

**Contributos para a avaliação e a animação da colecção  
da Biblioteca Escolar Cândida Reis numa perspectiva de  
trabalho colaborativo**

**Isabel Maria Pardal Hanemann Soares**

Lisboa, 2011



**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas  
Escolares**

**Contributos para a avaliação e a animação da colecção  
da Biblioteca Escolar Cândida Reis numa perspectiva de  
trabalho colaborativo**

**Isabel Maria Pardal Hanemann Soares**

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Vasconcelos

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

Lisboa, 2011



## Resumo

A colecção de uma biblioteca (escolar), entendida como um conjunto de recursos documentais, de vários tipos e em diferentes suportes, de acesso local ou remoto, deve ser pensada e avaliada em função do público específico que vai servir e das respectivas necessidades, tanto a nível de conteúdos como de suportes, bem como das condições físicas e materiais disponíveis. Para garantir o princípio da adequabilidade da colecção, é necessário pois proceder a um estudo destes dois vectores orientadores – público e necessidades –, assumindo como certo que tal estudo terá de ser periodicamente revisto, em função das mudanças que possam entretanto ocorrer no respectivo universo de referência.

No entanto, uma colecção que, sendo periodicamente avaliada, responda aos requisitos estabelecidos não garante, por si só, os níveis de utilização esperados. Determinar, no que concerne os docentes de Ciências Naturais, neste caso a nível das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da tabela de classificação de assuntos decorrente da Classificação Decimal Universal (CDU) usada na Biblioteca Escolar Cândida Reis, quem está a usar o quê, com que fins e com que frequência é importante para compreender as tipologias de utilização em curso, mas não é suficiente na perspectiva da rendibilização dos recursos informativos. Reunidas essas informações, é crucial, acreditamos, passar à fase da animação do fundo em causa, a qual pode passar pelo estabelecimento de relações colaborativas entre professor bibliotecário (PB) e, no caso em análise, docentes de Ciências Naturais, explorando possíveis mecanismos, procedimentos e actividades de articulação dos *curricula* da área curricular disciplinar em questão com a colecção da biblioteca, com vista a um modelo de trabalho integrado.

É, pois, nesta tripla perspectiva de avaliação e de animação destas subclasses, bem como de trabalho colaborativo que nos propomos realizar este trabalho.

Palavras-chave: bibliotecas escolares, gestão da colecção, trabalho colaborativo, estudo de caso, investigação-acção.



---

**Abstract**

A school library collection, thought as information resources of various types and different formats and allowing local or remote access, should be conceived and assessed focusing on the clientele it serves, as well as on its needs, in what refers to content and formats, and the physical and material conditions available. To ensure that a given collection is adequate it is thus necessary to analyse both the community it serves and the needs of that clientele, and periodically review such studies in order to up date the information.

Nevertheless, a collection periodically assessed and developed accordingly may not in itself guarantee the expected level of use. To determine, as far as Science teachers are concerned, who is using what Cândida Reis School Library CDU sub classes 502, 504, 549, 55, 56, 575 and 576/578, for what purposes and with which frequency is important in order to understand the uses of such resources but it's not enough to potentiate maximum usage. After gathering the information pertaining to use, we believe that it is crucial to enliven such resources, further activating their use, which can be accomplished, amongst other possibilities, by establishing collaborative working relations between teacher librarian and, in this case, Science teachers. By doing so, it is possible to explore potential mechanisms, procedures and activities that combine science curriculums with the school library collection in order to attain a more integrated working model, in what concerns curriculums implementation as well as collection management.

Our work will be developed in reference to the sub classes previously indicated and will follow a triple perspective: collection assessment and enlivening and collaboration between teacher librarian and Science teachers.

Keywords: school libraries, collection management, collaborative work, case study, investigation-action.



---

## Agradecimentos

Antes de mais, muito obrigada à Professora Doutora Ana Isabel Vasconcelos, por ter desde logo considerado o tema interessante e ter concordado em orientar esta dissertação, estando sempre disponível para apoiar, redireccionar e, mesmo, compreender momentos mais difíceis que, embora extrínsecos ao trabalho, tiveram sobre ele influência, nomeadamente no tocante a questões de calendarização.

De seguida, os nossos sinceros agradecimentos vão para os colegas do grupo disciplinar de Ciências Naturais que trabalharam connosco. Sem a disponibilidade deles, a curiosidade e o interesse denotado e a vontade de trabalhar, por vezes a horas já muito para além do que é o horário de trabalho aceitável, não teria sido possível realizar este estudo nestes moldes. Por isso, não podemos deixar de registar os nomes de cada um e de dizer bem-haja à Lurdes, à Joana, à Tânia, à Ludovina e ao Jorge. Apesar de dois destes colegas não terem feito todo o percurso de investigação connosco, num dos casos por se tratar de uma substituição e apenas ter feito uma breve passagem pela escola e pelo grupo de trabalho, e, no outro caso, por a respectiva vaga ter desaparecido de um ano lectivo para o outro, dada a diminuição de número de alunos, o seu contributo foi, porém, muito importante para nós.

À Direcção do Agrupamento de Escolas onde trabalhamos fica também o nosso agradecimento por nos terem deixado trabalhar com toda a liberdade, na tácita assumpção de que as nossas opções tinham sempre por principal preocupação acrescentar mais-valias ao processo de ensino e de aprendizagem e que, conseqüentemente, tentavam traduzir-se em contributos válidos para a educação dos nossos alunos.

À família, um sorriso aberto e, claro, mil obrigadas por aceitar os fins-de-semana de isolamento e a frequência com que estivemos fechadas a trabalhar. Sem pressionar, interessou-se pelo desenvolvimento do trabalho e, no momento certo, fez uso da dose certa de humor que redimensiona preocupações e ansiedades!



---

**Índice geral**

Resumo .....	V
Abstract.....	VII
Agradecimentos .....	IX
Índice de quadros.....	XIII
Índice de quadros.....	XIV
Introdução.....	1
Pertinência e actualidade do tema .....	1
Relevância do tema no contexto da Biblioteca Escolar Cândida Reis .....	3
Organização do trabalho .....	5
Enquadramento teórico.....	7
1. Contextualização do estudo .....	9
1.1. Colecção .....	9
1.2. Gestão da colecção .....	12
1.2.1. Política de desenvolvimento da colecção .....	15
1.2.2. Plano de desenvolvimento da colecção .....	28
1.2.3. Animação da colecção .....	31
1.3. Integração da biblioteca escolar no processo de ensino .....	37
1.4. A biblioteca e os docentes: trabalho colaborativo .....	46
Estudo empírico.....	59
2. Apresentação do estudo .....	61
2.1. O campo de trabalho: a colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis e o trabalho desenvolvido com os docentes nesse âmbito – uma resenha .....	62
2.1.1. O objecto de estudo: as sublasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis e o trabalho colaborativo.....	71
2.2. Questões de investigação, hipóteses e objectivos.....	73
2.3. Opções metodológicas .....	75
2.3.1. O estudo de caso .....	77
2.3.2. A investigação-acção .....	78
2.4. Processo e contexto de investigação.....	79
2.4.1. Caracterização da amostra .....	82
2.4.2. Técnicas e instrumentos de investigação e de recolha de dados .....	83
3. Dados recolhidos .....	87

---

3.1. Inquérito por questionário.....	87
3.1.1. Elaboração e aplicação .....	87
3.1.2. Resultados alcançados .....	90
3.2. Intervenção teórica e sessões de trabalho entre professora bibliotecária e docentes de Ciências Naturais .....	106
3.2.1. Intervenção teórica .....	106
3.2.2. Sessões de trabalho entre professora bibliotecária e docentes de Ciências Naturais .....	115
3.3. Novo projecto de intervenção .....	122
3.4. Diário .....	123
3.4.1. Notas de campo .....	123
4. Síntese dos principais resultados .....	131
Conclusões gerais.....	135
Limitações do estudo.....	135
Perspectivas abertas .....	137
Bibliografia .....	139
Apêndices.....	147
Anexo	

---

**Índice de quadros**

Quadro 1 - Taxonomias do professor bibliotecário e do professor .....	52
Quadro 2 - Estimativa da distribuição por classes da CDU dos documentos abatidos em 2000 .....	63
Quadro 3 - Estimativa da distribuição por classes da CDU dos documentos transferidos para depósito em 2000 .....	63
Quadro 4 - Crescimento da colecção nos anos de 2000 a 2010 (resultado entre documentos entrados e abatidos).....	64
Quadro 5 - Distribuição por classes da CDU dos documentos abatidos entre Abril e Dezembro de 2009.....	69
Quadro 6 - Distribuição por classes da CDU dos documentos da colecção em Julho de 2010 .....	69
Quadro 7 - Distribuição por suportes dos documentos da colecção em Julho de 2010 .	70
Quadro 8 - Distribuição dos documentos pelas subclasses da CDU em estudo, em Julho de 2010 .....	72
Quadro 9 - Distribuição por suportes dos documentos das subclasses visadas, em Julho de 2010 .....	72
Quadro 10 - Empréstimos domiciliários e saída de documentos para sala de aula dos docentes de Ciências Naturais, entre 2007 e 2010, nas subclasses em consideração.....	72
Quadro 11 - Empréstimos domiciliários e saída de documentos para sala de aula dos docentes de Geografia e de Educação Visual, entre 2007 e 2010, nas classes da CDU cujos assuntos se inscrevem nas respectivas áreas curriculares .....	73
Quadro 12 - Desenho curricular do 3º ciclo na EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva .....	74
Quadro 13 - Diagnóstico Social da freguesia de Cucujães – Rede Social do Município de Oliveira de Azeméis - Educação.....	81
Quadro 14 - Avaliação da adequabilidade e da actualidade dos assuntos do fundo das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578.....	97
Quadro 15 - Avaliação da adequabilidade e da actualidade dos suportes do fundo das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578.....	97
Quadro 16 - Razões para a ausência de colaboração na realização de actividades com alunos na BE e na produção de materiais a usar no processo de ensino-aprendizagem.	99
Quadro 17 - Contactos entre os docentes e PB/elemento da equipa da BE.....	101

---

Quadro 18 - Percepções dos docentes quanto à importância e abrangência da colaboração entre grupo disciplinar e BE.....	102
Quadro 19 - Matriz de categorização das notas relativas ao trabalho colaborativo desenvolvido com os docentes .....	125

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Hierarquização das situações de utilização da colecção da BE.....	91
Gráfico 2 - Hierarquização das sugestões de utilização da colecção da BE por parte dos alunos.....	93

“Há uma relação entre a competência sintáctica [...] e a capacidade de compreender quando o azul do céu é realmente verde, e que parte do amarelo existe no verde azul do céu. No fundo é a mesma coisa – a capacidade de distinguir e de subtilizar.”

Fernando Pessoa *in* Livro do Desassossego  
(composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa)

---

## **Introdução**

### **Pertinência e actualidade do tema**

“The quality of school library media programs is inextricably linked to the quality of education offered in the schools.” (Stripling 1996, p. 1)

As bibliotecas escolares têm vindo a ser assumidas, entre nós, como uma realidade emergente, enquadrada por um conjunto de disposições legais com vista à sua plena implantação nas escolas/nos agrupamentos/centros escolares. Tal facto justifica, a nosso ver, que se reflecta acerca deste serviço educativo e, em particular, sobre duas vertentes fundamentais sem a consideração das quais lhe é impossível delinear qualquer programa de acção com qualidade: a colecção de que dispõe e a apropriação que é feita da mesma por parte dos respectivos utilizadores.

O enfoque nos recursos documentais da biblioteca e na utilização que destes é feita é, ainda, tanto mais pertinente quanto se assiste a uma mudança nos modelos de ensino e de aprendizagem. De um ensino quase exclusivamente dependente do manual, do saber transmitido pelo docente e de poucos recursos existentes na sala de aula, no qual se esperava que o aluno fizesse a aquisição de um conjunto de conhecimentos mais ou menos estanques entre si e em que apenas se lhe exigia que denotasse dominá-los quando questionado sobre os mesmos, passamos a um ensino mais orientado por projectos, em que o papel do professor assume novos contornos e a pesquisa de informação em variadas fontes ganha um peso considerável, esperando-se, agora, que o aluno desenvolva competências que lhe permitam mobilizar os vários conhecimentos para resolver problemas. Espera-se, acima de tudo, que, desta forma, o aluno esteja habilitado a, autonomamente, aprender ao longo da vida e a adaptar-se às rápidas transformações de vária ordem a que a sociedade está sujeita. A biblioteca escolar tem, na realidade, um importante papel a desempenhar neste contexto e, a este propósito, Santos (2010) refere precisamente que...

[D]e facto, a biblioteca escolar, hoje, corresponde a uma concepção diferente e é já uma realidade diferente. É, em primeiro lugar, [...] um “ambiente de aprendizagem permanente” a que alunos e professores podem recorrer em qualquer momento não só para terem acesso à informação (extraordinariamente exponenciada pelas novas tecnologias), não só para desenvolverem e exercitarem competências de leitura e tecnológicas, mas para trabalharem e produzirem conhecimento. (p. 5).

Para que a biblioteca escolar possa, na verdade, desempenhar o seu papel educativo e dinamizador nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a qualidade da educação que a Escola oferece, tem pois de, desde logo, ser capaz de assegurar recursos e serviços adequados, nomeadamente, entre outras questões, tem de promover uma gestão enquadrada e contextualizada da respectiva colecção.

Sabemos, porém, que o facto de uma colecção responder a princípios de adequabilidade previamente estabelecidos, sendo periodicamente submetida a avaliação para aferir se corresponde aos requisitos estabelecidos, não garante, por si só, níveis razoáveis e expectáveis de utilização dos recursos documentais. O mesmo será dizer que a apropriação que é feita dos recursos documentais disponíveis pode não corresponder ao que a adequação dos mesmos faria supor.

Sendo certo que na educação se assiste, como se disse, a uma mudança paradigmática, será mais ou menos consensual a afirmação de que entre a filosofia e as teorias educacionais que enformam legislação e currículos nacionais e a prática docente que os concretiza registam-se, com frequência, zonas de não coincidência, fruto de inúmeros factores, a que, entre outras, não são alheias barreiras como a formação de base dos docentes, a ausência de suficiente resposta formativa para estes profissionais e a estrutura de funcionamento das próprias escolas. A biblioteca escolar, apesar de, pela sua natureza, ser a melhor fonte de organização, difusão e acesso ao conhecimento, tendo, por esse facto, um papel fulcral para dar resposta às exigências do novo modelo educativo, é, também ela, afectada por um conjunto de factores que dificultam a sua plena rendibilização. Neste contexto, é preciso não esquecer, por exemplo, que há áreas curriculares disciplinares que, tradicionalmente, são mais directamente associadas aos serviços e aos recursos da biblioteca escolar. Na realidade, esta é, em geral, claramente percebida como mais consentânea com as necessidades e a arquitectura de áreas curriculares disciplinares como as das línguas e a de História, por exemplo, do que com as de ciências experimentais ou de Matemática. Aliás, esse estado de coisas é comprovado não só pela escassez de estudos nestas últimas áreas, por comparação com os realizados nas primeiras, como, também, pela expressão que, em geral, esses assuntos têm nas colecções das bibliotecas escolares, por comparação com o número e a variedade de documentos que se inscrevem nas classes 8 e 9 da CDU, e pela circulação dos documentos, por norma superior nas últimas classes referidas. A este enviesamento na predisposição que os docentes em geral denotam no tocante à utilização dos recursos

---

da biblioteca escolar, o que se reflecte nos processos e hábitos de trabalho dos discentes e no uso que fazem dos referidos recursos, acresce, ainda, a dificuldade em assumir metodologias de trabalho que, apesar de comprovadamente mais produtivas, tanto do ponto de vista dos recursos humanos quanto dos de informação, suscitam resistência, por variadas razões que veremos mais tarde.

A análise da adequabilidade da colecção da biblioteca escolar e das tipologias de uso dos recursos documentais que a constituem, associada ao desenvolvimento de propostas de trabalho de cariz colaborativo em que, numa perspectiva de animação do fundo documental, se explorem possíveis mecanismos, procedimentos e actividades de articulação desse fundo com conteúdos curriculares de áreas curriculares disciplinares tradicionalmente mais arredadas das expectativas de utilização deste serviço educativo, parece-nos, pelas razões expostas, constituir um campo de investigação interessante e produtivo. Por essa razão, este estudo debruçar-se-á especificamente sobre as subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da tabela de classificação de assuntos usada na Biblioteca Escolar Cândida Reis, decorrente da CDU.

A análise convergente destas três questões, avaliação e animação da colecção e trabalho colaborativo, afigura-se-nos prometedora pela potencial contribuição para a qualidade do programa de acção da biblioteca escolar em causa e, conseqüentemente, para a qualidade da educação que a escola em que se inscreve oferece.

### **Relevância do tema no contexto da Biblioteca Escolar Cândida Reis**

A Biblioteca Escolar Cândida Reis entra na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) em 2000, passando, desde então, a responder aos requisitos estabelecidos pela mesma. Enquanto biblioteca escolar, ainda que respondendo a um paradigma distinto, existe desde, pelo menos, 1970, não sendo possível determinar com certeza a génese da sua colecção.

Em função do que está documentado, foi-nos possível perceber que a respectiva colecção, ao longo dos anos, se desenvolveu em função de princípios e de orientações que têm sofrido uma clara evolução.

Em resposta à crescente necessidade de adoptar padrões de gestão cada vez mais rigorosos, foram desenvolvidas iniciativas geradoras de informação que nos permitiram fundamentar o que intuíamos e, em geral, observávamos, estabelecendo, com dados concretos, que o fundo documental deste serviço educativo é alvo de uma frequência de

---

utilização dispar, não correspondendo essa utilização ao peso relativo que, em termos de carga lectiva, cada área curricular disciplinar tem no currículo, quer se considere a circulação de fundo para sala de aula, quer para uso domiciliário, quer para consulta no local, embora, neste último caso, os dados sejam menos sólidos.

Se é certo que os programas de trabalho desenvolvidos, de acordo com registos existentes a partir de 1996, se foram inicialmente orientando em grande medida para a promoção da leitura de carácter literário, tal nunca pareceu ser a única linha de acção seguida nesta biblioteca escolar e, como tal, considerámos importante analisar o uso, apesar de tudo, pouco homogéneo da colecção, centrando o estudo nas subclasses já indicadas, por serem as que respondem às necessidades curriculares de Ciências Naturais. A opção por esta área curricular disciplinar, na óbvia impossibilidade de estender esta investigação a recursos que se inscrevem num conjunto mais alargado de subclasses e de classes da CDU, decorre da disponibilidade dos docentes e, desde logo, do interesse suscitado pelo estudo de Mardis (2007) que, de alguma forma, confirma ser idêntica a realidade vivida por outras bibliotecas escolares, nomeadamente nos Estados Unidos, no que toca às ciências naturais.

