10.1080/00049670.2012.10739060](https://doi.org/10.1080/00049670.2012.10739060)

- Martins, M. Q., Rando, B., & Madureira, C. (2011). Avaliação das atividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1º ciclo do ensino básico - estudo de caso nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. In *Educação, territórios e (des)igualdades*. Atas Encontro de Sociologia da Educação, Porto, 2 (pp. 1-15). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10782/530>
- Matthews, P., Klaver, L., Lannert, J., Conluain, G. Ó, & Ventura, A. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico: 2005-2008: Avaliação internacional*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Miguel, J. P. da S. (2014). *Avaliar o impacto do portátil Magalhães no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), no concelho de Matosinhos: Fatores de (des)motivação nos agentes educativos*. (Tese de doutoramento, Universidade Portucalense, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/1582>
- Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro verde para a sociedade da informação em Portugal*. Recuperado de <http://purl.pt/239/2/>
- Neves, J., Lima, M., & Borges, V. (2007). *Práticas de promoção de leitura nos países da OCDE*. Recuperado de <http://livro.dglab.gov.pt/sites/DGLB/Portugues/noticiasEventos/Documents/DSL%202009/promo%C3%A7%C3%A3o%20leitura%20ocde.pdf>
- Niglas, K. (2001). Paradigms and methodology in educational research. In *Education-Line*. European Conference on Educational Research, Lille. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001840.htm>
- Nóbrega, L. C. F. (2006). *Estruturas organizacionais e (re)organização curricular: As imagens e as práticas dos atores educativos*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/207>
- Oliveira, P. G. de, Clímaco, M. do C., Carravilla, M. A., Sarrico, C., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório final da atividade do grupo de trabalho para a*

- avaliação das escolas*. Recuperado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf
- Oliveira, C., & Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (2002). *Relatório do questionário de avaliação: Ano letivo 2000/2001*. Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/42/relatorio_avaliacao_2001.pdf
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 Results: Learning trends: Changes in student performance since 2000* (Vol. 5). doi: [/10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008). *Padrões de Competência em TIC para professores: Diretrizes de implementação Versão 1.0*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (2ª ed.). Porto: Areal Editores.
- Pereira, D. J. R. F. (2010). *A atitude dos professores do 1.º ciclo face ao computador portátil Magalhães*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/14579>
- Pereira, I. S. P. (Coord.). (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico: Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 2, pp. 1-268). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/18394>
- Pereira, L. M. G. (2011). *Concepções de literacia digital nas políticas públicas: Estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. (Tese de doutoramento, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/19825>

- Pereira, M. I. G. (2011). *Web2.0: Um levantamento dos conhecimentos e práticas dos professores de diferentes níveis de ensino nos contextos pessoais e profissionais*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/19063>
- Pereira, M. L. C. de S. e S. (2012). *De intruso a tutor: Impactos da formação em contexto PNEP*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2273>
- Pereira, S., & Melro, A. (2012). As políticas tecnológicas para a educação e a literacia digital: O caso do programa governamental 'e.escolinha'. *Estudos em Comunicação*, (12), 293-324. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/40656>
- Pinto, C. do C. A. Q. (2011). *Entre a teoria e a prática pedagógica: A influência da formação PNEP no ensino da escrita no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/12565>
- Pinto-Ferreira, C. (Coord.), Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses*. Recuperado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relat_PISA2006_versao1_rec.pdf
- Plano Nacional de Leitura (2007). *Relatório de atividades: 1.º ano*. Lisboa: PNL.
- Plano Nacional de Leitura (2008). *Relatório de atividades: 2.º ano*. Lisboa: PNL.
- Plano Nacional de Leitura (2009). *Relatório de atividades: 3.º ano*. Lisboa: PNL.
- Plano Nacional de Leitura (2010). *Relatório de atividades: 4.º ano*. Lisboa: PNL.
- Plano Nacional de Leitura (2011). *Relatório de Atividades do Plano Nacional de Leitura: 5.º ano: 2010-2011*. Lisboa: PNL.
- Plano Nacional de Leitura (2012). *Relatório de atividades do Plano Nacional de Leitura 2011-2012: 2.ª fase - 1.º ano*. Lisboa: PNL.