Tendo em conta que Stripling (1996) afirma que as bibliotecas escolares, ao contrário de outras bibliotecas de diferente tipologia, não podem ser dissociadas das escolas onde funcionam, correlacionando o sucesso desses serviços de informação e a qualidade da educação que essas mesmas escolas oferecem, e que Donham (2005), por sua vez, refere que, sem uma prática de colaboração, a colecção da biblioteca escolar tem pouco ou nenhum propósito, decidimos iniciar o estudo empírico pela análise do contexto de uso da colecção no âmbito das práticas pedagógicas dos docentes de Ciências Naturais e das razões subjacentes ao mesmo, incluindo neste domínio questões como a avaliação das subclasses da colecção visadas e das práticas vigentes de animação desse fundo, para, de seguida, propiciar o desenvolvimento do trabalho colaborativo no âmbito dos recursos documentais da Biblioteca Escolar Cândida Reis. Com este estudo pretendemos, para além de contribuir para a avaliação e a animação das subclasses da colecção indicadas, numa perspectiva de trabalho de cariz colaborativo, induzir transformações na forma e na frequência de apropriação dos recursos documentais da biblioteca, influenciando o comportamento dos docentes neste domínio.

---

## Organização do trabalho

Esta dissertação está organizada em duas partes, antecedidas por um capítulo introdutório em que procedemos a uma breve reflexão acerca do contexto educacional em que surgem as bibliotecas escolares, se estabelecem e justificam os vectores orientadores da investigação e se enquadram os mesmos na realidade da Biblioteca Escolar Cândida Reis, a qual está na génese das motivações para a realização deste estudo.

Na primeira parte da dissertação, procedemos à contextualização da problemática em estudo, nomeadamente no que toca à colecção em si e à sua gestão, com particular incidência em documentos orientadores, entre os quais a política de desenvolvimento da colecção, e em questões de animação do fundo documental, na perspectiva da sua circulação. Abordamos a integração da biblioteca escolar no processo de ensino, subseqüentemente analisada na óptica do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes enquanto estratégia de trabalho que permite responder às necessidades curriculares, rendibilizando e animando, nesse contexto, a colecção. Apresentaremos e analisaremos, pois, conceitos teóricos relevantes para a investigação em curso, tanto no campo da colecção e respectiva gestão como no do trabalho colaborativo, assim como veremos, também, resultados de alguns estudos realizados no âmbito das questões em análise.

Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico realizado. Iniciaremos com a caracterização, em termos diacrónicos, do nosso campo de estudo, a colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis, tanto na óptica da gestão como na da sua integração nos *curricula*, tendo, neste último caso, também em conta as relações de trabalho estabelecidas com o corpo docente até à data, seguida de análise, com idêntico enfoque, do nosso objecto de estudo específico, as subclasses estabelecidas e o trabalho colaborativo.

Caracterizado o nosso objecto de investigação, abordaremos as questões que enformaram o nosso estudo, os objectivos que o orientaram e as hipóteses de partida que colocámos, para, posteriormente, justificarmos as opções metodológicas seguidas. Passaremos, de seguida, à descrição do processo de investigação e à apresentação dos aspectos mais produtivos para as questões em debate neste estudo.

Em apêndice constam os documentos de suporte ao trabalho realizado, deixando em anexo a Política de Desenvolvimento da Coleção da Rede de Bibliotecas de Oliveira de Azeméis (PDC da RBOA).

O nosso estudo será concluído com uma síntese e a análise dos resultados mais relevantes, a apresentação das conclusões gerais a que chegámos, bem como das dificuldades que se fizeram sentir e das potencialidades e limitações desta investigação.

## **Enquadramento teórico**



## **1. Contextualização do estudo**

### **1.1. Colecção**

Durante grande parte do século XX, a colecção, tal como vinha tradicionalmente acontecendo, continuou a ser entendida como o conjunto de documentos pertencentes a uma biblioteca e por esta recolhidos, organizados e preservados. O acesso aos documentos disponibilizado pela biblioteca aos seus utilizadores foi, durante muito tempo, perspectivado essencialmente como local ou presencial. Este conceito de posse e o paradigma do acesso local e físico aos recursos de uma biblioteca, decorrentes da tangibilidade desses recursos, sofreram inevitáveis alterações com o surgimento da internet.

O facto de as novas tecnologias conduzirem à alteração dos padrões de distribuição da informação e de introduzirem novos formatos levou a que fosse equacionada a possível extinção tanto de um suporte, o papel, como das próprias bibliotecas. Evans e Saponaro (2005), face a esta polémica, não deixam de lembrar que, ao longo de milénios, as bibliotecas sempre desempenharam o seu papel de recolha, de organização e de preservação da informação, independentemente dos muitos formatos e das tecnologias desenvolvidas, de que a revolução causada pelo surgimento da imprensa de caracteres móveis, no século XV, é um bom exemplo. Se os desenvolvimentos tecnológicos de Gutenberg abriram, de facto, um novo capítulo no campo da comunicação e do acesso à informação, forçando as bibliotecas a adaptarem-se a essa nova realidade, actualmente, a vertiginosa evolução tecnológica, por sua vez, inaugura uma nova era neste domínio. Porém, nem o suporte papel parece estar ainda perto da extinção, por variadíssimas razões, entre as quais as tecnológicas, curiosamente, assumem relevância, por questões de compatibilidade de equipamentos e de recursos e respectivos custos, nem as bibliotecas parecem estar em declínio, adaptando-se, mais uma vez, a uma nova realidade. Embora as colecções tenham sofrido alterações, mais ou menos visíveis, as bibliotecas mantêm a sua relevância na prestação de apoio na transferência de informação e no desenvolvimento do conhecimento. Apesar de em adaptação ao mundo digital, as funções básicas das bibliotecas permanecem, contudo, as mesmas, sendo caracterizadas por Evans e Saponaro (2005) como parte integrante da auto-estrada da informação que liga os indivíduos ao mundo do conhecimento. Para estes autores, apesar de os formatos dos

---

documentos e o acesso à informação poderem mudar, decorrendo daí alterações mais ou menos imediatas ou directas de políticas ou de procedimentos, o conceito essencial de colecção enquanto conjunto de informação considerada importante no contexto de uma dada biblioteca, por ela organizada e preservada, permanece, porém, imutável. No suplemento em formato digital à 5ª edição de *Developing Library and Information Center Collections*, na realidade, é asserido que “[T]he nature of information collections is changing, both in terms of formats collected and in ways of providing access to the information. Nevertheless, high-tech information services and data bases still consist of collections of information.” (p. 2), referindo, ainda, no texto principal, que “[...] the issue of selection and collection building will remain an important function in whatever environment technology brings.” (p. 16).

No entanto, apesar de tudo, esta não é uma questão pacífica. Lee (2000), por exemplo, chama a atenção para os problemas que a inclusão, na colecção, de sítios da internet, ou de outros recursos em linha, representa, no que toca a definição das fronteiras e o controlo dessa colecção, questões associadas à tangibilidade e à propriedade, agora a necessitar de serem repensadas por força da complexidade adveniente destes recursos tecnológicos. Problemas que não são solucionados, por exemplo, pela criação de intranet para distribuição de conteúdos, no âmbito de uma biblioteca escolar digital, como a que é proposta por Loertscher (2003). Embora dessa forma se consiga, entre outros aspectos, transferir para os pais a responsabilidade pelo acesso à generalidade da Internet, como o autor assinala, a verdade é que a separação em vários tipos de colecções que preconiza (nuclear, curricular e elástica) não resolve o simples facto de, ao admitir a inclusão de sítios da internet na colecção, as hiperligações das páginas terem implicações no estabelecimento de fronteiras e no controlo de qualquer um desses tipos de colecção que o citado investigador define.

Assumimos, sem tentativa de os resolver, por não estar no escopo deste estudo, os problemas que a ambiguidade e a instabilidade, ou mutabilidade, dos novos recursos digitais levantam ao conceito de colecção. Neste campo, a deslocação do problema dos níveis de controlo para os níveis de acesso proposta por Lee (2000), de facto, não nos parece totalmente satisfatória, uma vez que a perspectiva e as preferências de recursos dos utilizadores apenas permitem estabelecer parâmetros de adequação e apontar para sistemas de recuperação de informação, como o que propõe, o que já nos parece operar mais numa vertente de uso da colecção.

---

Apesar das dificuldades apontadas, continuamos, ainda assim, a considerar vários factores na determinação de qual a informação importante e relevante a organizar, a preservar e a disponibilizar, entre os quais são determinantes a tipologia da biblioteca, o público específico que serve e as respectivas necessidades.

A colecção, enquanto função de um dado contexto, desempenha um papel essencial e, embora...

[...] cientes que uma biblioteca não se pode resumir a um conjunto de serviços e à concepção das suas colecções, não obstante, estas são a essência da biblioteca. A disponibilidade democrática da cultura, nomeadamente do livro, continua a ser o grande debate actual da Sociedade da Informação — diremos, colecções certas e organizadas para leitores desorganizados. (Maximino, 2006, p. 2).

No âmbito específico das bibliotecas escolares, Bishop (2007) vê a colecção como um elemento-chave do programa de acção da biblioteca, proporcionando-lhe os meios de responder às necessidades de ordem informativa e instrucional do seu público. Neuman (s.d.), a este propósito, considera o papel instrucional do professor bibliotecário como determinante na constituição da colecção. Na nossa perspectiva, o grau de envolvimento do professor bibliotecário na consecução dos *curricula* tem uma influência não negligenciável nas solicitações e nas necessidades denotadas pelos utilizadores relativamente à colecção. Lance e Loertscher (2002) referem a posição privilegiada deste profissional na análise das classes e subclasses a enfatizar na colecção, fruto do conhecimento que tem dos *curricula*, da colecção existente e das necessidades da população que a biblioteca escolar serve. Com base em seis estudos em larga escala que conduziu, Lance (2002) equaciona, ainda, a dimensão da colecção como um dos factores com incidência nos resultados dos alunos em testes de leitura, nas avaliações externas às escolas.

Assumindo então como certa a centralidade da colecção no contexto de uma biblioteca, como nos parece ser consensual, vejamos mais alguns contributos sobre qual o escopo actual do conceito de colecção, no que concerne as bibliotecas escolares, alvo do nosso estudo.

A RBE, por exemplo, no documento “Gestão da Colecção”, define colecção como “[...] o conjunto de recursos documentais da biblioteca escolar, em diferentes suportes (livro, não livro e documentação online), geridos por esta e de acesso local ou remoto.” (p. 2), não se comprometendo na especificação da natureza desses recursos em linha.

---

Bishop (2007), no contexto destas bibliotecas, define colecção como o conjunto de recursos de informação (impressos, não impressos e electrónicos) seleccionados e geridos pelo professor bibliotecário, com vista a servir uma comunidade de utilizadores definida (docentes, alunos e, por vezes, os respectivos pais e encarregados de educação). Deixa, contudo, claro que nesta definição inclui bases de dados acessíveis via internet e subscritas pela biblioteca, sítios da internet seleccionados pelo professor bibliotecário, materiais de bibliotecas virtuais que podem ser acedidos através das hiperligações geridas por este profissional, bem como todos os documentos constantes do catálogo colectivo em que a biblioteca se integre e a que pode ter acesso através de empréstimo interbibliotecas.

Embora subscrevamos em grande medida a posição de Bishop quanto à abrangência das colecções das bibliotecas escolares, reconhecemos que esta levanta alguns problemas que terão de ser resolvidos, embora, de novo, não no âmbito deste estudo, pelo que nos limitamos a apontá-los. Assim, além dos problemas relacionados com a internet, levantam-se-nos dúvidas adicionais resultantes da inclusão na definição de colecção de “documentos constantes do catálogo colectivo em que a biblioteca se integre e a que pode ter acesso através de empréstimo interbibliotecas”, pelo facto de, também neste caso, se levantarem questões de controlo e de propriedade, ainda que de forma distinta da equacionada para alguns recursos digitais de acesso remoto. De facto, a menos que todos os professores bibliotecários de uma dada rede tenham idênticos privilégios de gestão de todas as colecções, sendo o desbaste o que se nos afigura mais problemático, já que a selecção e a aquisição parecem, apesar de tudo, ser passos mais pacíficos de levar a cabo colectivamente, a questão do controlo da colecção, e mesmo da propriedade, necessitam de revisão, à luz da definição de Bishop.

A verdade é que os desenvolvimentos tecnológicos, com o acesso às facilidades oferecidas pela internet e as consequências que têm sobre a constituição e a abrangência das colecções, acabam por forçar o reequacionamento de conceitos como o de colecção.

## **1.2. Gestão da colecção**

Pela sua natureza e missão, as bibliotecas (escolares) são organismos muito sensíveis a um vasto conjunto de alterações políticas, sociais, culturais, educacionais, económicas e tecnológicas de vária ordem, que podem traduzir-se, para ilustrar as

---

primeiras, em nova legislação, de que é exemplo a Portaria nº 756/2009, de 14 de Julho, que estabelece as regras de provisão do professor bibliotecário, em Portugal, ou, para referir apenas as últimas, em desenvolvimentos tecnológicos, que, como vimos já, têm impacto sobre a natureza das colecções e da distribuição da informação.

Branin, Groen e Thorin (1999) referem, precisamente, um conjunto de mudanças políticas, sociais, económicas e educacionais sentidas no pós 2ª Guerra Mundial que, de facto, tiveram implicações para as bibliotecas e respectivas colecções. Embora se reportem ao universo das bibliotecas vocacionadas para a investigação, nos Estados Unidos da América, cremos que alguns dos factores referidos se aplicam a todas as restantes. No caso de Portugal, o incremento das colecções assume alguns contornos específicos, entre outras razões, dado o serviço de leitura pública ter estado, durante longos anos, fundamentalmente dependente de uma Fundação particular, a Calouste Gulbenkian, e a economia ter reflectido não só as oscilações macroeconómicas mas, essencialmente, as decorrentes da ruptura com um modelo político, como aconteceu com a Revolução do 25 de Abril de 1974. No entanto, embora as fases de crescimento sustentado da economia portuguesa situadas entre o início da década de 50 e meados da década de 70, com novo ciclo dinâmico a surgir nos últimos quinze anos desse século, correspondam a uma janela temporal não totalmente coincidente com a considerada pelos autores, cremos que a validade da análise, *grosso modo*, se mantém também para o nosso caso, com as devidas ressalvas. Assim, para os referidos autores, o desenvolvimento do mundo editorial, com um crescente número de títulos a serem editados, o investimento e consequente desenvolvimento nas várias áreas do conhecimento e, nas décadas de 50 a 80, a economia florescente imprimiram uma dinâmica muito própria às colecções: crescente volume de informação disponível para ser recolhida, organizada e disponibilizada e fundos suficientes para o fazer conduzem à sua rápida expansão.

Os subsequentes constrangimentos económicos e as investigações entretanto realizadas apontam, porém, para a necessidade de as bibliotecas introduzirem alterações ao modelo de desenvolvimento das respectivas colecções, em que, como vimos, a tónica dominante era a selecção, a aquisição e o correspondente crescimento de fundo documental. O desenvolvimento da colecção passa, desde então e até à actualidade, a estar orientado por parâmetros que se prendem com os serviços específicos a prestar aos utilizadores e a resposta às suas necessidades. A tónica é posta na garantia de que a biblioteca dá resposta às necessidades de informação da população que serve, em tempo

---

útil e eficaz em termos económicos, usando recursos de informação produzidos tanto no interior como no exterior da organização. Surge, assim, um modelo de gestão da colecção mais abrangente, que se traduz, por exemplo, na definição de uma política de desenvolvimento da colecção e que implica planificação, análise da colecção e do respectivo uso e, sempre que possível, cooperação mais eficaz com outras bibliotecas a este nível, bem como ao nível da partilha de recursos. Como refere Forham (s.d.), a tomada de consciência de que o desenvolvimento da colecção se deve orientar pelos serviços a prestar aos utilizadores, e não tanto pela colecção em si, leva a que se articulem os métodos de selecção e de aquisição de documentos com as necessidades de informação do público de cada biblioteca específica.

Maximino (2006) refere que “[...] para se levar a cabo um programa de gestão de colecções é estritamente necessário descrever e analisar a colecção de uma maneira holística, tendo em linha de conta a sua história, as suas áreas temáticas e os seus utilizadores, entre outros aspectos.” (p. 94).

As bibliotecas escolares, em Portugal, surgem já no contexto da lógica de gestão da colecção e, nos últimos anos da actual década, parecem multiplicar-se os exemplos de ser esse o sentido que se pretende seguir, embora ainda haja caminho a percorrer. A implementação de projectos de âmbito nacional, como o Plano Nacional de Leitura (PNL), com raiz em factores educacionais e culturais e a génese em decisões de ordem política, a breve prazo, irão forçar as bibliotecas escolares a desenvolverem, de facto, práticas de gestão da colecção muito reflectidas, sob pena de o respectivo fundo documental crescer de forma muito desequilibrada, tanto no que toca a conteúdos como a formatos, visto que os financiamentos sucessivos para aquisição de exemplares repetidos (são aconselhados 12 exemplares por título) para leitura em sala de aula, por norma, são canalizados para a classe 8 e para o formato impresso.

Antes de prosseguirmos, assinalamos, contudo, que, embora no âmbito deste estudo assumamos, por a subscrevermos, a distinção entre “gestão da colecção” e “desenvolvimento da colecção”, em que o primeiro conceito tem um escopo mais largo do que o segundo, estas expressões nominais são, com frequência, usadas na literatura de forma indistinta, não se verificando, como assinalam Evans e Saponaro (2005), um claro consenso quanto em qual delas o escopo é mais estreito.

Para nós, porém, “gestão da colecção” é claramente assumido como tendo um escopo mais largo do que “desenvolvimento da colecção”. A nossa posição explica-se pelo facto de considerarmos que o conceito de “gestão”, por necessariamente se reportar

---

a um conjunto de procedimentos que visam a eficaz afectação dos recursos de uma organização com vista a atingir um conjunto de objectivos, é ilustrativo da perspectiva, anteriormente delineada, sob a qual se trabalha actualmente no âmbito das colecções, enquanto o conceito de “desenvolvimento” está para nós associado a “ampliação”, a “aumento”, a “incremento”, portanto inscrito numa lógica de expansão, um dos possíveis resultados da gestão de uma colecção e não tanto a base do seu modelo de desenvolvimento. Além do mais, no conceito de gestão de uma colecção cabem, ainda, entre outras, questões como preservação, divulgação, ética e legalidade, focadas por Evans e Saponaro (2005) e por Bishop (2007) que, claramente, extravasam uma mera lógica expansionista.

O desenvolvimento esclarecido, contextualizado e otimizado de uma dada colecção tem, a montante, a definição de planos estratégicos e operacionais e, a jusante, regras, políticas e procedimentos que se traduzem, no âmbito do nosso estudo, na chamada política de desenvolvimento da colecção, mais recentemente complementada com o que, na literatura, surge referido como plano de desenvolvimento da colecção.

### **1.2.1. Política de desenvolvimento da colecção**

A política de desenvolvimento das colecções é uma declaração escrita das intenções que a biblioteca possui para a gestão dos seus acervos documentais. Esta política é um documento vivo e adaptável às vicissitudes das colecções — elaboram-se directivas que podem ser modificadas consoante as necessidades da biblioteca/cliente. Assim, identificam-se os elementos básicos do desenvolvimento das colecções e, acima de tudo, planeia-se um documento de referência e de decisões. (Maximino 2006, p. 12).