- Plano Nacional de Leitura (2017). *Quadro estratégico: Plano Nacional de Leitura 2027*. Recuperado de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/quadro_estrategico_pnl_2027.pdf
- Plano Nacional de Leitura (s.d.). *Relatório de Atividades 2012-2013*. 2.^a Fase – 2.^o Ano. Lisboa: PNL.
- Plano Nacional de Leitura (s.d.). *Relatório de Atividades 2013-2014 e 2014-2015* (2.^a Fase – 3.^o e 4.^o Ano). Lisboa: PNL.
- PORDATA (2018). *Rede de bibliotecas escolares: número de bibliotecas escolares por subsistema de ensino* [Em linha]. Recuperado de <https://www.pordata.pt/Portugal/Rede+de+Bibliotecas+Escolares+n%C3%BAmero+de+bibliotecas+escolares+por+subsistema+de+ensino-1999>
- Prensky, M. (2001, Outubro). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Provas de aferição de língua portuguesa: 2008: 1.^o ciclo* (2008). Recuperado de http://www.iave.pt/np4/file/117/RN_LP4_2008.pdf
- Quaresma, M. J. R de S. (2012). *A criança e as TIC*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/9423>
- Queiroz, O. D. da S. (2011). *A biblioteca escolar e a formação de utilizadores: Um programa de ação*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/216>
- Quivy, Raymond e Campenhoudt (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, G. (Coord.) (2004). *Resultados do estudo internacional: PISA 2003*. Recuperado de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_nacional_pisa2003%5B1%5D.pdf

- Ramos, C. (2014). *Estratégia: A alavanca da biblioteca escolar*. Recuperado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1421/bibliotecarbe7.pdf>
- Ramos, I. F. D. P. (2010). *O PNL e as TIC: Efeitos na relação dos alunos com a leitura*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/3793>
- Rede de Bibliotecas Escolares (2009). *Modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares*. Recuperado de http://www.aerdl.eu/site/images/Doc_Agrupamento/Crem/mod_auto_avaliacao.pdf
- Rede de Bibliotecas Escolares (2011a). *Manual da aplicação informática: Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Recuperado de <http://rbe.min-edu.pt/np4/file/34/manual12.pdf>
- Rede de Bibliotecas Escolares (2011b). *Para uma gestão integrada da biblioteca escolar no agrupamento*. Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/36/gestao_be_v2.pdf
- Rede de Bibliotecas Escolares (2013). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf
- Rede de Bibliotecas Escolares (2016a). *Avaliação da biblioteca escolar: Manual da aplicação informática 2017*. Recuperado de <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1836/manualAvaliacao.pdf>
- Rede de Bibliotecas Escolares (2016b). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar: guia de apoio à elaboração do relatório 2017*. Recuperado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1476/guiaRelatorio17.pdf>
- Rede de Bibliotecas Escolares (2017). *Programa: Apresentação* [Em linha]. Recuperado de <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>
- Ribeiro, D. A. D. (2008). *Desenvolvimento organizacional na escola básica do 1.º ciclo: O papel do coordenador de estabelecimento*. (Dissertação de mestrado,

- Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/228>
- Ribeiro, A. M., Silva, M. do C., & Leite, V. F. (2010). A compreensão e interpretação textuais na experiência PNEP. In I. S. P. Pereira (Coord.), *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico: Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 2, pp. 59-74). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/18394>
- Rocco, T. S. (2003, Agosto 28). Shaping the future: Writing up the method on qualitative studies. *Human Resource Development Quarterly*, 14(3), 343-349. doi: [10.1002/hrdq.1070](https://doi.org/10.1002/hrdq.1070)
- Rodrigues, M. L. (2007, outubro). Depoimentos. *Newsletter RBE*, 1. Recuperado de http://www.rbe.mec.pt/news/newsletter1/newsletter_1_outubro_2006.htm
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (Assessoria técnica e científica do CNE) (2017). *Organização escolar: Os agrupamentos*. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/estudo_organizacao_escolar_agrupamentos.pdf
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23(3), 246-255. doi: [10.1002/1098-240X\(200006\)23:3%3C246::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200006)23:3%3C246::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-H)
- Santos, M. da G. N. B. (2011). *O desenvolvimento de competências de escrita: O impacto do PNEP no agrupamento do Paião*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/11234>
- Santos, A., & Pedro, N. (2012). The relationship between teachers' training, personal sense of efficacy and ICT integration: Analysing its strength and stability. In *ICICTE2012 Proceedings*. International Conference on Information Communication Technologies in Education, Rhodes (pp. 343-354). Recuperado de <http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/08-5-Santos.pdf>

- Saraiva, M. de L. (pref. e notas). (1975). *Camões Sonetos*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Scholastic Research & Results. (2008). *School Libraries Work!* (3ª ed.). Recuperado de http://www2.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/s/slw3_2008.pdf
- Scott, E. S. (2002). How good is your school library resource centre? An introduction to performance measurement. In *68th IFLA Council and General Conference*, Glasgow, 3 (pp. 1-7). Recuperado de <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/028-097e.pdf>
- Serras, A. C. A. (2012). *A biblioteca escolar e o 1.º ciclo: Projeto de intervenção no âmbito da articulação curricular*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/223>
- Silva, A. F. A. da (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores: Um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico na universidade de Aveiro*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/1478>
- Silva, M. H. D. da (2012). *A biblioteca escolar na formação inicial de professores*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/2147>
- Silva, B. J., Gomes, M. J., & Silva, A. M. (2011). Avaliação de políticas e programas em TICE: Análise do Plano Tecnológico da Educação em Portugal (ano de lançamento 2006-2007). In *Avaliação das políticas curriculares de educação e formação ao longo da vida*, (pp. 108-127). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12855/1/bento-gomessilva.pdf>
- Silveira, I. M. D. A. da (2011). *Impacto da formação na prática pedagógica dos professores: Estudo de uma ação de formação integrada no PNEP*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/9089>

- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, ME.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, H. D. (Coord.), Castanheira, M. T., Romão, R. B., Pereira, S., & Lourenço, V. (2013). *Projeto testes intermédios – 1.º ciclo do ensino básico: Relatório 2013*. Recuperado de http://www.iave.pt/np4/file/106/Relatorio_TI_2_2013_LV.pdf
- Sousa, M. L., Rodrigues, A., Carvalho, J. B., & Castro, R. V. (2000). Atitudes dos professores face à Biblioteca Escolar. In F. Sequeira (Org.), *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 27-43). Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Souto, S. S. S. F. (2007). *O impacto da leitura extensiva no 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade: Estratégias para o seu desenvolvimento*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/6>
- Stake, R. E. (1995). *Art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tafoi, B. de J. da S. S. (2010). *O papel da supervisão na mudança das práticas: Um contributo para a compreensão do PNEP como indutor de novas práticas pedagógicas*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/108>
- Tavares, M. (2001). Rede de Bibliotecas Escolares. *Aprender*, 25, 111-115. Recuperado de <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/103-revista-aprender-n-25>

- Teixeira, M, Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita: do papel ao digital. *Interações*, 7(19), 238-258. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/481>
- Todd, R. (2001). Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place: Connections, not collections: Actions, not positions: Evidence, not advocacy. In *The 2001 IASL Conference*, Auckland, [pp.1-22]. Recuperado de <https://pt.scribd.com/document/24544808/Transitions-for-preferred-futures-of-school-libraries>
- Todd, R. J. (2002). School librarian as teachers: Learning outcomes and evidence-based practice. In *68th IFLA Council and General Conference*, Glasgow, 7 (pp. 1-12). Recuperado de <https://archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>
- Todd, R. J. (2003, janeiro 4). Irrefutable evidence: How to prove you boost student achievement. *School Library Journal*, 49(4), 52-55. Recuperado de <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA287119.html>
- Todd, R. (2008). The evidence-based Manifesto for School Librarians. *School Library Journal*, 54(4) 38-43. Recuperado de <http://www.slj.com/2008/04/sljarchives/the-evidence-based-manifesto-for-school-librarians/>
- Todd, R. J., & Edwards, S. (2004). Adolescents' information seeking and utilization in relation to drugs. In M. K. Chelton, & C. Cool (Eds.), *Youth information-seeking behavior: Theories, models, and issues*, (Vol. 1, pp. 353-358). Lanhan, Maryland: Scarecrow Press.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (8ª ed., pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, P. C. (2013). *A promoção da leitura em contexto educacional: Estudo de caso sobre a aplicação do Plano Nacional de Leitura e sobre as práticas de leitura numa turma do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento vertical*

- de escolas do Norte de Portugal*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Departamento de Ciências da Educação e do Património, Porto). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11328/1530>
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., & Gaspar, T. (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Asa.
- Williams, D., Coles, L., & Wavell, C. (2002). *Impact of school library services on achievement and learning in primary schools: Critical review of the impact of school library services on achievement and learning in primary level students*. Recuperado de <http://docplayer.net/8435492-Impact-of-school-library-services-on-achievement-and-learning.html>
- Yee, H. J., Pont, B., Figueroa, D. T., Albiser, E., Maghnouj, S., & Fraccola, S. (2014). *Perspetivas das políticas de educação: Portugal*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf)
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Zmuda, A., & Harada, V. H. (2008) Reframing the library media specialist as a learning specialist. *School Library Media Activities Monthly*, 24(8), 42-46. Recuperado de <http://stu.westga.edu/~astratt1/Reframing%20the%20Library%20Media%20Specialist%20as%20a%20Learning%20Specialist.pdf>

Legislação

- Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de fevereiro. *Diário da República* n.º 29 – I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/282714>
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. *Diário da República* n.º 107 - I Série A. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/612219>

- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República* n.º 102 - I Série A.
Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/155636>
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 15 - I Série A.
Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/338986>
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República* n.º 79 - I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/249866>
- Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro. *Diário da República* n.º 177 - I Série.
Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/489733>
- Decreto-Lei n.º 86-A/2011 de 12 de julho. *Diário da República* n.º 132 - I Série.
Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. *Diário da República* n.º 249 - I Série.
Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/145195>
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República* n.º 126 - I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/178527>
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República* n.º 131 - I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/497860>
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República* n.º 240 - I Série.
Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/64297587>
- Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto. *Diário da República* n.º 199 - I Série
B. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/328403>
- Despacho n.º 130/ME/96 de 8 de julho. *Diário da República* n.º 156 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/707838>
- Despacho n.º 5437/2000 de 9 de março. *Diário da República* n.º 58 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/3402597>
- Despacho n.º 2205/2002 de 28 de janeiro. *Diário da República* n.º 23 - II Série.
Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/3177822>