Com uma leitura algo distinta no que toca a formalização de procedimentos, Edelman (1979) propôs um modelo sistemático, em níveis indissociáveis e inter-relacionados, parecendo circunscrever a política de desenvolvimento da colecção ao primeiro nível, visto na perspectiva da planificação. Daí que a política, ou o plano, de desenvolvimento da colecção, termos que usa indistintamente, descreva os objectivos a curto e a longo prazo da biblioteca, no que toca à colecção, correlacionando-os com o que designa por aspectos ambientais, tal como pedidos, necessidades e expectativas dos utilizadores, “o mundo da informação” e a história da colecção. O segundo nível, das decisões, é o da selecção, uma função directa do desenvolvimento da colecção, no sentido da implementação dos objectivos anteriormente definidos. Defende que os

---

critérios e a metodologia seguida para a identificação e a selecção dos documentos devem ser separados do plano de desenvolvimento da colecção, dado carecerem de uma abordagem muito mais detalhada do que aquela que as orientações deste documento permitem. Em virtude, por exemplo, da especificidade de cada classe e subclasse, bem como dos vários documentos reunidos sob um mesmo formato, e das distintas necessidades dos utilizadores relativamente a cada uma das classes e/ou formatos, não admite como funcional um conjunto de macro decisões/resoluções gerais e abrangentes como orientação do processo de selecção, do género das que teriam de estar consignadas num documento como a política de desenvolvimento da colecção, sob pena de este se tornar um instrumento de trabalho excessivamente pesado e de difícil consulta para o público. Finalmente, o terceiro nível corresponde ao da aquisição e nele se implementam as decisões tomadas no nível anterior, o da selecção. Em síntese, poderemos dizer que, neste modelo, o primeiro nível hierárquico corresponde à tomada de posições sobre o desenvolvimento futuro da colecção, consignada na política de desenvolvimento da colecção, o segundo nível representa a génese do desenvolvimento da colecção e o terceiro resulta na materialização da mesma.

As objecções levantadas por Edelman no que diz respeito à inclusão do segundo e do terceiro níveis na política de desenvolvimento da colecção poderiam, a nosso ver, ser mitigadas com a elaboração articulada da política de desenvolvimento da colecção e do plano de desenvolvimento da colecção, como veremos posteriormente.

Já para Maximino (2006), porém...

[a]s etapas chave que estão na base da política de desenvolvimento das colecções são os princípios de selecção e aquisição; o orçamento; o estudo dos utentes e a avaliação e revisão das colecções — esta é a base sedimentar sem a qual não se poderá levar a cabo uma política organizacional de desenvolvimento das colecções. Contudo, não menos importantes, são os conhecimentos preliminares que favorecem a reestruturação dos conceitos anteriormente referidos.

Referimo-nos sobretudo ao conhecimento da missão da biblioteca; aos propósitos da política de desenvolvimento das colecções; ao material e formato a incluir na colecção; às formas de acesso à colecção; às actividades de preservação e, ainda, às limitações impostas por factores internos e externos ao processo de avaliação das colecções, entre outros factores. (p. 14)

Numa posição que parece ser diametralmente oposta à de Edelman no que toca à abrangência e à operacionalidade da política de desenvolvimento da colecção, considera ainda, tal como parece, em geral, ser pacífico na literatura acerca desta temática, que se trata de um documento em permanente construção, dado que “[...] deveriam ser revistos

---

todos os aspectos activos que reflectem as mudanças da biblioteca e da própria colecção.” (p. 14).

A visão de Evans e Saponaro (2005) e a perspectiva de Maximino (2006) quanto à política de desenvolvimento da colecção são, em termos gerais, coincidentes, assumindo-a os primeiros como um plano-mestre na construção de uma dada colecção, o qual se tem de articular com os outros planos de longo prazo e de carácter estratégico da biblioteca, estando, também, sintonizada com a missão geral e os objectivos da instituição. Implica, ainda, para os primeiros, a criação de um plano para corrigir as debilidades da colecção e manter os seus pontos fortes. Esta articulação com um “plano” parece apontar para aquilo que, nos desenvolvimentos mais recentes ao nível dos estudos sobre colecções, surge como o plano de desenvolvimento da colecção, documento que permite, através da recolha, compilação, confrontação e análise de um conjunto de dados, proceder a uma avaliação abrangente da colecção e estabelecer prioridades para a manter e a reforçar.

Evans e Saponaro (2005), contudo, não desenvolvem mais detalhadamente este conceito de plano de desenvolvimento da colecção e reportam-se, essencialmente, à política de desenvolvimento da colecção. Para eles, assim como para Bishop (2007), esta última exclusivamente focada nas bibliotecas escolares, este documento, entre outros aspectos, estabelece a natureza e o escopo da colecção, bem como a responsabilidade pela selecção e as prioridades de aquisição, fruto da análise das prioridades de organização da colecção. Ao estabelecer o maior ou menor desenvolvimento e peso de cada área, reduz o enviesamento associado à selecção e ajuda a manter algum grau de consistência ao longo do tempo, independentemente das alterações sofridas pela equipa. Apoiar a biblioteca na gestão das reclamações e na garantia da liberdade intelectual no acesso à informação e é essencial no processo de desbaste e de avaliação da colecção, na racionalização da dotação orçamental e na adaptação às oscilações orçamentais. Permite, também, avaliar o desempenho geral do programa de desenvolvimento da colecção da biblioteca, além de se instituir como um documento que permite informar o público acerca dos objectivos dessa colecção. Bishop, porém, entre outros aspectos, vê, ainda, este documento como um guia para o processamento e a catalogação dos documentos da colecção, integrando nele o que, em geral, se designa por “manual de procedimentos”. Vê-o, também, como uma forma de difundir informação acerca da circulação e da promoção da colecção, além de mapear os recursos existentes, aproximando-o do plano de desenvolvimento da colecção, no

---

tocante aos recursos documentais, e do que defendemos como animação da colecção, no que diz respeito à promoção dos mesmos. Admite a existência de um só documento que consigne tanto as políticas como os procedimentos, o que consideramos resultar excessivamente pesado, ou a separação em dois documentos, de um lado políticas e do outro procedimentos, o que se nos afigura traduzir-se em documentos mais plásticos, do ponto de vista tanto da consulta pelo público como do seu uso como instrumento de trabalho.

De uma forma ou de outra, embora enfatizem mais um ou outro factor, as propostas dos diversos investigadores e autores, em geral, estão em consonância com a definição da American Library Association (ALA) do que é a política de desenvolvimento da colecção: um documento que define o escopo da colecção da biblioteca, planifica o desenvolvimento continuado dos recursos, identifica os pontos fortes da colecção e correlaciona a filosofia de selecção com os objectivos da biblioteca, com os critérios gerais de selecção e com a liberdade intelectual.

A IFLA, em 2001, publica um breve guia sobre como escrever uma política de desenvolvimento de colecção, apontando a missão da biblioteca, o propósito desta política e o público a quem se dirige como os primeiros elementos a considerar neste documento. Inclui, ainda, declarações breves sobre a comunidade, um esboço dos tipos de programas que a colecção da biblioteca serve, a dimensão da colecção, uma avaliação orçamental detalhada por tipos de recursos de informação, bem como quaisquer tipos de cooperação formal ou informal que afectem a política ou as práticas de desenvolvimento da colecção.

Baseado na metodologia *conspectus*, a qual “[...] surgiu como uma espécie de relatório que inclui toda a informação apropriada para a gestão de colecções.” (Maximino 2006, p. 139), este guia divide a política de desenvolvimento de colecções em nove secções, apresentando um modelo algo distinto do da ALA e do que Evans e Saponaro (2005) e Bishop (2007) propõem. Mais pesado, este modelo parece, por exemplo, contemplar já aspectos mais específicos de análise dos recursos da colecção que, como veremos posteriormente, são passíveis de se enquadrarem no plano de desenvolvimento da colecção, aliviando, de alguma forma, a extensão do documento que consigna a política.

Por, em muitos aspectos, subscrevermos os modelos propostos por Evans e Saponaro (2005) e por Bishop (2007), iremos seguidamente ver alguns dos elementos que consideram dever integrar uma sólida política de desenvolvimento da colecção,

---

incidindo, apenas, sobre aqueles em que, de uma forma ou de outra, o nosso estudo toca.

Na introdução deste documento constará, então, a identificação clara dos objectivos institucionais da biblioteca, focando a respectiva missão e como se enquadra num contexto mais vasto, uma breve descrição da comunidade que serve, com a sua identificação específica, a definição geral dos parâmetros da colecção e respectivo desenvolvimento, assim como a descrição pormenorizada dos tipos de programas ou do tipo de necessidades dos utilizadores a que a colecção deve dar resposta. Deve, ainda, constar se a política definida é estabelecida numa perspectiva de auto-suficiência ou de cooperação. Neste último caso, deverão ser identificados os programas de cooperação em causa e as áreas nas quais a biblioteca tem maiores responsabilidades no tocante à aquisição, assim como também deverá ser explicitamente indicado quais as bibliotecas que assumem o investimento nas áreas em que a própria não o faz.

O desenvolvimento cooperativo das colecções visa, entre outros aspectos, a redução da duplicação e uma maior abrangência, tanto em termos de número de assuntos como de profundidade de abordagem dos mesmos, sem que, à partida, se verifique um agravamento de custos.

Os esforços de desenvolvimento cooperativo da colecção resultam, portanto, no potencial para melhorar o acesso à informação, pela maior variedade, número e/ou profundidade de documentos disponíveis, e na capacidade para rendibilizar recursos limitados.

O desenvolvimento cooperativo das colecções, sendo plausível e recomendável em teoria é, porém, de difícil implementação, entre outras questões, como já referimos anteriormente a propósito da definição de colecção e como Evans e Saponaro (2005) e Bishop (2007) fazem notar, pela convergência de metas e a partilha de poderes de decisão implicadas, no tocante, por exemplo, à selecção, à aquisição e ao desbaste, pelas alterações de práticas de trabalho envolvidas, bem como pela relutância que utilizadores e equipas podem manifestar pela sentida perda de auto-suficiência, passível de ser mitigada quando a circulação dos documentos se faz através de empréstimos interbibliotecas rápidos, eficazes e sem custos.

Uma segunda parte da política de desenvolvimento da colecção identifica as áreas que constituem a colecção, estabelece as prioridades para cada área e o tipo de material nelas inscrito e especifica o grupo de utilizadores primários de cada área. O

---

objectivo é, desta forma, conseguir um adequado equilíbrio da colecção e dar resposta às necessidades de informação da comunidade.

A avaliação dessas necessidades é, para Evans e Saponaro (2005), Bishop (2007) e Maximino (2006), entre outros, o ponto de partida do processo de desenvolvimento da colecção, uma base sólida de conhecimento fiável, sendo que a literatura neste domínio aponta, tal como os primeiros autores, no sentido de, idealmente, integrar o contributo de indivíduos da comunidade em que uma dada biblioteca se insere, e não apenas os seus utilizadores, apesar dos problemas que tal levanta em termos de disponibilidade dos consultados, definição da amostra e tempo para tratamento dos dados. No caso das bibliotecas escolares, o universo de referência, como Bishop indica, está, em geral, bastante mais circunscrito, compreendendo, por norma, apenas alunos, professores, administradores e pais e encarregados de educação.

A informação a recolher depende, obviamente, da tipologia da biblioteca, determinante na circunscrição da comunidade que serve, e a interpretação dos dados deve ser feita à luz de um conjunto de questões que se deseja ver respondidas, estabelecido em função do projecto de avaliação de necessidades definido. No caso das bibliotecas escolares, tanto Evans e Saponaro (2005) como Bishop (2007) estabelecem um conjunto de questões-chave que devem orientar os estudos de necessidades, entre as quais: qual a resposta da colecção às necessidades decorrentes da implementação do currículo, em que medida esta apoia as actividades docentes de preparação de aulas, em que medida têm os alunos de depender da colecção da biblioteca pública para realizarem trabalhos académicos, qual o equilíbrio certo entre documentos impressos e multimédia e se foi ou não atingido, que parte do orçamento pode/deve ser atribuído aos recursos electrónicos, quais as preferências de leitura e os interesses no campo do lazer.

Como veremos adiante, parte desta informação pode ser deslocada para o plano de desenvolvimento da colecção, constando na política apenas orientações gerais.

Nesta secção da política de desenvolvimento da colecção, identifica-se, igualmente, sobre quem recai a responsabilidade pelo desenvolvimento da colecção, qual o responsável pela selecção e que critérios deve seguir na tomada de decisões, a fim de evitar o enviesamento da análise pessoal. Entre os potenciais selectores contam-se, por exemplo, os utilizadores finais, bibliotecários, especialistas com formação numa dada área ou docentes, no caso específico das bibliotecas escolares, os quais trabalhariam de forma colaborativa com o professor bibliotecário neste domínio.

---

Evans e Saponaro (2005) referem que uma questão central do processo de selecção é determinar qual a relação a estabelecer, numa dada colecção, entre qualidade e uso potencial dos documentos e definir formas de a atingir. Em todo o caso, no processo de selecção o senso comum e o bom senso ditam que se procure atingir um equilíbrio entre a aquisição de documentos que sejam enriquecedores para a comunidade que a biblioteca serve e a compra daqueles que respondem aos interesses, às exigências ou às necessidades dessa comunidade, a fim de não cair na possibilidade de criar uma colecção muito rica, na perspectiva da comunidade científica e dos especialistas, mas pouco ou nada usada, ou de empobrecer a qualidade da colecção, a expensas do aumento da circulação de documentos. Embora, como os autores citados referem, qualidade e uso não se excluam mutuamente, fazemos, porém, notar que a medida de cada um desses factores e o seu peso na colecção dependem, em primeiro lugar, da definição de parâmetros de qualidade, de forma alguma universais e inquestionáveis, e, em segundo lugar, da sua síntese com a recolha de, por exemplo, solicitações de utilizadores e de previsões da circulação de documentos. Em todo o caso, o estado da colecção, num dado momento, influencia o processo de selecção, quaisquer que sejam os critérios, e esses critérios decorrem, em larga medida, da tipologia da biblioteca em causa, do nível de serviços que presta, das políticas que define e da comunidade que serve. Nesta perspectiva, as bibliotecas escolares são referidas por Evans e Saponaro (2005) como um caso singular, na medida em que raramente assumem a total responsabilidade pelo desenvolvimento da colecção. Contudo, é de notar que, em Portugal, a realidade das bibliotecas escolares é, neste campo, híbrida e, por tal facto, distinta, dependendo de se tratarem de bibliotecas que servem os jardins-de-infância e/ou o 1º ciclo ou de bibliotecas vocacionadas para o 2º, 3º ciclo e/ou secundário. No primeiro caso, é possível que a selecção seja, de facto, assumida pelos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE), das Bibliotecas Municipais, criados, precisamente, para prestar apoio técnico e especializado a estas bibliotecas escolares. No segundo caso, essa situação não se verifica e, em geral, a selecção recai, de facto, sobre os professores bibliotecários, tanto no que toca à definição de critérios como à sua aplicação.

Sendo dinâmico, o processo de selecção pode beneficiar concomitantemente do contributo da consulta de várias fontes e apoios, entre os quais se contam, por exemplo, listas bibliográficas compiladas por diversas organizações, recensões críticas, monografias e revistas especializadas. Porém, como Evans e Saponaro (2005) fazem

---

notar, é necessário que se dedique tempo à análise destes recursos, às respectivas mais-valias e pontos fracos, à sua compreensão e subsequente uso esclarecido. Além disso, é de ter em conta que estas fontes não estão contextualizadas na realidade e nas necessidades específicas de cada biblioteca, pelo que é necessário dar-lhes um peso relativo, ponderado com a experiência, os conhecimentos e a avaliação dos profissionais envolvidos.

No caso das bibliotecas escolares, como já referimos, defendemos que a identificação de documentos seleccionáveis passa, também, por uma vertente de trabalho colaborativo da biblioteca com os docentes que se traduz, neste caso específico, na determinação de quais os melhores materiais para, por exemplo, desenvolver determinados projectos, atender a necessidades curriculares, suplementar documentos já existentes e desenvolver a curiosidade científica dos alunos. Neste caso, a avaliação da relevância do documento sofre um escrutínio duplo, ao ser feita colaborativamente pelos docentes e pelo responsável pela selecção, por norma o professor bibliotecário. Os docentes estão muito bem posicionados para aferir o valor científico dos documentos na sua área de especialidade, e dão, também, retorno quanto à relevância deste no contexto da utilização específica para ele planeada. Em conjunto, podem analisar a pertinência de diferentes títulos e formatos sobre o mesmo tópico, caso existam, e estabelecer qual o que mais se destaca nesse domínio. Bishop (2007) sugere um conjunto de iniciativas para efectivar este contributo que discutiremos a propósito da animação da colecção, bem como na segunda parte deste trabalho, aquando da apresentação do estudo empírico.

O desenvolvimento das novas tecnologias vem acrescentar um nível de complexidade extra ao processo de selecção, dado que os recursos electrónicos, tanto os de acesso local como os de acesso remoto, onerosos e complexos, forçam a consideração de factores adicionais. De salientar, entre estes factores, a necessidade de equilíbrio entre actualização tecnológica e recursos, dado que a apresentação da informação em formato electrónico requer novos métodos de distribuição, novos equipamentos, *software*, apoio ao utilizador e avaliação dos vários serviços e produtos em oferta, a consideração de custos evidentes e disfarçados ou indirectos (como actualização de equipamentos e de programas, formação necessária ao seu uso...), para além de questões de carácter técnico, como licenciamentos, número de actualizações.... É, também, necessário ponderar, em termos de conteúdos, se estes recursos substituem

---

o material impresso, se o suplementam ou o duplicam. Exigem, portanto, uma cautelosa avaliação da relação tempo/custos e benefício.

Para Evans e Saponaro (2005), há argumentos a favor de ser estabelecida uma política separada para os recursos electrónicos, nomeadamente a já considerável extensão da maior parte das políticas de desenvolvimentos de colecção desenvolvidas para documentos impressos, as preocupações actuais e específicas com os recursos digitais, no que se aproximam um pouco das objecções de Edelman (1979) que vê a especificidade dos formatos como factor inibidor da sua consideração num único documento, e a facilidade relativa de criar um documento próprio. Bishop (2007) aponta, também, para a possibilidade de uma política separada, porém apenas para recursos em linha, não desenvolvendo, no entanto, esta proposta.

A terceira parte da política de desenvolvimento da colecção diz respeito às doações, ao desbaste e à avaliação, bem como às reclamações e à censura, apesar de Evans e Saponaro (2005), tal como Bishop (2007) já o fazia relativamente à selecção, admitirem ser possível desenvolver políticas separadas para cada um destes tópicos.

O desbaste, visto como o processo de pôr de parte, para troca ou abate, ou de transferir para armazenamento as cópias em excesso, os documentos raramente usados e aqueles cuja utilidade cessou, orienta-se, por norma, por factores que se prendem com a economia de espaço, a melhoria do acesso e a poupança orçamental.

Não sendo um processo rápido nem isolado das outras actividades de desenvolvimento da colecção, importa, de facto, consignar as decisões relativas aos critérios de desbaste, à abrangência, à frequência, aos objectivos e aos procedimentos. Algumas das questões importantes aqui a considerar são os objectivos da biblioteca, a existência de fundos para a aquisição de novos recursos documentais, a relação de um recurso particular com outros que incidem sobre o mesmo assunto, até que ponto a biblioteca funciona como um arquivo e a potencial utilidade futura de um documento.

Na literatura, os critérios de desbaste são muitas vezes agrupados de acordo com três categorias principais: condições físicas, valor qualitativo e valor quantitativo. No entanto, muitos investigadores não consideram as condições físicas do documento como efectivo critério de desbaste, dado que, em muitos casos, resultam de grande intensidade de uso e não tanto de inactividade. Vêem, assim, os documentos nestas condições como sendo substituídos ou restaurados e não desbastados, pese embora o facto de, contrariamente a essa posição, vários estudos, entre os quais o de Póvoa (2008), apontarem o depósito, a substituição, o restauro ou o abate como as possibilidades que

---

se abrem ao desbaste de um documento. A nós, de facto, não nos repugna considerar o estado físico do documento como critério de desbaste, até porque, como veremos, não assumimos sem restrições a inactividade como critério mais sólido, como a objecção levantada na literatura à condição física parece indicar. O valor qualitativo como critério de desbaste, por sua vez, é considerado muito subjectivo e, uma vez que os juízos acerca do valor dos documentos são variáveis de indivíduo para indivíduo, muitos investigadores também não consideram que constitua critério de desbaste eficaz. No caso das bibliotecas escolares, por exemplo, os docentes que colaboram nesta actividade nem sempre estão de acordo acerca do que deve ser reclassificado ou armazenado, sendo, em geral, a recomendação de abate mais rara, segundo a nossa experiência e estudos já conduzidos nessa área.

Em todo o caso, a tipologia e o contexto de cada biblioteca são determinantes na actualização dos critérios a seguir no desbaste, embora o factor decisivo, segundo Evans e Saponaro (2005), deva, em qualquer dos casos, recair sobre o uso anterior do recurso documental, um critério quantitativo, portanto. Tal como a generalidade da literatura, também Bishop (2007), neste caso reportando-se às colecções das bibliotecas escolares, aponta, igualmente, os baixos índices de circulação como critério a considerar no desbaste. Esta é, contudo, uma posição que, no caso específico destas bibliotecas, não subscrevemos sem restrições, como já dissemos e como veremos mais adiante.

Independentemente da ponderação contextualmente determinada atribuída aos critérios estabelecidos, uma vez que o controlo de qualquer colecção se faz através do desbaste, este é um passo tão importante no respectivo desenvolvimento quanto todos os outros e, sem um programa de desbaste activo, incorporado no fluxo de trabalho normal do serviço, a colecção corre o risco de, rapidamente, ficar desactualizada, ser pouco atractiva e difícil de usar. Uma colecção bem desbastada resulta em melhores acessos, mais rápidos e mais fáceis.

No entanto, tem custos que é necessário levar em linha de conta, uma vez que, por exemplo, obriga a alterar o estatuto dos documentos nos respectivos registos, procedimento actualmente facilitado pelas bases de dados traduzidas, para o público, nos OPAC mas que representa, ainda assim, um investimento de trabalho e de tempo. O programa de desbaste pode ser dificultado por várias barreiras, entre as quais o receio de cometer ou de admitir erros, desbastando incorrectamente recursos importantes ou verificando a inadequação da aquisição, bem como o receio de publicidade adversa ou embaraçosa.

---

Para além das focadas, existem, de igual modo, barreiras práticas ao desbaste, nomeadamente o tempo necessário para estabelecer critérios de desbaste adequados à realidade da biblioteca, desenvolver um programa útil, convencer quem de direito da respectiva conveniência, além de ser necessário formar a equipa neste processo, identificar e retirar os documentos das estantes e, por fim, após alteração dos registos, dar um destino aos recursos desbastados.

No caso das bibliotecas escolares, defendemos que os docentes, tal como acontece no processo de selecção, podem, de igual forma, ser parceiros activos e colaborativos no desbaste. Porém, muitas das barreiras anteriormente apontadas também afectam estes profissionais, nomeadamente a falta de tempo, o receio de cometer erros, o receio de exposição a publicidade adversa e a relutância em dispor de objectos por norma valorizados. Assim, parece ser bastante mais difícil conseguir colaboração neste campo do que no da selecção. No entanto, os conhecimentos científicos destes profissionais na respectiva área de formação são, na nossa perspectiva, importantes na aplicação dos critérios de desbaste aos documentos.

Os estudos realizados, no entanto, indicam que, quando levado a cabo por um grupo, este processo enferma de lentidão, podendo a biblioteca atingir quase o mesmo resultado se recorrer a medidas objectivas, quantitativas, tal como circulação anterior do documento ou dados de utilização do mesmo, caso se pretenda prever o uso futuro. O processo de desbaste parece ser mais célere e mais barato, quando estão disponíveis dados anteriores, o que apoia a posição de Evans e Saponaro (2005) e a de Bishop (2007) de estabelecer o historial de utilização como factor fundamental. E, actualmente, de facto, os sistemas automatizados de registo da circulação de documentos facilmente fornecem informação detalhada, incluindo frequência de circulação, tipo de requisitante, uso por classe da CDU, tempo de vida do documento, bem como outras características de ordem física ou de conteúdo intelectual. No entanto, são os primeiros autores que também chamam a atenção para o facto de a tomada de decisões com base em previsões determinadas pelos dados de circulação como indicadores de uso futuro assumir, entre outros aspectos, que o uso em circulação é contextualmente proporcional ao presencial e que os padrões de uso, num dado momento, são idênticos aos do passado e aos do futuro. Assim, podemos enfrentar aqui vários enviesamentos, causados pelo forte impacto que alguns utilizadores possam ter neste campo e pela incorrecta observância do peso do uso presencial.

---

No caso particular das bibliotecas escolares, não estamos seguros da mais-valia que representa a eventual poupança de tempo decorrente da preponderância da aplicação do critério de circulação, dado que aliviar ou prescindir do contributo colaborativo dos docentes na avaliação dos documentos traduz-se na diluição ou na inibição de um dos procedimentos potencialmente mais eficazes na promoção do conhecimento da colecção por parte destes profissionais, o que pode resultar na inactividade, ou numa menor taxa de utilização, desses recursos, quer por parte dos próprios docentes, que os não conhecem, quer pelos alunos, a quem não são recomendados nem incluídos nas bibliografias distribuídas pelos professores, tornando-os, por essa razão, elegíveis para desbaste à luz do critério da circulação.

Sendo de senso comum que, por um lado, uma colecção não pode, de facto, crescer indefinidamente e que, por outro lado, deve ser adequada aos seus utilizadores, a sua avaliação é, na realidade, crucial. Permite a identificação de debilidades e de pontos fortes e possibilita a tomada de medidas correctoras e orientadoras nas políticas de selecção, de aquisição e de desbaste, baseadas num conhecimento abrangente da colecção existente, além de ser importante para o desenvolvimento de projectos colaborativos e para a partilha de recursos. Porém, não é para nós claro que parte dessa avaliação não deva ser transferida para o plano de desenvolvimento da colecção, constando da política apenas os vectores orientadores da avaliação, nomeadamente os pressupostos subjacentes, os princípios e os procedimentos a seguir, contextualmente determinados.

Maximino (2006), de facto, diz-nos que...

[A] política de organização de uma biblioteca deve contemplar mecanismos reguladores da respectiva eficácia e, nesta perspectiva, a avaliação dos seus serviços de informação, dos quais a colecção é parte fundamental, assume particular relevância. (p. 95).

Assim, defendemos que, como acabámos de dizer, a política de desenvolvimento da colecção consigne esses mecanismos, à luz dos critérios considerados mais produtivos para uma dada biblioteca, depois concretizados no plano que a complementa.

A avaliação pode recorrer a métodos centrados na colecção, de que são exemplo as listas de verificação, o exame directo da colecção, a avaliação de especialistas, o uso de estatísticas, a análise conspectus, a aplicação das normas e as orientações oficiais quanto aos padrões a que uma colecção deve responder, no caso de Portugal

---

estabelecidas pela RBE, ou a métodos centrados nos utilizadores, como, por exemplo, a circulação de documentos, os empréstimos domiciliários, os empréstimos internos, os empréstimos interbibliotecas e o estudo da opinião dos leitores. Uma vez que nenhum dos métodos de avaliação referidos é, por si só, suficientemente adequado, a eficácia parece aumentar com a sua combinação, em função dos objectivos perseguidos, usufruindo das vantagens de cada técnica. Os métodos seguidos, de facto, devem inscrever-se num quadro valorativo específico, ancorado em critérios contextualmente determinados, necessariamente diferentes de acordo com a tipologia da biblioteca em consideração e, dentro da mesma tipologia, em função da comunidade em que cada biblioteca está inserida.

Como resultado da avaliação da colecção, no caso das bibliotecas escolares, os docentes que nela colaboram desenvolvem um conhecimento mais sólido do fundo documental, o que, na nossa perspectiva, pode potenciar o uso dos documentos que a integram, como já assinalámos a propósito do desbaste.

Pelo exposto, vemos que são vários os problemas que surgem relativamente a vários aspectos da gestão da colecção e, logo à partida, em relação ao próprio documento em análise, a PDC, não se verifica, como se tornou evidente, consenso quanto à sua abrangência, estrutura e pertinência, não sendo, além do mais, de fácil elaboração.

Entre nós, a RBE sugere um modelo para a elaboração deste documento, distinto do aqui analisado e que corresponde, em parte, à síntese de várias propostas, nomeadamente, entre outras, às de Evans e Saponaro (2005), de Bishop (2007) e da IFLA. Deixa por abordar a questão da cooperação a nível das colecções, a qual tem fortes probabilidades de se colocar com crescente acuidade num futuro muito próximo, dadas as potencialidades das novas tecnologias com os catálogos colectivos como primeiro passo, a que se associa a crise económica que se atravessa e cujo fim é ainda incerto, assim como também não refere o tratamento a dar às reclamações nem aborda o problema da censura. Inclui o marketing e a difusão da informação, bem como a definição dos recursos humanos, no que se aproxima de Bishop (2007), e contempla a vertente orçamental, na linha da IFLA. Aponta, ainda, para um item que se pode revelar interessante para nós, na perspectiva da animação, a formação, enquanto conjunto de acções que visam o uso da colecção, embora não desenvolva mais esta questão.

Pelo facto de se tratar de um documento que, além do mais, representa um investimento muito significativo, tanto no tocante à sua criação como à respectiva

---

manutenção, há mesmo quem defenda não ser necessário produzi-lo, embora as contracções económicas e subsequentes cortes orçamentais e o mercado actual, na nossa perspectiva, forcem a crescente necessidade de ter por referência um documento de apoio, periodicamente revisto, que constitua “[...] muito mais do que um acto administrativo e isolado.” e que traduza “[...] um processo holístico que encerra em si uma visão sistemática da colecção.” (Maximino 2006, p. 15)

A exequibilidade deste documento é, também, questionada por alguns autores, que consideram ser duvidosa a capacidade de desenvolver um conhecimento suficientemente sólido e actualizado da comunidade e de toda a colecção, pela fluidez que caracteriza a primeira e a dimensão da segunda, para poder assumir como eficazes e suficientemente fiáveis os dados de que a biblioteca dispõe neste domínio.

Na nossa perspectiva, a PDC é essencial, justificando o investimento de tempo e de recursos que implica, devendo, contudo, ser suficientemente leve e flexível para se poder constituir como um documento de trabalho e de consulta produtivo.

### **1.2.2. Plano de desenvolvimento da colecção**

Se não se registava consenso quanto à estrutura e à abrangência da política de desenvolvimento da colecção, relativamente ao plano o caso é ainda mais problemático, dado que as referências ao mesmo são difusas e pouco explícitas, como já se indicou.

Evans e Saponaro (2005), por exemplo, referem que “[E]ffective collection development requires creating a plan to correct collection weaknesses while maintaining its strengths.” (p. 50).

O documento “Gestão da Colecção”, da responsabilidade da RBE, acessível no respectivo sítio e ao qual já nos referimos, faz, na realidade, referência ao “plano de constituição e desenvolvimento da colecção”, apontando como seu objectivo “[...] definir o conjunto de intenções da biblioteca na construção da sua colecção face ao crescimento, renovação e conservação dos recursos documentais [...]”, e indicando que “[...] assegura a continuidade e relevância da política de constituição e desenvolvimento da colecção [...]” e que, funcionando como uma referência, se trata de um plano de acção a médio prazo que contém informação reguladora das decisões a tomar, orientando o desenvolvimento da colecção (p. 6). Neste plano estarão identificadas as áreas de intervenção prioritárias, identificação que resulta da

---

auscultação das necessidades dos utilizadores, através de instrumentos de recolha de informação, como os inquéritos, e dos resultados da avaliação da colecção. No entanto, é significativo que algumas destas indicações surjam em nota de rodapé e não no corpo do texto.

De facto, a literatura em geral e as orientações da RBE são pouco claras, ou mesmo omissas, quanto a aspectos funcionais como, por exemplo, linhas orientadoras para a formalização deste documento e qual a sua relação estrutural com a política de desenvolvimento da colecção, limitando-se a referir que a acompanha ou que esta o deve ter/contemplar.

Apesar destas dificuldades, afigura-se-nos que este plano pode, de alguma forma, responder às objecções levantadas à política de desenvolvimento da colecção, quanto à eficácia e à fiabilidade dos dados conducentes ao conhecimento actualizado tanto da comunidade que a biblioteca serve como da respectiva colecção. Em termos gerais, pode tratar-se de um documento que, na nossa perspectiva, consigna a recolha de um conjunto de dados muito concretos e determinados, os quais fundamentam as acções a desenvolver no sentido de apurar a eficácia da colecção, fornecendo assim orientações específicas. Ao instituir-se como um documento que visa uma acção a curto e a médio prazo, centra-se em dois aspectos fundamentais, nomeadamente as necessidades dos utilizadores (reais e potenciais, mas aferidas de forma regular e sistemática) e a análise dos recursos documentais da colecção.

Desta forma, parecem estar, então, garantidas condições de desenvolver um conhecimento suficientemente sólido e actualizado tanto da comunidade, na perspectiva das suas necessidades, como da colecção, uma vez que a janela temporal de incidência do documento, entre cada revisão/actualização, sendo, à partida, inferior à da política, garante que a fluidez das necessidades da comunidade é captada e que os recursos documentais da colecção são convenientemente escrutinados e mapeados, necessidade para que aponta Bishop (2007), contribuindo para um conhecimento progressivamente mais abrangente da colecção.

Se repararmos, Maximino (2006) refere que na política de desenvolvimento das colecções se identificam os elementos básicos orientadores desse desenvolvimento, directivas modificáveis em função das necessidades da biblioteca ou do utilizador, as quais identifica através da avaliação dos serviços de informação de que a colecção faz parte integrante. A consignação, porém, dos dados mais específicos recolhidos,

---

catalisadores de eventuais correcções a essas directivas, não é explicitada e, na nossa perspectiva, pode ser vertida no plano de desenvolvimento da colecção.

Assim, o estudo das necessidades dos utilizadores de que também falam Evans e Saponaro (2005) e Bishop (2007) pode, a nosso ver, ser delineado em traços gerais na política de desenvolvimento da colecção, em especial no que toca os procedimentos e os instrumentos a usar para tal, para, depois, ser desenvolvido no plano, fundamentando as decisões e as prioridades de desenvolvimento da colecção. Desta forma, consegue-se, de facto, “emagrecer” a política, não o fazendo sacrificando o detalhe e a riqueza de informação à eficácia e à maleabilidade de consulta e de utilização do documento como referente geral de trabalho.

Edelman (1979), na oscilação que faz entre política e plano, parece permeável a que alguns dos que designa por “aspectos ambientais” sejam passíveis de integrar o documento aqui em análise, como, entre outros, as necessidades dos utilizadores e o historial da colecção, visto na perspectiva da sua análise. Algumas das objecções que levanta à inscrição do processo de selecção e de aquisição na política de desenvolvimento da colecção, na nossa óptica, podem ser atenuadas pelo facto, já anteriormente referido, de o plano permitir recolher informações precisas e actualizadas sobre as necessidades dos utilizadores e o estado da colecção. Dessa forma, torna-se possível a definição de critérios com um escopo mais estreito e uma vigência temporal potencialmente mais curta, logo mais plásticos, adaptáveis à fluidez do universo de utilizadores.

Por sua vez a ALA, na definição que avança do que é a política de desenvolvimento da colecção, refere-se a critérios gerais de selecção que não são posteriormente concretizados em critérios específicos, necessidade para que, como vimos, aponta Edelman (1979), entre outros, contribuindo o plano para o fazer, ao permitir uma análise global e contextualizada da colecção e, assim, criando, de facto, a possibilidade de determinar com fiabilidade as forças e as debilidades de uma dada colecção.

Admitimos, contudo, que se trata de um documento que carece ainda de alguma discussão, sobretudo pautada pelo contributo de investigadores e de bibliotecários.

---

### 1.2.3. Animação da colecção

Um dos aspectos para nós fundamentais na gestão de uma colecção é garantir a sua rendibilização, uma vez que subscrevemos a afirmação de Bishop (2007) de que mesmo a melhor colecção de uma biblioteca escolar (ou de qualquer biblioteca) pouca utilidade tem, a menos que os documentos que a integram sejam promovidos e circulem entre os utilizadores. Enfrentamos, assim, a necessidade de analisar procedimentos, técnicas e actividades que integrem um programa que satisfaça essa condição, dado que, quer a política quer o plano, não o parecem fazer por si sós e a avaliação da colecção que consignam, embora fundamental, não nos parece ser suficiente.

Bishop, por exemplo, sugere a criação de páginas na internet como forma de divulgar novos documentos, de dar a conhecer recursos relevantes para unidades curriculares em estudo, de estimular a criação de clubes de leitura e de grupos de discussão em linha e de divulgar sugestões de leitura. Aponta, também, a subscrição ou a criação de programas de motivação para a leitura como forma de aumentar a circulação dos documentos, para além da exposição selectiva de recursos e o seu reposicionamento nas prateleiras das estantes, movendo-os para as que se encontram ao nível do olhar. Admite o envio de correio electrónico aos professores como uma das formas de divulgar os recursos mais vocacionados para estes profissionais, embora, actualmente, através da funcionalidade DSI (difusão selectiva de informação) disponibilizada em muitos OPAC, seja já o próprio programa a gerar avisos aos utilizadores sempre que são incluídos na colecção documentos que se reportam aos conteúdos seleccionados no perfil criado pelo utilizador, difundindo informação acerca da evolução da colecção num dado sentido, em tempo extremamente útil e com um baixo grau de investimento de recursos humanos por parte da biblioteca.

No entanto, não basta, na nossa perspectiva, recorrer aos procedimentos referidos, pela exiguidade de títulos que podem ser divulgados dessa forma, por comparação com a totalidade da colecção, ou mesmo com a totalidade dos documentos de uma dada classe, assim como não se nos afigura suficiente trabalhar com os docentes para promover, por exemplo, concursos de leitura a nível de escola, ou a visita de escritores, como Bishop refere. Entre nós, o PNL já prevê essas estratégias, as quais são, de facto, operacionalizadas pelas bibliotecas escolares em colaboração com os docentes. Repare-se, contudo, que, embora o mesmo PNL também preveja a leitura em diferentes áreas curriculares disciplinares, por tradição, ou por maior facilidade de articulação com

---

os *curricula*, a realidade é que, como já dissemos, nesse contexto, a divulgação e a promoção da colecção se faz muito mais nos documentos da classe 8 do que em todas as outras, sendo particularmente penalizada a classe 5, pela dificuldade de aplicar esse modelo às ciências exactas e pela já mencionada tradicional e generalizada reserva dos docentes dessas áreas a este tipo de actividades.