- Despacho n.º 474/2003, de 10 de janeiro. *Diário da República* n.º 8 – II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/3424556>
- Despacho n.º 13313/2003 de 8 de julho. *Diário da República* n.º 155 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/1234160>
- Despacho n.º 17386/2005 de 12 de agosto. *Diário da República* n.º 155 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/1240495>
- Despacho n.º 13599/2006 de 28 de junho. *Diário da República* n.º 123 - II Série. Recuperado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Desp_13599_2006.pdf
- Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro. *Diário da República* n.º 8 - II Série, 8. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/3421173>
- Despacho n.º 2351/2007 de 14 de fevereiro. *Diário da República* n.º 32 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/2307422>
- Despacho n.º 18871/2008 de 29 de maio. *Diário da República* n.º 135 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/2787845>
- Despacho n.º 29398/2008 de 14 de novembro. *Diário da República* n.º 222 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/2792535>
- Despacho n.º 700/2009 de 9 de janeiro. *Diário da República* n.º 6 - II Série. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=244&file Name=Despacho_700_2009.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=244&file Name=Despacho_700_2009.pdf)
- Despacho n.º 12955/2010 de 11 de agosto. *Diário da República* n.º 155 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/1237235>
- Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República* n.º 24 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/2285299>
- Despacho n.º 13342/2016 de 9 de novembro. *Diário da República* n.º 215 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/75693262>
- Despacho n.º 3430-A/2017 de 21 abril. *Diário da República* n.º 79 - II Série Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/106920562>

- Despacho Conjunto n.º 184/ME/MC/96 de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 198/96 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/717686>
- Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de março. Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/82/despacho_conj_198.pdf
- Despacho Conjunto n.º 872/2001 de 18 de setembro. *Diário da República* n.º 217 - II Série. Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/107/Desp_conj_872.pdf
- Despacho Conjunto n.º 1081/2005 de 23 de novembro. *Diário da República* n.º 244 - II Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/2335586>
- Despacho Conjunto n.º 370/2006 de 3 de maio. *Diário da República* n.º 85 – II Série. Recuperado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Despacho_Conjunto_370_2006.pdf
- Despacho Interno Conjunto n.º 3-I/SEAE/SEE/2002 de 15 de março. Recuperado de http://www.rbe.min-edu.pt/programa/legislacao/desp_int_conj-3-15mar2002.htm
- Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho. *Diário da República* n.º 126 - I Série B. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/351706>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República* n.º 237- I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Lei n.º 159/99 de 14 de setembro. *Diário da República* n.º 215 – I Série A. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/570562>
- Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. *Diário da República* n.º 294 – I Série A. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/405486>
- Lei n.º 107-A/2003 de 31 de dezembro. *Diário da República* n.º 301 – I Série A. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/669550>
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166 - I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/488826>

- Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República* n.º 19-I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/373798>
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. *Diário da República* n.º 155- I Série A. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/243729>
- Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro. *Diário da República* n.º 186 – I Série. Recuperado de http://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Portaria_1260_2007.pdf
- Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho. *Diário da República* n.º 134 - I Série. Recuperado de <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/33/portaria756.pdf>
- Portaria n.º 558/2010 de 22 de julho. *Diário da República* n.º 141 - I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/file/a/334196>
- Portaria n.º 1181/2010 de 16 novembro. *Diário da República* n.º 222 - I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/308723>
- Portaria n.º 76/2011 de 15 de fevereiro. *Diário da República* n.º 32 - I Série. Recuperado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/129/portaria_76_2011.pdf
- Portaria n.º 230-A/2013 de 19 de julho. *Diário da República* n.º 138 - I Série. Recuperado de http://www.rbe.mec.pt/np4/file/981/Portaria_230_A_2013.pdf
- Portaria n.º 192-A/2015 de 29 de junho. *Diário da República* n.º 124 - I série. Recuperado de <http://www.rbe.mec.pt/np4/file/1548/0000200005.pdf>
- Recomendação n.º 4/2011 de 26 de abril. *Diário da República* n.º 80 - II Série. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/PDF/Rede_Escolar.pdf
- Recomendação n.º 7/2012 de 23 de novembro. *Diário da República* n.º 277- II Série. Recuperado de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2012/Rec_Autonomia.pdf
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de julho. *Diário da República* n.º 133 – I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/537246>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. *Diário da República* n.º 180 – I Série.

Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/642198>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010. *Diário da República* n.º 113 - I Série.

Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/335419>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 de 31 de março. *Diário da República* n.º 65 – I Série. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/106816250>