Embora concordemos que as estratégias até agora apontadas possam e devam integrar um programa de animação da colecção, temos, porém, uma visão mais profunda, sistemática e integrada desta questão.

Entendemos a animação da colecção em duas vertentes: a que respeita a construção da colecção e a que toca o uso dessa mesma colecção. Em ambos os casos, defendemos que a essa animação tem de estar subjacente um estreito grau de envolvimento entre professores e professor bibliotecário. Reportando-nos às taxonomias de Loertscher (2000) (quadro 1), que analisaremos mais à frente, diríamos ser, pelo menos, necessários envoltimentos regulares a partir do nível 5, em que as acções a desenvolver obedecem já a planificações mais ou menos formais, mais ou menos sólidas, porém presentes.

Na primeira vertente, consideramos um conjunto de procedimentos e de actividades que visam, por exemplo, a implementação de práticas de trabalho de cariz colaborativo entre a biblioteca e os docentes, no que respeita a identificação de documentos seleccionáveis para integrar a colecção. Tendo em conta que as colecções das bibliotecas escolares se orientam, em larga medida, para os *curricula* e, nesse sentido, uma forte prioridade é assegurar a existência de materiais directamente relacionados com as actividades de ensino e de aprendizagem, a que não é alheio, também, o facto de, por norma, estas bibliotecas disporem de fundos limitados para aquisições e renovação de fundo documental, a colaboração com os docentes assume, por essa razão, uma dupla relevância, ajudando a garantir, por um lado, a existência de documentos que respondem à missão e às condicionantes específicas destas bibliotecas e, por outro lado, assegurando que estes profissionais conhecem, desde logo, um número significativo de potenciais documentos que darão entrada na colecção e que desenvolvem a expectativa da sua chegada, pelo potencial que representam no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo a American Association of School Librarians, as colecções das bibliotecas escolares são desenvolvidas e avaliadas colaborativamente no sentido de apoiar os *curricula* e de dar resposta às diversas necessidades de aprendizagem dos

---

alunos. Com base neste pressuposto, consideramos, ainda no âmbito da primeira vertente referida, que a intervenção dos docentes no processo de avaliação da colecção é fundamental, desde logo para que possam contribuir produtivamente para a referida identificação de materiais seleccionáveis, evitando, pelo conhecimento que adquirem da colecção, a recomendação de recursos já existentes ou de valor, relevância ou funcionalidade idêntica, e para que o desbaste seja eficaz e esclarecido. Acima de tudo, porém, as práticas que neste âmbito podem ser desenvolvidas representam estratégias de divulgação da colecção, fortemente sustentadas na construção partilhada desse fundo.

Que actividades específicas actualizam estas propostas? Na nossa perspectiva, para que os procedimentos e as práticas de trabalho colaborativo nos âmbitos até agora aqui referidos não se limitem a iniciativas desgarradas, fortemente dependentes da predisposição individual dos docentes para se envolverem, é necessário contar com o apoio e a conviência dos decisores, nomeadamente do Director e dos órgãos de gestão intermédia, os departamentos, via Conselho Pedagógico, além de ser para nós recomendável que estejam consignados num documento que permita a toda a comunidade escolar consultar quais as políticas seguidas para a animação da colecção, em que domínios se inscrevem, quais os objectivos que lhe estão subjacentes e quais as metas que se pretendem atingir. A operacionalização deste programa será tanto mais conseguida quanto maiores forem as vantagens percebidas pelos decisores, em primeiro lugar, para que criem as condições da sua efectivação, e pelos envolvidos, em segundo lugar, para que o efectivem. Embora a elaboração desse documento esteja fora do escopo deste estudo, dado o tempo disponível para o realizar e o facto de estarmos a trabalhar essencialmente com um grupo disciplinar apenas, é nossa convicção que deve ser traçada uma planificação das acções a desenvolver, as quais podem passar, entre outras, por reuniões com os docentes dos vários departamentos para analisar, em três momentos distintos do ano lectivo, potenciais documentos a integrar na colecção e para, num desses momentos, identificar possíveis desbastes. Com o apoio de um conjunto de grelhas e a habituação a esta rotina, estas reuniões podem ser rápidas e produtivas, na perspectiva dos docentes, embora o professor bibliotecário tenha de estar envolvido em tantas reuniões quantos os departamentos, em regra 4 a 5. No entanto, os resultados podem compensar bem esse esforço já que, desta forma, consegue articular a colaboração de todos os docentes com a construção sustentada da colecção, a sua análise e avaliação e a muito importante decorrente divulgação que, acreditamos, pode conduzir a índices de utilização mais elevados.

---

Como é evidente, um programa de animação da colecção, na vertente em consideração, pressupõe, na sua génese, a avaliação da circulação da colecção, a fim de identificar as áreas/os documentos com menor taxa de utilização ou com um índice de uso inferior ao esperado. No que concerne o uso da colecção, os dados de circulação podem ser igualmente relevantes no que toca a concepção de estratégias e de actividades que, cirurgicamente, tentem inverter situações de inactividade de documentos, após tentar identificar e perceber o porquê dessa realidade, questão, aliás, levantada por Evans e Saponaro (2005). Para estes autores, será necessário perceber, face ao um documento inactivo, o porquê dessa inactividade e o porquê da sua aquisição. Se os critérios de selecção e de aquisição foram adequados, então, as estratégias de animação podem alterar o estado de coisas no tocante à inactividade.

Na nossa perspectiva, o peso que a animação no âmbito do uso da colecção tem no programa da biblioteca, com o tempo, será tanto menor enquanto estratégia de divulgação de recursos quanto maior for a capacidade de instituir e consolidar o programa de animação que se inscreve no domínio da construção da colecção, esse sim, incontornável.

Que actividades específicas actualizam as propostas de animação na vertente de uso da colecção?

Uma acção possível é a regular e institucionalizada incorporação do professor bibliotecário nas sessões de trabalho de planificação de unidades curriculares para, com o seu conhecimento da colecção e com recurso às listas bibliográficas que os programas de gestão informatizada dos catálogos facilmente produzem, responder a solicitações dos docentes e apresentar sugestões, com vista à integração dos recursos da biblioteca no processo de ensino e de aprendizagem. O mesmo pode, e deve, ocorrer aquando da concepção do Plano Anual de Actividades (PAA). Integrado na equipa de trabalho que elabora este plano, o professor bibliotecário não só tem a capacidade de contribuir com informação valiosa acerca dos recursos de informação disponíveis, difundindo-os e integrando-os desde logo na planificação, como ganha, ainda, uma visão de conjunto das necessidades que se irão colocar ao longo do ano lectivo.

Outra acção a considerar prende-se com propostas de formação, tanto para docentes como para alunos. Assim, a formação, por exemplo, no uso do OPAC é fundamental. As funcionalidades que apresenta aproximam incrivelmente a colecção do utilizador e, por esse facto, saber usar este recurso e explorá-lo em toda a sua

---

potencialidade constitui uma forte ferramenta de promoção da utilização dos materiais que a biblioteca tem para oferecer.

Ainda no domínio formativo, a formação em literacia da informação é, também ela, relevante nesta vertente de animação da colecção, por adestrar os utilizadores no uso de recursos que, pela aquisição dessa competência, se tornam mais produtivos e, logo, apelativos. Tendemos a usar o que usamos melhor, dessa forma refinando cada vez mais esse uso. A estrutura construída por essa via a que se refere Rodrigues (2010) e que “[...] possibilita a aprendizagem eficaz ao longo da vida.” (p. 26), é, pois, na nossa perspectiva, apurada com o uso recorrente de recursos de informação, o que os torna, como dissemos, ferramentas de trabalho mais atractivas, criando-se uma espiral em que causa e efeito se fundem. A capacidade de uso promove o uso, sendo, porém, necessário, como Rodrigues assinala, que a formação em literacia da informação resulte de uma opção clara e articulada da escola, efectivada no trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes, e não se traduza em iniciativas isoladas cujos efeitos eventualmente se perdem. As metodologias activas focadas na informação, de que fala, entre muitos outros, Asselin (2005), necessitam, para serem implementadas, de um sólido conhecimento dos recursos de informação da colecção, em primeiro lugar, e do desenvolvimento de competências do seu uso, num segundo passo. Loertscher (2000) refere que “[...] the library media specialist and the teacher view ways to improve student performance by using materials and educational technology more meaningfully [...]” (p. 6). Esta colaboração com vista ao desenvolvimento das competências de pesquisa integradas no currículo é um dos aspectos que, na nossa perspectiva, deve constituir a pedra basilar do programa de animação da colecção, na perspectiva do respectivo uso.

Outras acções possíveis reportam-se a outra vertente do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes, isto é, a planificação, implementação e avaliação colaborativa de unidades curriculares, porém na óptica dos conteúdos curriculares em si e não exclusivamente na da literacia da informação, combinando o enfoque desta colaboração com a animação do fundo da colecção.

Iniciativas como projectos anuais de leitura funcional e lúdica que se desenvolvam no âmbito da Matemática, por exemplo, planificados em articulação com o Plano de Acção da Matemática (PAM), programas com sessões regulares de divulgação de livros científicos, levada a cabo por alunos junto dos seus pares, com a orientação e o apoio dos docentes de Ciências Naturais e de Ciências da Natureza e do

---

professor bibliotecário, decorrentes de iniciativas como as do Ler+Ciência, para dar apenas exemplos de propostas no âmbito da classe 5, como já dissemos por norma menos abordada em estudos e iniciativas, são, ainda, exemplos de acções articuladas que, inscritas em Planos Anuais de Actividades, podem animar a colecção. Uma mais intensa divulgação destes documentos pode resultar em mais circulação dos mesmos, aumentando os índices de leitura/de utilização.

Os programas de âmbito nacional, como o muito recente de Comemoração do Centenário da República, por exemplo, são, também, uma boa oportunidade de planificar actividades articuladas com o currículo, neste caso de História, em colaboração com os docentes. A criação, ao longo do ano lectivo, de um e-conto da República, por exemplo, força o escrutínio e a consequente divulgação, junto de docentes e de alunos, de um vasto conjunto de documentos da classe 9, pela componente de pesquisa de informação prevista no projecto, associada e complementar aos conteúdos já trabalhados no âmbito do currículo da área disciplinar curricular.

Os estudos indicam que um livro, ou qualquer documento noutra formato, que chega à estante, ou à “colecção virtual”, sem a necessária divulgação, tem uma baixa probabilidade de circular, a qual vai diminuindo com o tempo. A inversão desta tendência com programas de animação da colecção que permitam que, aquando da avaliação da colecção, os dados recolhidos por diversas formas reflectam a real pertinência dos documentos no contexto da missão da biblioteca e não sejam, em grande medida, fruto do desconhecimento, é um dos aspectos que começamos a explorar neste estudo e cujos resultados apenas serão perceptíveis a médio prazo.

Sabemos, contudo, que pouca ou nenhuma literatura existe acerca desta temática e que, em geral, se assiste, apenas, a um conjunto de propostas de iniciativas que, embora válidas, não são perspectivadas de forma integrada, nem formalizadas e institucionalizadas. A nosso ver, ao fazê-lo, uma via incontornável, pelo potencial de produtividade que encerra, é a vertente do trabalho colaborativo concebido por referência à colecção, na medida em que a divulga, optimiza selecção, esclarece desbaste e pode aumentar a circulação. A pertinência da necessidade de desenvolver acções que incidam sobre a colecção é, aliás, implicitamente reconhecida pela RBE, ao contemplar na estrutura da política de desenvolvimento da colecção uma secção dedicada à formação para o uso da colecção, pese embora o facto de não concordarmos com essa inclusão nesse documento e de tudo indicar que essa formação seja apenas perspectivada na óptica da literacia da informação.

Não estando o nosso trabalho facilitado neste campo, não considerámos, porém, que devêssemos deixar cair esta questão que exploraremos no estudo empírico de forma contextualizada, embora, por razões já expostas, não proponhamos forma de a consignar em qualquer tipo de documento. No entanto, consideramos que será sempre mais produtivo estabelecer um plano de animação da colecção que se constitua como uma ferramenta de trabalho flexível, porém integrada, contextualizada no plano de desenvolvimento da colecção e compatível com os *curricula*, bem como com documentos estruturantes da escola/do agrupamento em que a biblioteca escolar está inserida, como o respectivo Projecto Educativo e os Planos Anuais de Actividades, no tocante às directrizes, ou prioridades definidas para os mesmos. Os chamados Projectos Curriculares de Turma (PCT), se concebidos e operacionalizados na perspectiva de projecto, devem, de igual modo, ser tidos em conta no plano de animação do fundo documental da biblioteca escolar. No entanto, essa não é a dinâmica que, de forma generalizada, está subjacente à implementação desses projectos, pelo que se torna complicado promover a integração referida, pese embora o facto de existirem já algumas experiências incipientes nesse domínio.

### **1.3. Integração da biblioteca escolar no processo de ensino**

Ao longo dos anos, o conceito de biblioteca escolar tem sofrido uma clara evolução. De um espaço que apenas congregava e disponibilizava um conjunto de recursos organizados, passou a ser preconizada como um centro de formação, de aprendizagem e de construção do conhecimento que deve integrar-se no processo de ensino e na realidade curricular, formativa e educacional da escola e/ou do agrupamento de escolas em que está inserida, respondendo, de variadas formas, às prioridades definidas nos respectivos projectos curriculares e educativos e contribuindo para o sucesso educativo da população discente que serve. Stripling (1996, p. 1), entre outros investigadores, refere que o foco dos programas das bibliotecas escolares se tem deslocado das colecções para a vertente instrucional para, por fim, se centrar na aprendizagem. Embora em termos absolutos não concordemos totalmente com esta posição, uma vez que, na nossa perspectiva, a colecção continua a ser central, compreendemo-la e subscrevemo-la, contudo, se entendida na perspectiva do enquadramento da colecção no processo de ensino e no da aprendizagem, alternativa ao

---

modelo em que, em si e por si, pautava a acção da biblioteca. Em todo o caso, a mudança de paradigma, isto é, a passagem de espaço de disponibilização de um fundo documental devidamente tratado e de serviços relacionados com o seu acesso e uso numa perspectiva acessória ao processo de ensino, em que a tónica é apenas colocada nos recursos materiais, a interveniente activo e essencial na promoção de conhecimento, em que os meios humanos como mediadores dos recursos de informação e como colaboradores no processo de ensino-aprendizagem ganham relevo, representou, do ponto de vista da biblioteca escolar, profundas alterações em termos de estrutura de funcionamento, de gestão de serviços e de exigências de formação dos profissionais que nela exercem funções.

Nos EUA, país que, entre outros, como a Austrália, o Reino Unido e o Canadá, tem constituído uma referência neste campo, data já de 1960, com a publicação de *Standards for School Library Programs*, a expectativa que, para além de outras atribuições, a biblioteca escolar também assuma, através da figura do professor bibliotecário, um papel no campo da instrução. Em 1969, com a publicação dos *Standards for School Media Programs*, assiste-se, no mesmo país, à formalização da perspectiva do programa da biblioteca escolar como centro da arquitectura instrucional e da actividade tecnológica da escola. O sétimo conjunto de orientações nacionais, de 1988, actualmente conhecido como *Information Power 1*, é, por sua vez, considerado um importante marco, visto que estabelece como metas adicionais que a biblioteca escolar, na pessoa do professor bibliotecário, trabalhe com os restantes agentes educativos no sentido de conceber estratégias de aprendizagem que respondam às necessidades de cada aluno e de garantir que tanto alunos como docentes sejam eficazes utilizadores de ideias e de informação, ao proporcionar experiências de aprendizagem que tenham igualmente em conta as tecnologias de informação em emergência e o respectivo uso. Com as orientações de 1998, *Information Power: Building Partnerships for Learning*, conhecidas como *Information Power 2*, é evidente a tónica no trabalho colaborativo, assumindo-se o professor bibliotecário como parceiro que, com os docentes, procura articular as necessidades de informação dos alunos, os conteúdos curriculares, as metas a atingir no processo de aprendizagem e a enorme variedade de recursos de informação existentes, marcada pela crescente evolução das tecnologias de informação e comunicação. Neste documento, é estabelecido um claro nexo entre aprendizagem e literacia da informação, na perspectiva da sua integração ao longo do currículo. As competências em literacia de informação consideradas no processo de

---

aprendizagem dos alunos, organizadas em 9 metas e 29 indicadores, estendem-se de um domínio básico da literacia de informação, à aprendizagem autónoma com base na informação, culminando no seu uso e no uso da respectiva tecnologia de forma socialmente responsável.

Em Portugal, a partir de 1996, com o lançamento do Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, criam-se condições para que as bibliotecas escolares sejam uma realidade, registando-se, em alguns casos, a reconfiguração de bibliotecas já existentes, e, na maioria das situações, a sua criação de raiz. Em consonância com as conclusões das investigações à data, a biblioteca escolar, neste contexto, é assumida numa perspectiva de desenvolvimento de meios de acesso à informação e da “capacidade de alunos e professores a utilizarem com fins educativos”, “à escala de todo o estabelecimento de ensino” (ou, idealmente, agrupamento, tendo em conta a realidade da rede escolar actual). A concretização do modelo de funcionamento preconizado para esta estrutura, vista, entre nós, como “inovação pedagógica”, obriga, de facto, a “mudanças efectivas quer das estruturas existentes (espaços, organização pedagógica) quer dos comportamentos dos professores (conteúdos e métodos de ensino) e dos alunos (relação com o saber, tarefas e processos de trabalho)” (Veiga 1996, p. 29).

Em Novembro de 2008, na Newsletter 04 do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, podia ler-se, num texto de Silva e Filipe (2008) acerca do papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário no processo de ensino e de aprendizagem, que...

[I]ntegrar a biblioteca nas práticas lectivas, articulando-a com o currículo e colocando-a ao serviço do processo formativo e das aprendizagens dos alunos é o grande passo em frente que se espera das bibliotecas escolares neste momento em que estão já resolvidas questões como o espaço e os recursos e se perspectiva a existência de recursos humanos em número suficiente [...].

Em 2009, com a publicação em Diário da República da já referida Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho, garantidas que estavam, de facto e em geral, instalações, equipamentos, recursos documentais e formação de recursos humanos, caminha-se, com a criação da função do professor bibliotecário, no sentido de dar esse grande passo e “[...] garantir que a biblioteca escolar se assume, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, 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 actuais.” (p. 4488). Repare-se que, no Capítulo I, artigo 3º, esse novo

---

modelo organizacional das escolas está claramente reflectido nas funções do professor bibliotecário, sendo evidentes as mudanças preconizadas tanto em termos de organização pedagógica como de processos de trabalho a que se referia Veiga (1996). Assim, é consignado em letra de lei que, entre outras atribuições, cabe a estes profissionais “promover a articulação das actividades da biblioteca com os objectivos do projecto educativo, do projecto curricular de agrupamento/escola e dos projectos curriculares de turma”, “definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e de alunos”, “apoiar as actividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada” (p. 4489).

É de notar que, embora a génese das bibliotecas escolares nos EUA e em Portugal tenha assumido contornos distintos e ocorrido a décadas de distância e pese embora, também, o facto de se inscreverem em dois sistemas de ensino muito díspares em termos de concepção e de implementação, ainda que lhes estejam subjacentes pressupostos e enquadramentos teóricos comuns, as respectivas missões são, como é evidente, convergentes, havendo, também, realidades que as afectam de igual modo. Assim, embora em ambos os casos se registre, tanto no tocante a legislação ou a outra documentação oficial como no respeitante às percepções dos bibliotecários escolares, o reconhecimento e a valorização do contributo da biblioteca escolar, a realidade é que são várias, e algumas idênticas, as barreiras que se levantam à plena concretização da sua missão pedagógica.

Repare-se que tanto os profissionais americanos quanto os portugueses que exercem funções nestes serviços educativos assumem um conjunto de responsabilidades inerentes à sua implementação e gestão que, com frequência, significam menor disponibilidade para o trabalho colaborativo com os docentes. Também em ambos os casos, mesmo assumindo a disponibilidade do professor bibliotecário para colaborar com os professores, é necessário ultrapassar a generalizada resistência destes últimos a esse tipo de parcerias e ao modelo de ensino e de aprendizagem que pressupõem, por variadas razões que abordaremos posteriormente.

Se, porém, pensarmos que, entre nós, o Currículo Nacional do Ensino Básico estabelece, entre outras competências gerais a serem atingidas por todos os alunos à saída deste nível, a capacidade de adopção de metodologias de trabalho e de

aprendizagem personalizadas e adequadas em função de objectivos, a capacidade de pesquisar, de seleccionar e de organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável, o desenvolvimento de estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões e a realização autónoma, responsável e criativa de actividades, percebemos que, no fundo, o que está em causa no atingir das competências referidas é o “[...] domínio das ferramentas cognitivas de processamento da informação [...]”, e as “[...] atitudes dos indivíduos relativamente à auto-aprendizagem e à função da educação em geral” (Todd 2010, p. 26-27). A biblioteca escolar, como fica claramente comprovado por inúmeros estudos<sup>1</sup>, tem aqui um impacto positivo relevante e essa influência será tanto mais eficaz quanto mais ela for integrada como “núcleo da organização pedagógica da escola” e “instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar” (Veiga 1996, p. 34).

Spinks (2009) refere que...

[I]n dozens of large-scale studies, involving over 8,700 schools and over 2.6 million students, research has consistently demonstrated that students score an average of 10-20% higher on reading and achievement tests when their school has a strong library media program. This effect holds, regardless of other school conditions such as student-teacher ratio, overall per-pupil spending, student demographics and community socio-economic conditions. Furthermore, qualitative research shows that the relationship is causal: Effective library media programs directly contribute to higher student achievement. (p. 1).

A questão que parece colocar-se é, pois, estabelecer que factores específicos condicionam o grau de solidez do programa da biblioteca escolar, determinante na maior ou menor eficácia que tem sobre a promoção do sucesso educativo dos alunos. A este respeito, Lance (2002), à luz dos resultados dos seis estudos em larga escala já concluídos em que esteve envolvido, destaca: a) o nível de desenvolvimento da biblioteca escolar, definido em função da relação entre a dimensão e a abrangência da colecção, bem como a dimensão dos respectivos recursos humanos e financeiros, e a população que serve; b) a capacidade de liderança do professor bibliotecário e o seu

---

<sup>1</sup> Entre os estudos em larga escala que visam determinar qual o impacto da biblioteca escolar sobre o desempenho académico dos alunos, realizados em múltiplos estados dos Estados Unidos da América, referem-se, por exemplo, “Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study”, publicado em 2005, bem como os realizados nos estados do Alasca, da Pensilvânia e do Colorado, em 2000, do Oregon e do Iowa, em 2001, e do Novo México, em 2002, conduzidos por Lance, Hamilton-Pennell e Rodney. Estes estudos seguem e desenvolvem a metodologia estabelecida por Lance, Welborn e Hamilton-Pennell no estudo que ficou conhecido por Colorado I, realizado em 1992. Publicado em 2001, há a registar, entre outros, idêntico estudo levado a cabo por outros investigadores, neste caso Ester G. Smith, no estado do Texas.

---

grau de envolvimento em actividades de carácter colaborativo promotoras da literacia da informação; c) o grau de utilização dos recursos tecnológicos com o objectivo de libertar a biblioteca do seu confinamento físico.

Posto que já nos debruçámos sobre a colecção, apesar de, mais tarde, a irmos retomar, e não cabendo no âmbito deste trabalho a análise dos recursos humanos e financeiros afectos à biblioteca escolar, nem o estudo do investimento em equipamentos informáticos e a criação de condições para a promoção da sua utilização e consequente anulação de constrangimentos de horário e de espaço no acesso à biblioteca, assumindo, para efeitos de argumentação, que, nas vertentes referidas, se verificam os níveis mínimos necessários à consecução do programa da biblioteca escolar, interessa-nos, neste contexto e neste momento, reflectir sobre o facto de a literatura e os documentos de referência apontarem para que o papel activo da biblioteca e o envolvimento do professor bibliotecário se faça notar essencialmente em três vertentes principais correlacionadas, sendo elas a implementação do currículo, o desenvolvimento das literacias, tal como referido por Lance (2002) e a promoção da leitura.

No Manifesto da Biblioteca Escolar, preparado pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas e aprovado pela UNESCO, em Novembro de 1999, pode, por exemplo, ler-se, na redacção dada pela tradução do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, que a biblioteca escolar deve “apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte”, “criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida”, tendo em conta que a “A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida”.

A ligação da biblioteca escolar ao currículo, perspectivada tanto na resposta permanente às necessidades dos respectivos utilizadores, disponibilizando documentos adequados, em suportes diversificados, como no trabalho colaborativo que desenvolve, tanto com docentes como com discentes, e nos serviços que oferece, assume, tal como já tem vindo a ser referido ao longo deste estudo, um peso assinalável na qualidade do programa que orienta a acção deste serviço educativo. De acordo com Todd (2010), nesta vertente, “[A] intervenção pedagógica e curricular significa a superação de meras interacções casuais com a informação e a transição para aproximações explicitamente formalizadas e sistemáticas, em que a aprendizagem é auxiliada por estruturas e

---

ferramentas cognitivas.” (p. 26), patente também nas taxonomias propostas por Loertscher (2000) (quadro1), sobre as quais nos debruçaremos posteriormente.

Repare-se que, de facto, sendo certo que os professores bibliotecários analisam os currículos, as tarefas solicitadas pelos docentes aos alunos e o processo de aprendizagem a ter lugar em termos dos recursos de informação necessários ao sucesso dos alunos (Lowe 2000), aceder a essa informação requer o desenvolvimento de competências que vão além do acesso meramente físico. A biblioteca escolar é, na realidade, um serviço educativo cuja relevância no tocante ao acesso intelectual à informação (Stripling, 1996) tem vindo a crescer desde a sua implementação. Por essa razão, é essencial a capacidade de o professor bibliotecário planear e conceber, em cooperação com docentes e discentes, actividades, trabalhos e projectos baseados na informação, os quais estejam em sintonia com o currículo e com o projecto educativo definido pela escola/pelo agrupamento (Hannesdóttir, 1995), na linha do que são as directrizes claras da IFLA.

Segundo Lowe (2000), “Library media specialists have been pioneers in teaching information skills and integrating technology skills into the information problem-solving process.” (p. 1). Transversal a todo o currículo, de facto essencial na aquisição e na aplicação de conhecimentos das diferentes áreas curriculares disciplinares, na formação global dos alunos e no desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma, um programa de literacia da informação e de literacia digital eficaz prepara os alunos para responderem adequadamente aos desafios da sociedade actual, ensinando-os a usar proficuamente recursos de informação nos suportes tradicionais e instruindo-os no uso das tecnologias de informação e comunicação, de modo a abandonarem modelos de compilação, mais ou menos superficial, de factos e a mera reprodução de ideias não assimiladas para os transformarem, eles mesmos, em conhecimento. Determinar qual a informação necessária, reflectir sobre ela, organizá-la, tirar conclusões e apresentar o produto do trabalho realizado são competências essenciais que, como se viu, estão também já explicitamente consignadas no currículo nacional do ensino básico em Portugal e que são cruciais para a formação holística dos discentes.

Graças ao actual fácil acesso a um enorme volume de informação, em grande medida fruto do crescente e rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, os alunos assumem forçosamente um papel mais activo no seu percurso formativo e, por essa razão, necessitam de estabelecer novas estratégias de

---

aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de localizar, aceder, seleccionar e avaliar informação, bem como de avaliar qual o recurso e o suporte mais eficaz num dado contexto. A crescente complexidade da internet dita, de igual modo, uma maior necessidade de dotar os utilizadores de competências que também lhes permitam ser eficazes na gestão da sobrecarga de informação a que estão expostos, seleccionando-a, de forma crítica e esclarecida, em função das suas necessidades específicas num dado momento, numa perspectiva de uso eficaz das ideias e da informação (Lowe 2000; Eisenberg, 2002), já claramente assinalada no documento que ficou conhecido como *Information Power 1*, de 1988. O acesso à informação nas mais variadas formas e suportes, o seu processamento e uso, a fim de construir e de aprofundar novos conhecimentos, representam, cada vez mais, a diferença entre sucesso e insucesso académico e, futuramente, profissional e pessoal, sendo factores cruciais de progresso de uma sociedade os indivíduos que a constituem e as competências que estes detêm.

Stripling (1996) faz notar que...

[T]he foundations for learning that occur in school libraries will provide the lifelong learners who use all other types of library services. Unless school library media programs foster thoughtful learning, students will emerge as crippled citizens, unable (or unwilling) to sort through the morass of information in our changeable society before making life decisions. (p. 17).

Reconhecendo as enormes mudanças que se fazem sentir na sociedade e as consequentes exigências formativas, uma das recomendações da Cimeira de Lisboa (Março de 2000) reporta-se, precisamente, à necessidade de os sistemas europeus de educação e de formação se adaptarem às exigências da sociedade do conhecimento, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem e de educação em função de grupos alvo. A biblioteca escolar surge como um recurso crucial que contribuirá tanto mais para dar resposta a esta necessidade quanto mais central for o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem.

Não menos importante, aliás subjacente à implementação do currículo, uma vez que todo o ensino se processa com base na escrita e na leitura, e condição prévia à construção do conhecimento e ao desenvolvimento das literacias, há a considerar uma terceira vertente de intervenção para a biblioteca escolar, a leitura, cuja promoção constituiu, de igual modo, uma importante missão deste serviço.

Todd (2001) refere oito importantes aspectos no tocante à relação bibliotecas escolares/aprendizagem, todos eles solidamente fundamentados num vasto conjunto de

---

investigações, e, entre eles, aponta precisamente o facto de programas de promoção da leitura activos resultarem em níveis mais elevados de leitura, de compreensão, de desenvolvimento do vocabulário e de competências linguísticas.

Quando aqui falamos de leitura não estamos, de facto, a reportar-nos apenas aos textos de cariz literário, cuja apropriação por parte do leitor, de acordo com vários estudos, constitui, dada a riqueza lexical, sintáctica, semântica e estilística que os marcam, um poderoso meio de desenvolvimento do vocabulário e de compreensão do mundo, de “leitura do mundo” (Rigolet 1997). Referimo-nos, sim, à leitura que envolve as várias tipologias de texto, incluindo o literário, que versa diferentes áreas do conhecimento e que compreende todo o tipo de suportes, constituindo nossa convicção que a biblioteca escolar deve ter um papel tão importante na promoção da leitura do texto literário como na de outros textos, com características e fins distintos, embora se reconheça, porém, que, tradicionalmente, é à promoção do primeiro que é dado maior destaque e atenção nos programas e projectos das bibliotecas, tanto da rede de leitura pública como da escolar.

António Prole (2005), ao analisar o papel das bibliotecas públicas no que toca à literacia, refere que “A leitura é a chave do conhecimento. Sem a compreensão leitora a auto-estrada da informação, essa janela aberta para o mundo, dá para um imenso vazio e a prometida “aldeia global” tende a cavar o fosso entre as elites letradas e a grande massa de iletrados.” (p. 2). Ora é precisamente sobre o desenvolvimento desta “compreensão leitora” que a biblioteca escolar, em colaboração com os docentes, pode agir, desenvolvendo projectos, actividades e estratégias de leitura, tanto mais eficazes quanto mais integrados no currículo e incentivadores de hábitos leitores.

Reparemos, ainda, no que nos diz Lopes (2002) acerca da importância das competências de leitura:

Se aceitarmos a ideia de que a leitura fluente e compreensiva constitui a pedra angular sobre a qual assenta uma importante parte do edifício que é a construção do conhecimento, entenderemos que a aprendizagem da leitura (e do conhecimento em geral) representa uma construção desenvolvimental cujas fases se organizam de forma sequencial e harmoniosa. (p. 65)

Ler para fins informativos, ser capaz de retirar do texto a informação essencial e isolar a acessória, em função de uma determinada necessidade contextual são estratégias de leitura fundamentais que conduzem a uma leitura proficiente, altamente eficiente, a qual implica o domínio de competências de compreensão de nível superior (Lopes

---

2002). Sem este domínio da leitura, de facto, informação e conhecimento não estão acessíveis, nem são utilizáveis, por muito disponíveis que possam estar.

Embora nos pareça evidente que a integração da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem se tenha de fazer nas três vertentes abordadas, idealmente na sua confluência e com a colaboração tanto de discentes como de docentes, tal como indicam as várias investigações conduzidas neste campo, a realidade, em geral, é diversa, contribuindo para esse estado de coisas algumas das questões que abordaremos de seguida e que se prendem com as práticas de trabalho colaborativo em contexto escolar.

#### **1.4. A biblioteca e os docentes: trabalho colaborativo**

Antes de avançar na análise de possíveis realizações, bem como das vantagens e das eventuais barreiras ao trabalho colaborativo, parece conveniente estabelecer desde já o que, na literatura, se entende por colaboração e o que se consideram ser algumas das condições necessárias à sua efectivação. No entanto, uma vez que, no contexto do trabalho colaborativo, a integração da biblioteca escolar no currículo ainda não tem sido alvo de investigação suficientemente abrangente em Portugal, não tendo a que existe projecção nacional, não é, por isso, possível aferir qual o estado de coisas nesse campo, havendo, apenas, a possibilidade de aceder a estudos sobre realidades pontuais, como o de Freire (2007) e o de Rodrigues (2010). Por essa razão, reportar-nos-emos essencialmente, no que toca à realidade portuguesa, a estudos que incidem sobre o trabalho colaborativo entre professores nas escolas. Embora a questão esteja a ser vista por um ângulo algo diferente daquele sobre o qual se debruça este estudo, cremos que as reflexões dos autores a que recorreremos não perdem relevância no contexto das bibliotecas escolares.

Repare-se, então, que Boavida e Ponte (2002), por exemplo, dizem-nos que...

[N]a nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade, de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. (p. 45)

Roldão (2007), por sua vez, refere que o trabalho colaborativo...

---

[E]strutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. (p. 27)

De acordo com Ribeiro e Martins (2009)...

[A] expressão “trabalho colaborativo” é uma das mais empregues para referir um tipo de trabalho conjunto e com um objectivo comum [...] existe uma efectiva partilha de ideias e experiências, uma reflexão profunda sobre a prática e os conhecimentos necessários nesta, perseguindo um objectivo comum [...].” (p. 1)

As culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. (p. 3)

[...] um efectivo trabalho colaborativo pressupõe a existência de um ambiente de abertura e à-vontade entre todos os intervenientes [...] (p. 9)

Analisando estas reflexões, parecem então estar subjacentes e implicadas neste modelo relações de colegialidade, pressupondo o respeito, a igualdade, a entreaajuda, bem como a partilha de saberes e de objectivos entre os vários indivíduos envolvidos na relação de trabalho. Afigura-se-nos igualmente importante o enriquecimento resultante neste processo, a que se refere Roldão (2007), parecendo-nos que, desta forma, o currículo pode ser desenvolvido de maneira não só mais articulada e sustentada como, também, mais flexível e produtiva.

Nos EUA, país em que a integração das bibliotecas escolares no currículo começou a ser alvo de interesse, ainda que de forma incipiente, desde a última década de 50, é possível aceder a um extenso e abrangente corpo de investigação sobre o trabalho colaborativo entre professores bibliotecários e docentes. Small (2006), por exemplo, à semelhança dos investigadores já citados, considera que a colaboração implica a interdependência dos envolvidos, bem como o respeito mútuo, assumindo-se que o contributo de cada um dos participantes, sendo valorizado por todos, constitui uma mais-valia nesse processo. Para Doll (2005), a colaboração, no seu pleno sentido e máximo grau de envolvimento, significa que professor bibliotecário e docentes trabalham em conjunto para planificar, conceber, leccionar e avaliar unidades de ensino, uma parceria na qual cada indivíduo contribui com elementos importantes, resultando daí benefício para os alunos. Donham (2005) fá-la depender da adequada comunicação e de relações que a incentivem, colocando a tónica num aspecto importante, nomeadamente as competências de relacionamento interpessoal dos envolvidos, de facto

---

preponderantes neste contexto. Russell (2000), por sua vez, ao sintetizar parte da investigação conduzida nos anos 90 acerca desta questão, sistematiza pressupostos estabelecidos para o trabalho colaborativo, nomeadamente a partilha de objectivos e de perspectivas, a existência de um clima de confiança e de respeito e o assumir, pelos vários intervenientes, de papéis cuidadosamente estabelecidos. Elenca, ainda, condições exigidas por este modelo de trabalho, nomeadamente a planificação abrangente dos trabalhos, a disposição de partilhar a liderança, os recursos, os riscos e o controlo e a possibilidade de a relação de trabalho se estender ao longo de um período de tempo relativamente longo.

McGregor (2003) vê a colaboração como uma relação de trabalho contextualizada, na medida em que produz experiências de aprendizagem que respondem a necessidades de aprendizagem e provê os recursos relevantes nesse momento.

Note-se que a colaboração, não só entre professores bibliotecários e docentes mas, também, entre professores bibliotecários e responsáveis pela gestão e entre os primeiros, pais e outros membros da comunidade, é claramente equacionada e valorizada em documentos de referência como *Information Power: Building Partnerships for Learning*, da American Association of School Librarians (1998). Vista como um processo simbiótico, que pode implicar tempo e energia consideráveis, a colaboração é, contudo, considerada essencial, tanto no campo da gestão da colecção como no da literacia da informação e no do desenvolvimento curricular.

Today, as the library media specialist's role becomes even more closely linked with the curriculum, the significance of collaboration throughout the learning process is increasingly important. Collaboration is essential as library media specialists work with teachers to plan, conduct, and evaluate learning activities [...]. It is critical as they work with teachers and administrators to build and manage collections [...]. And it is basic as they work with teachers, administrators, parents, and other members of the learning community to plan, design, and implement programs that provide access to the information that is required to meet students' and others' learning goals. (p. 50, 51).

No Manifesto da Biblioteca Escolar da UNESCO, conforme tradução do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, pode também ler-se...

[E]stá comprovado que, quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de

---

aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação. (p. 1)

Na verdade, é já vasto o número de estudos que apontam para a produtividade deste modelo, como referem, por exemplo, Lance e Loertscher (2002) que, neste domínio, destacam, entre outros, a identificação de materiais e de informação úteis para os professores e a planificação cooperativa de unidades de ensino, como os factores que melhor promovem o gosto pela leitura e a literacia da informação.

Comprovadamente produtivas, como o parecem pois ser, ainda que envolvendo investimento de tempo e uma nova postura organizativa e relacional, esperar-se-ia que as relações de trabalho colaborativo entre docentes, e docentes e professores bibliotecários, comesçassem a ser a tónica dominante, ou que, pelo menos, se fizessem sentir de forma notória.

Em Portugal, porém, o conceito de colaboração, tradicionalmente, não parece constituir um dos vectores orientadores das práticas de trabalho docente, que “[...] sabemos marcadas predominantemente por individualismo e pseudo-colegialidade [...]” (Roldão et al. 2006, p. 20). As investigações até agora conduzidas no domínio do trabalho colaborativo e o conhecimento produzido nesse âmbito não parecem traduzir-se em correspondentes alterações assinaláveis e generalizadas na organização do trabalho dos docentes portugueses. Roldão et al. (2006) referem, a este propósito, “[...] a impermeabilidade relativa do sistema regular à penetração de formas de organização do trabalho, deste ou doutro tipo, que interroguem a lógica organizativa naturalizada na cultura docente e escolar.” (p. 53-54), verificando-se que, em geral, estruturas como, por exemplo, departamentos e grupos disciplinares não assumem a relevância que se justificaria como motivadores e facilitadores da mudança de práticas, pelo confronto de perspectivas e pela partilha de experiências que poderiam permitir.

Na revisão da investigação realizada em Portugal, ao longo de uma década, sobre a organização do trabalho docente, levada a cabo pelos investigadores anteriormente citados, foi possível verificar, em alguns dos estudos, a existência de uma...

[r]elação paradoxal entre o idealizado, aceite e valorizado no plano discursivo e concretizado com êxito em nichos particulares de intervenção, e o real instalado nas práticas dominantes e nas próprias concepções e crenças, culturalmente enraizadas, dos docentes estudados. (p. 64).

---

Assim, se, entre nós, “[...] as dificuldades na construção *de uma cultura curricular e profissional*, baseada na colaboração e construção conjunta e reflexiva de conhecimento [...]” (Roldão et al. 2006, p. 75) parecem, com pontuais exceções, marcar as práticas e as relações de trabalho entre docentes, analisemos o que, a este propósito, nos diz a literatura no tocante às dinâmicas de trabalho entre professores e professores bibliotecários.

Em Portugal, como se referiu, os estudos existentes neste domínio têm uma amplitude reduzida, pelo que, como assinala Freire (2007), não é possível traçar conclusões que permitam uma interpretação profunda desta problemática. No estudo de caso no âmbito do trabalho colaborativo entre professores e professor bibliotecário que conduziu refere, porém, na conclusão do mesmo, a “[...] difícil alteração de culturas profissionais tendencialmente individualistas [...] (p. 166) e “[...] as hesitações dos docentes na adopção de práticas que não são, tradicionalmente, as suas, e que escapam ao conforto do que é conhecido.” (p. 167), apesar de considerar positivo o saldo do seu estudo neste âmbito.

Assim, apesar de o documento “Lançar a rede de bibliotecas escolares”, de 1996, preconizar já a integração da biblioteca escolar no currículo, ao apontar para que a sua actividade se estendesse também aos espaços lectivos, no que é posteriormente corroborado pelo modelo de auto-avaliação lançado por este organismo em que a integração curricular é um dos factores de aferição da acção da biblioteca escolar, o panorama, no respeitante ao trabalho colaborativo, não parece diferir muito do que nos é apresentado por Roldão et al. (2006). Enquanto a panorâmica geral aponta para modelos de trabalho tradicionais, parece haver, de facto, pequenos nichos de sucesso, como podemos inferir pelo trabalho de Rodrigues (2010) que desenvolveu um projecto de investigação-acção no sentido da integração da literacia da informação no currículo, assente no trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e as áreas curriculares não disciplinares. Nas conclusões do estudo, indica que “Julgamos ter conseguido algumas mudanças conceptuais tornadas visíveis, sobretudo, a partir do padrão de trabalho conjunto desenvolvido.” (p. 162), o qual parece ter continuidade, dado a investigadora antever novos ciclos de investigação e avançar estratégias de trabalho complementares. O facto, porém, de assistirmos a um crescente interesse por estas questões, visível no ainda tímido número de estudos nesta área, a que se associa a avaliação que, na verdade, cada biblioteca escolar, ano após ano, tem de fazer neste domínio, pode vir a contribuir para, de alguma forma, alterar o estado de coisas.

---

Nos Estados Unidos, por sua vez, apesar de investigadores como Donham (2005), Doll (2005) e McGregor (2003), entre muitos outros, assinalarem a mais-valia que os professores bibliotecários podem representar no processo de ensino, a que não são alheios os conhecimentos especializados que estes profissionais detêm, tanto no que diz respeito às estratégias de ensino como ao domínio da informação, passando pelas novas tecnologias, a colaboração docentes/professor bibliotecário não está tão enraizada nem é tão generalizada quanto se poderia esperar. Apesar de Loertscher (2000) considerar o professor bibliotecário como o parceiro de trabalho lógico para o docente, pelo facto de se tratar de um especialista que, conhecendo os materiais em todos os formatos e suportes actuais, compreende, também, a forma de os usar no contexto das novas tecnologias, a fim de produzir impacto no processo de aprendizagem, reconhece que, por variadas razões, não se verifica um padrão consistente no âmbito da integração da biblioteca escolar no currículo.

Este estado de coisas pode, entre outros factores, justificar-se pelo facto de as relações de trabalho colaborativo verdadeiramente eficazes implicarem um maior investimento de tempo e uma aposta na estabilidade da própria dinâmica de trabalho, no que Doll (2005) as distingue do conceito de coordenação, a qual ocorre, apenas, a nível de actividades desenvolvidas entre a sala de aula e a biblioteca escolar, e do conceito de cooperação, que se estabelece entre docentes e professor bibliotecário, com vista a garantir a coordenação das actividades, não se registando, portanto, a estes dois níveis, um envolvimento que implique planificação, execução e avaliação conjuntas. Para além das razões já indicadas, esta investigadora aponta, ainda, o facto de este tipo de relação de trabalho entre docentes e professor bibliotecário constituir uma verdadeira mudança, por comparação com o papel mais tradicional do professor bibliotecário como fonte de apoio ao currículo.

Face às várias realidades de trabalho que se verificam entre docentes e professor bibliotecário, com base nas taxonomias que Loertscher (2000) propôs para estes profissionais (quadro 1), Montiel-Overall (2005) define quatro modelos de envolvimento. Neles tem em conta as razões do trabalho conjunto, a intensidade desse envolvimento e o seu interesse para o sucesso académico dos alunos. Distingue, assim, tal como refere Doll (2005), por ordem crescente de influência sobre o sucesso

académico dos alunos, coordenação e cooperação, bem como aprendizagem integrada<sup>2</sup>, em que ambos os profissionais se envolvem na planificação e na criação de situações de aprendizagem, tanto de conteúdos do currículo disciplinar como do programa da biblioteca, e currículo integrado, em que o nível anterior se estende a toda a escola.

Se olharmos para o quadro que a seguir se apresenta<sup>3</sup>, vemos que, tal como Freire (2007) sugere, de maneira geral, o currículo integrado proposto por Montiel-Overall (2005) corresponde, no que concerne o professor bibliotecário, ao nível 10 definido por Loertscher (2000), enquanto a aprendizagem integrada se inscreve nos níveis 8 e 9, situando-se a cooperação nos níveis 5 e 6 e a coordenação nos níveis 4 a 2.

A comparação dos diferentes níveis de envolvimento do professor bibliotecário no processo de ensino e de aprendizagem e de comprometimento do docente com o programa da biblioteca escolar aqui esquematizados segue a proposta de Freire (2007), com a qual concordamos e a que nos reportaremos na parte II deste estudo.

Quadro 1 - Taxonomias do professor bibliotecário e do professor

Nível	Professor bibliotecário	Nível	Professor
1	Envolvimento inexistente A biblioteca é completamente ignorada. O professor bibliotecário, por qualquer razão, não envida esforços para se envolver no desenvolvimento curricular.	1	Ensino auto-suficiente Não recorre à biblioteca. Usa materiais e tecnologia própria, existente na sala de aula ou a que acede via a mesma.
2	Funcionamento eficiente da infra-estrutura de informação Serviços, documentos, recursos e redes de informação estão organizados e acessíveis ao utilizador.	2	Ensino com materiais requisitados ou acessíveis via electrónica Requisita ou acede a materiais em falta para o desenvolvimento de uma dada unidade curricular.
3	Apoio individual às necessidades de referência Funciona como mediador da informação, sendo o intermediário entre os sistemas tecnológicos de informação e os utilizadores.	3	Recurso à equipa da biblioteca como fonte de ideias Confia na equipa da biblioteca para ideias e sugestões de materiais, actividades, formação em TIC e acesso à informação.
4	Resposta a interesses resultantes de interacções e de grupos de trabalho espontâneos Dá constante resposta às solicitações espontâneas e pontuais dos utilizadores, disponibilizando recursos informativos, instrucionais, tecnológicos e humanos da biblioteca que permitam rentabilizar esse contexto de ensino.	4	Uso dos recursos da biblioteca para enriquecimento de unidades de ensino Os recursos da biblioteca complementam uma unidade de ensino, não sendo as actividades desenvolvidas nesse âmbito consideradas essenciais no processo de ensino e sim enriquecedoras do processo de aprendizagem.
5	Planificação incipiente Planifica, informal e rapidamente, o uso dos recursos da biblioteca com os professores e com os alunos. Fá-lo através de contactos casuais nos locais de encontro (corredores, sala de professores, cantina...) ou via electrónica.	5	Uso dos recursos da biblioteca integrados nos conteúdos de uma unidade de ensino Materiais e/ou actividades da biblioteca são integrados na unidade de ensino. Os alunos usam recursos da biblioteca para responder aos objectivos do professor.
6	Compilação planeada de materiais e de recursos Com base na solicitação de professores ou de	6	Professor e professor bibliotecário parceiros no processo de ensino e de aprendizagem

<sup>2</sup> Adoptamos, aqui, a proposta de adaptação da expressão usada por Montiel-Overall (2005), “integrated instruction”, que Freire (2007) avança.

<sup>3</sup> Quadro resultante da tradução e da adaptação que realizámos, tendo também em conta a proposta de Freire (2007).

Nível	Professor bibliotecário	Nível	Professor
	alunos, compila, antecipadamente, materiais, ou assegura o acesso a recursos digitais relevantes.		São tentadas parcerias colaborativas na definição de estratégias de ensino e de experiências de aprendizagem promotoras de sucesso académico.
7	Apologia do recurso à biblioteca Desenvolve esforços planificados no sentido de promover a filosofia do programa da biblioteca.	7	Parceria professor e professor bibliotecário naturalmente integrada no processo de ensino/aprendizagem Planificam, executam e avaliam experiências de aprendizagem.
8	Desenvolvimento dos quatro principais vectores programáticos da biblioteca Colaboração, literacia da leitura, tecnologia ao serviço da aprendizagem e literacia da informação são uma realidade e a biblioteca contribui para o sucesso académico.	8	Desenvolvimento curricular Professores e professor bibliotecário analisam alterações curriculares, planificam antecipadamente em função das mesmas e do respectivo impacto no programa da biblioteca.
9	Maturidade do programa da biblioteca O programa da biblioteca responde às necessidades de todos os seus utilizadores que aceitam as contribuições desta nos quatro vectores referidos.		
10	Desenvolvimento do currículo O professor bibliotecário co-contribui para a planificação e a organização do processo de ensino.		

Adaptação de David Loertscher (2000) *Taxonomies of the school library media program*, 2ª ed., Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing, p. 17-22; 33- 37 e de Freire (2007).

Embora, como vemos, os níveis de envolvimento possam apresentar intensidades distintas, o ideal seria que o seu maior ou menor grau se ficasse a dever a motivações intrínsecas ao desenvolvimento curricular e à implementação do programa da biblioteca e não essencialmente a obstáculos como os que Donham (2005) refere, ao esboçar um breve historial do sistema educativo americano no que concerne as barreiras ao trabalho colaborativo entre docentes e professor bibliotecário, notando-se claras correspondências com a realidade portuguesa, como nos indicam um conjunto de investigações realizadas no nosso país, algumas das quais já citadas, e o conhecimento que temos no terreno. De acordo com a investigadora anteriormente referida, nas escolas americanas ainda se encontram muitos docentes que, no seu percurso académico, correspondente ao nosso ensino básico e secundário, não contactaram com bibliotecas escolares nem com professores bibliotecários. Por outro lado, aquando da sua formação superior e profissional, estes docentes também não tiveram a oportunidade de, no seu plano de estudos, verem contemplados conteúdos como o trabalho colaborativo entre docente e professor bibliotecário. Por essa razão, muitos tendem a esperar que o exercício da docência seja relativamente isolado, dando, com a sua prática, continuidade a uma já longa tradição de isolacionismo, de total autonomia no tocante ao trabalho desenvolvido na sala de aula com os alunos.

Se considerarmos que a rede de bibliotecas escolares em Portugal data de 1996 e que estas bibliotecas, nos EUA, existem desde 1945, sendo certo que a figura do

---

professor bibliotecário, no nosso país, apenas foi legalmente instituída em 2009, compreende-se que o estado de coisas entre nós não se afaste do cenário traçado para a realidade americana, sendo até expectável que, no campo da colaboração entre docentes e professores bibliotecários, o diagnóstico seja menos positivo no nosso caso.

Apesar de este estado de coisas parecer pouco animador, há, contudo, que ter em conta o facto de, entre nós, tal como acontece em vários estados nos Estados Unidos e no Canadá, por exemplo, o professor bibliotecário começar por ser, antes de mais, professor para, apenas depois, se especializar na vertente das bibliotecas escolares. Desta forma, como indica Loertscher (2000), o potencial para a criação de parcerias entre professores e professor bibliotecário desloca-se da esfera do accidental, da casualidade, para o da operacionalização de um programa da biblioteca escolar que, segundo este investigador, deve assentar nesse modelo de trabalho, a par com a promoção da leitura, o desenvolvimento da aprendizagem no contexto das novas tecnologias e a literacia da informação. É também nossa convicção que este percurso profissional do professor bibliotecário, ao conferir-lhe saberes e competências em ambos os domínios, constitui um factor relevante nas relações de trabalho de carácter colaborativo e na consequente integração biblioteca escolar e *curricula*, com incidência sobre a promoção do sucesso académico dos alunos.

Comprovado em seis estudos conduzidos em larga escala por Lance está o facto de, na realidade, a criação de ambientes de trabalho permeáveis a actividades de cariz colaborativo estar fortemente dependente da capacidade de liderança do professor bibliotecário, concretizada, entre outros aspectos, na presença e na participação deste em reuniões com o corpo docente e em reuniões frequentes com o director (Lance 2002). No entanto, o exercício dessa liderança pode ser afectado, ou fortemente condicionado, por factores externos à acção deste profissional. Entre estes, destacam-se, entre nós, quer os decorrentes do próprio Ministério da Educação, através, por exemplo, de legislação que determina a organização do ano escolar e da que define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e a gestão curricular, quer os resultantes das decisões tomadas pelos órgãos de gestão, como as direcções, na implementação das orientações para a organização e a distribuição do serviço docente nos estabelecimentos escolares. As diferentes opções que, a este nível, cada escola/agrupamento toma na actualização da legislação podem, também, contribuir para o facto de a realidade nas diferentes escolas, e nos vários agrupamentos, ser ainda distinta, no que toca à maior ou menor integração da biblioteca escolar nos *curricula* e, pressupostamente, no que diz

---

respeito à existência de relações de trabalho colaborativo entre docentes e professor bibliotecário mais ou menos estreitas, recorrentes, sistemáticas e produtivas.

Em todo o caso, convém ter em conta que, embora desejável, a colaboração entre professor bibliotecário e docentes não tem de ser, nem pode ser, constante. De facto, os diferentes graus de envolvimento reflectidos nas taxonomias que Loertscher (2000) estabelece e às quais nos referimos anteriormente assumem, para este investigador, um papel relevante na globalidade do programa da biblioteca escolar e o mais adequado parece ser, tal como refere, a implementação de um programa de biblioteca escolar que compreenda uma saudável coexistência de todos os níveis das taxonomias, de forma a responder contextualmente às necessidades sentidas, aos interesses manifestados e às solicitações feitas, enquanto, sempre que possível, se regista a integração da biblioteca nos *curricula*, numa perspectiva de co-contribuição no processo de ensino. No entanto, a atenção que o professor bibliotecário deve dedicar ao nível sete da respectiva taxonomia, o de apologia do recurso à biblioteca<sup>4</sup>, pode levar a que os contornos das necessidades, dos interesses e das solicitações se alterem, no sentido de, progressivamente, a convergência biblioteca escolar e *curricula* ser mais sistemática e integrada, embora não constante.

De momento, temos estado a referir-nos a relações de trabalho colaborativo sem outras especificações. Convém-nos agora recordar que essas relações, no tocante aos docentes e aos professores bibliotecários, podem estabelecer-se em, pelo menos, dois domínios, tal como é explicitamente asserido em *Information Power: Building Partnerships for Learning*, a que já anteriormente nos reportámos, sendo eles o do desenvolvimento do currículo e o do processo de gestão da própria colecção da biblioteca escolar. Neste campo, subscrevemos com algumas restrições o ponto de vista de Donham (2005) de que, na ausência de colaboração entre, por exemplo, professor bibliotecário e docentes, a colecção perde sentido. Consideramos que, embora na grande generalidade dos casos, na ausência de colaboração, o potencial formativo da colecção não seja devidamente actualizado nem rendibilizado, saindo empobrecido, ele está, ainda assim, acessível à utilização de todos os elementos da comunidade educativa, como os discentes, que, de forma mais ou menos produtiva, dele usufruem. Mesmo os docentes podem, de forma autónoma e isolada fazer, e promover, um uso eficaz da colecção, embora a experiência nos mostre serem esses docentes excepção e não regra.

---

<sup>4</sup> Para Freire (2007), este é um nível transversal a todos os restantes das duas taxonomias, a partir do nível dois, com o que, claramente, concordamos.

Por outro lado, é necessário recordar que o PB é, à partida, capaz de assegurar um mínimo de qualidade à colecção, competência, aliás, destacada por Lance e Loertscher (2002), a que já nos referimos a propósito da colecção. Assim, se a constituição da colecção depender em larga medida deste profissional, não se espera que o potencial formativo de que falámos seja nulo ou muito reduzido, embora, na verdade, a colaboração dos docentes seja extremamente relevante neste campo. De facto, a referida investigadora assume que o desenvolvimento da colecção é, também ele, um processo colaborativo, indo, porém, mais longe e fazendo depender toda a pertinência da biblioteca escolar, a sua estrutura e respectivo projecto de trabalho, do estabelecimento de relações de colaboração entre os vários profissionais de educação da comunidade em que está inserida. Apesar de subscrevermos a posição de que as relações colaborativas são de enorme importância na gestão da colecção, constituindo, ainda, a melhor forma de integrar o programa e a colecção da biblioteca e *curricula*, como, entre outros, defende Long (2006), não assumimos uma posição de exclusão da pertinência de outros níveis de envolvimento, colocando-nos, antes, na linha de Loertscher (2000) que, como dissemos já, os admite como importantes na globalidade de um programa de biblioteca escolar, na condição de a sua ocorrência ser equilibrada, o que, reconhece-se, pode ser um conceito difícil de determinar, dado estar fortemente dependente da realidade e do contexto de cada escola/agrupamento em que este serviço educativo está inserido. Consideramos, ainda, que, do ponto de vista da colecção, são relevantes tanto as relações colaborativas que se reportam directamente às diferentes fases do desenvolvimento do fundo documental, como a selecção, o desbaste e a inerente avaliação, como as que se centram na implementação dos *curricula*, dado que estas últimas pressupõem, também, a utilização de recursos da biblioteca escolar e, logo, são estruturadoras desse fundo. Lance (2002), por exemplo, refere que, de acordo com os seis estudos a que já aludimos, as actividades de carácter colaborativo em que os professores bibliotecários devem estar implicados, para além de incluírem a planificação de unidades instrucionais em cooperação com os professores, a concepção e a implementação, para estes profissionais, de formação em serviço no âmbito da literacia da informação e o ensino de alunos, tanto de forma independente como em parceria com o professor, implicam, igualmente, a identificação de materiais e de informação úteis para os docentes.

Todd (2010) assere claramente que “[A] função do professor bibliotecário implica um trabalho de proximidade e articulação com os professores que trabalham

---

directamente com as turmas para a programação de experiências de aprendizagem autênticas [...]” (p. 27), parecendo-nos a nós que esta integração curricular se, por um lado, necessita do apoio de uma colecção adequada para a sustentar, por outro lado, cria condições para que haja lugar a uma maior contribuição e colaboração dos docentes na constituição desse fundo, aumentando a respectiva garantia de adequabilidade e, não menos importante, influenciando os índices de circulação dos documentos, o que, por sua vez, tem implicações na avaliação dos recursos de informação da biblioteca e no delinear do programa de animação da colecção da biblioteca. Assim, gestão da colecção e integração curricular são, no nosso ângulo de análise, questões interdependentes, com incidência no programa de animação referido.



## **Estudo empírico**



## 2. Apresentação do estudo

Uma vez que o nosso estudo se foca na colecção da biblioteca escolar Cândida Reis, ainda que apenas numa parte da mesma, traçaremos, como já o indicámos aquando da apresentação da organização do nosso trabalho, a história dessa colecção. Esta preocupação de ordem diacrónica a que se refere Maximino (2006), anteriormente citado no quadro dos programas de gestão de colecções, é, na nossa perspectiva, particularmente importante para compreender a realidade da actual colecção e a génese de algumas práticas de trabalho de carácter colaborativo imbricadas na colecção, uma das componentes do nosso estudo. A este propósito, ir-nos-emos referindo ao trabalho desenvolvido entre a biblioteca escolar e os docentes, desde 2000 até à data de início deste estudo.

Delineado o campo de trabalho, debruçar-nos-emos sobre o objecto específico do nosso estudo: as subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis e modalidades de trabalho colaborativo.

Estabelecido o estado de coisas até à data de início do corrente estudo e caracterizado o objecto da nossa investigação, apresentamos as questões de investigação e as hipóteses por nós formuladas no protocolo inicialmente estabelecido, surgidas na sequência da reflexão acerca dos tópicos em estudo e do conhecimento que detemos da realidade da Biblioteca Escolar Cândida Reis.

Neste protocolo, para além de delimitarmos os tópicos da pesquisa, tal como enunciado, e de definirmos as questões de investigação referidas, estabelecemos, igualmente, o enquadramento teórico, já apresentado, as opções metodológicas a seguir, que ainda abordaremos, a arquitectura do estudo e a calendarização de base a ter em conta nas acções a implementar.

Num segundo momento desta investigação, procedemos à preparação e à execução do trabalho de campo, tendo construído os instrumentos de pesquisa, testado o questionário, calendarizado a sua aplicação aos quatro docentes de Ciências Naturais envolvidos, definido data para sessão de trabalho/formação subsequente com os docentes em causa, estabelecido um calendário provisório de encontros/reuniões a ocorrer no decurso do presente estudo. Como veremos posteriormente, o trabalho de campo, por sugestão dos envolvidos, estendeu-se por um período de tempo mais

---

alargado do que inicialmente havíamos previsto, tendo o calendário de reuniões e o trabalho com as turmas sofrido alterações assinaláveis que referiremos oportunamente.

O terceiro momento deste estudo corresponde à análise dos dados, à interpretação dos resultados e à redacção das conclusões.

### **2.1. O campo de trabalho: a colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis e o trabalho desenvolvido com os docentes nesse âmbito – uma resenha**

Actualmente, a colecção desta biblioteca escolar ainda compreende um conjunto de documentos de um acervo constituído, tanto quanto os registos datados mais antigos permitem perceber, por volta de Dezembro de 1970. No entanto, o facto de existirem, igualmente, 652 registos anteriores não datados leva-nos a considerar que essa colecção, com grande probabilidade, teve início em data anterior à indicada, embora seja impossível determiná-la.

Até à entrada na rede de bibliotecas escolares, em 2000, a biblioteca que acolhia esse fundo foi a que esteve em funcionamento, pese embora o facto de, em 1997, ter sofrido significativas alterações ao seu funcionamento, em particular no tocante ao acesso aos documentos, que passou a ser livre, e na formalização e implementação de um programa de actividades, que, a existir até então, não está documentado.

Em 2000, por acção da entrada na rede e de nova reorientação de padrões de funcionamento, a que se associou a transferência de local, do bloco A para o C, bem como pelo facto de, como depreendemos pelos registos existentes, nunca o respectivo acervo documental ter sido alvo de um procedimento de desbaste sistemático e regular, a colecção então existente foi alvo de análise e de avaliação, tendo sofrido um extenso processo de desbaste, essencialmente na perspectiva do abate, com 4501 documentos abatidos, de um total de 7842, o que correspondeu a 57,4% do total da colecção, à data. Da análise dos livros de registo existentes e dos autos de abate, apenas podemos inferir, *grosso modo*, quais as classes afectadas, sendo-nos impossível determinar subclasses e suportes dos documentos abatidos. Uma vez que a notação usada para arrumação, consultável nos registos, não se regia por uma tabela de assuntos decorrente da CDU, nem há registo de qualquer sistema de indexação que permitisse recuperar os documentos, não há como garantir a total fiabilidade da estimativa que, pela análise dos títulos, fazemos das classes afectadas pelo abate e que a seguir propomos.

Quadro 2 - Estimativa da distribuição por classes da CDU dos documentos abatidos em 2000

<b>Classe CDU</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Número total de documentos estimados por classe	107	83	93	1683	987	502	75	604	367
Percentagem de documentos estimados por classe	2,4	1,8	2	37,4	21,9	11,2	1,7	13,4	8,2

Verificámos, igualmente, a transferência de 643 documentos para depósito (626 material impresso e 17 outros suportes), para um segundo nível de acesso, onde ainda se mantêm. Estes documentos integram, apenas, lista sumária, na qual consta título e número de exemplares, bem como, neste caso, tipo de suporte dos documentos não impressos, para consulta de eventuais interessados. É-nos, apenas, possível estimar qual a distribuição por classes, em função da listagem de títulos disponível para consulta. Retratamos, neste quadro, a estimativa que fazemos dessa distribuição.

Quadro 3 - Estimativa da distribuição por classes da CDU dos documentos transferidos para depósito em 2000

<b>Classe CDU</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Número total de documentos estimados por classe	15	284	86	42	29	148	39
Percentagem de documentos estimados por classe	2,3	44,2	13,4	6,5	4,5	23	6,1

Permaneceram assim na colecção, disponíveis a um primeiro nível de acesso, 2698 documentos.

Pelo conhecimento directo que temos, sabemos que os procedimentos descritos, nomeadamente a análise, a avaliação e o subsequente desbaste da colecção contaram com a colaboração de vários docentes, entre os quais dois de Ciências Naturais, dois de Ciências Físico-Químicas e dois de Língua Portuguesa, os quais integravam a equipa da biblioteca escolar, à data, encontrando-se todos eles, actualmente, a exercer funções noutros estabelecimentos de ensino/agrupamentos de escolas. Neste caso, os docentes viram a sua acção orientada e apoiada por critérios previamente definidos e elencados que ajudaram a acalmar os seus receios, face ao elevado número de documentos desbastados, os quais se prenderam com a desadequação relativamente aos programas curriculares em vigência, a obsolescência científica e o carácter tendencioso dos conteúdos, a obsolescência de suportes, o desgaste, os danos verificados nos documentos e o número de duplicados.

A subsequente selecção de documentos para aquisição, realizada no âmbito do financiamento da RBE à constituição destas bibliotecas aquando da sua integração na rede e na qual estivemos envolvidas, contou com a colaboração de alunos, através do registo de sugestões, e de docentes de todas as áreas curriculares disciplinares, mediante

consulta generalizada ao corpo docente. Face à extensa análise que realizaram dos documentos já existentes, no caso dos referidos professores de Ciências Naturais, de Ciências Físico-Químicas e de Língua Portuguesa, e tendo, em todos os casos, por referência as necessidades decorrentes da implementação dos *curricula* e da preparação específica das actividades lectivas, tal como explicado e solicitado via Conselho Pedagógico, os docentes apresentaram um conjunto de sugestões, posteriormente organizadas por prioridades, em função de parâmetros decorrentes das orientações da RBE e da realidade da colecção existente. Entre estes, referimos a máxima rendibilização do orçamento, no sentido de aproximar a colecção o mais possível do rácio mínimo de 7 títulos por utilizador (por política da biblioteca, incluindo professores, funcionários e alunos e não apenas alunos como preconiza a RBE), o que corresponderia, à data, a 6720 títulos, a diversificação de suportes, visando o equilíbrio entre documentos impressos e os outros suportes, tal como recomendado pela RBE (70% de materiais impressos e de 30% para os restantes), a resposta equilibrada aos ciclos de ensino e às faixas etárias existentes na escola, tanto em termos recreativos como curriculares, a abrangência de assuntos e a promoção da sua adequada representatividade. Em 2000, as aquisições realizadas saldaram-se na entrada de 932 documentos (652 impressos e 280 não impressos).

De acordo com os registos existentes e com a consulta a dados enviados à RBE, vemos que a colecção, após a entrada da biblioteca na Rede, foi crescendo paulatinamente, como se pode verificar pelo quadro que se segue, o qual reflecte o saldo entre documentos entrados e abatidos.

Quadro 4 - Crescimento da colecção nos anos de 2000 a 2010 (resultado entre documentos entrados e abatidos)

Ano	Crescimento da colecção (saldo entre entradas e abates)	Impressos	Não impressos
2001/2002	127	76	51
2002/2003	238	191	47
2003/2004	174	130	44
2004/2005	446	268	178
2005/2006	203	183	20
2006/2007	119	95	24
2007/2008	235	200	35
2008/2009	773	657	116
2009/2010	564	507	57

A partir de 2000, a colaboração dos docentes no processo de sugestão de documentos a adquirir sofreu alterações. Por conhecimento directo, sabemos ter-se revelado difícil manter um nível regular de cooperação, dificuldade acrescida por

alguma rotação de docentes resultante dos processos concursais. Apesar de, ao longo dos 10 anos em consideração, segundo os dados dos serviços administrativos, apenas cerca de 23% de uma média de 92 docentes do agrupamento não ocupar um lugar estável, lugar de quadro de escola ou de agrupamento, de acordo com as alterações legislativas, fazemos notar que 15% dos profissionais que integram a anterior percentagem exerce ou exerceu funções na escola-sede, onde se encontra a biblioteca escolar por nós estudada. Assim, a sugestão dos documentos a adquirir, a partir da data indicada, continuou a contar com o contributo dos alunos e dos funcionários, nos moldes já delineados, passando os docentes a fazê-lo, também, através da implementação de sistema de apresentação de propostas, mediante o preenchimento de ficha própria e inserção da mesma em caixa existente na biblioteca, destinada ao efeito. Consultada quinzenalmente pela equipa da biblioteca, todas as sugestões são registadas e analisadas, podendo integrar a lista de documentos seleccionados para aquisições mensais. O contributo dos docentes, com sugestões para a constituição da lista de documentos a integrar o processo de aquisição mais significativo do ano, em termos de número de documentos, tem lugar no primeiro período do ano lectivo e é solicitado formalmente no fim de um ano lectivo e no início do subsequente, em documento próprio enviado aos grupos disciplinares, a fim de dar resposta às necessidades advenientes de projectos específicos ou de suprir falhas da colecção anteriormente detectadas pelos docentes. Em data fixada, esses documentos são recolhidos e as sugestões neles constantes, caso as haja, são processadas como indicado anteriormente.

Em 2004/2005, fruto de apoio da RBE à candidatura da biblioteca a verba de reforço, destinada, entre outras rubricas, a fundo documental, foi repetido o procedimento de 2000 e registou-se nova colaboração estreita por parte dos docentes neste âmbito, orientada por princípios, parâmetros e procedimentos idênticos aos já referidos. O esforço de crescimento da colecção com vista ao atingir do rácio mínimo desejado de 7 títulos por utilizador acabou por ser conseguido, graças, por um lado, ao apoio referido e, por outro, ao constante decréscimo da população escolar que a biblioteca serve. De 660 alunos e 120 professores, em 2000, passou a servir 573 alunos e 74 professores, em 2009/2010, tendo, nestes anos, perdido também 3 funcionários. É essencialmente este decréscimo populacional, a que se associa um marcado crescimento desta colecção nos últimos dois anos, por comparação com os anos anteriores, à excepção de 2000, que explicam que, em 2010, a documentação existente por número de alunos tivesse atingido os 9,40 documentos, valor superior ao atingido a nível

concelhio (8,32) e a nível nacional (7,74), de acordo com os dados recolhidos pela RBE, tratados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e disponibilizados anualmente. No entanto, visto que, agora, se está a considerar uma escola de menores dimensões, em termos de população servida, podemos argumentar que o rácio ideal sugerido pela RBE se situa nos 10 títulos por aluno, valor praticamente atingido à luz da análise estatística referida, que se reporta apenas aos alunos, mas ainda insuficiente, ao abrigo da política da Biblioteca Escolar Cândida Reis que, como consta no seu Regulamento Interno, considera como seus utilizadores primários todos os alunos, professores e funcionários. Esta biblioteca rege-se, pois, por o que Evans e Saponaro (2005) estabelecem como referente de “população servida pela biblioteca”, na medida em que este é assumido como compreendendo o conjunto de todos os indivíduos dentro dos limites definidos para o serviço de informação da biblioteca e não apenas os utilizadores activos. Nas bibliotecas escolares, esse universo pode flutuar anualmente, uma vez que há um grupo de alunos, que pode ou não ser numericamente significativo, que entra e outro que sai da escola/do agrupamento de escolas em que estão implantadas. No quadro em consideração, na janela temporal indicada, o rácio de documentos situa-se nos 7,2 títulos por utilizador.

Em 2008, com Candidatura de Mérito submetida à RBE, aprovada e subsidiada pela Rede, nos dois anos subsequentes, caminhou-se, a nível concelhio, para “[...] o desenvolvimento de um sistema colectivo de empréstimo, que assentará na uniformização de procedimentos técnicos e na racionalização de recursos, optimizando, deste modo, a cooperação entre as diferentes parcerias.”<sup>5</sup> Neste contexto, foi elaborada, com a participação e o contributo de todos os parceiros, uma PDC concelhia, a PDC da RBOA, em que a preocupação foi atingir um compromisso que respondesse às realidades e às necessidades das bibliotecas envolvidas, num total de 26 bibliotecas que configuram tipologias diferentes, com estatutos jurídicos distintos (uma biblioteca municipal e um centro lúdico, sob a égide da Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, vinte e três bibliotecas escolares, abrangendo todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário, as quais respondem ao ME, e uma biblioteca da Universidade Sénior de Oliveira de Azeméis, regida pelos estatutos das IPSS – Instituição Pública de Solidariedade Social). Esta cooperação visa, essencialmente e na medida do possível, racionalizar e integrar a gestão dos recursos documentais, com efeitos directos sobre os

---

<sup>5</sup> Extracto do texto de apresentação do projecto, constante na página “Projectos apoiados – 2008”, da RBE, acedida em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/296.html>, a 12 de Novembro de 2010.

---

procedimentos técnicos seguidos, uniformizados com vista à constituição do catálogo colectivo, e com consequências que se fazem sentir, com mais ou menos peso, sobre os processos de selecção de cada biblioteca, dado que, apesar de os respectivos critérios estarem consignados na referida PDC, a um dos que nela consta, o fundo documental da RBOA, é atribuída a ponderação que cada biblioteca considera relevante, ou a leitura que faz da abrangência dessa colecção, questão que discutimos a propósito da definição de colecção proposta por Bishop (2007). Neste quadro, desde 2008 que, embora na Biblioteca Escolar Cândida Reis se mantenha activo o sistema de sugestões de aquisições já descrito, o escrutínio a que são submetidas passou a pautar-se pelos critérios de selecção da PDC da RBOA, assumindo o acesso ao fundo documental desta rede um peso importante, tendo em conta que a circulação/troca de fundos documentais através do empréstimo interbibliotecas, a este nível, ficou francamente facilitado e a custo zero para o utilizador. Em larga medida, pelas dificuldades apontadas por Evans e Saponaro (2005) e Bishop (2007), analisadas aquando do enquadramento teórico à PDC, embora, de facto, não haja lugar ao desenvolvimento cooperativo das colecções da rede, uma vez que selecção, aquisição e desbaste continuam a ser autónomos e parcelares, ainda que o esforço seja no sentido da convergência pela definição e adopção de critérios comuns, a política da biblioteca em estudo é racionalizar a gestão da colecção que alberga em função das facilidades desta rede (acesso a maior variedade, número e/ou profundidade de documentos disponíveis), assim como da cooperação que pode estabelecer com os seus parceiros (empréstimo interbibliotecas sem custos para o utilizador) e da resposta às necessidades de informação do seu público, como consignado em Regulamento Interno.

Desde 2007, esta biblioteca, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, tem vindo a gerir os sucessivos financiamentos para aquisição de fundos promotores das competências leitoras e, neste âmbito, regista-se uma estreita e regular colaboração entre a biblioteca e os docentes de Língua Portuguesa, Geografia, Língua Inglesa e História, com reuniões específicas para análise do fundo existente e sugestão de títulos a adquirir para projectos de leitura em sala de aula e de leitura recreativa. Este financiamento para os primeiros projectos de leitura referidos, a médio prazo, coloca, contudo, problemas às bibliotecas escolares, uma vez que a replicação de exemplares por título, doze, como aconselhado pelo PNL, cria, como já se referiu anteriormente no enquadramento teórico à gestão da colecção, uma enorme pressão sobre o espaço de estante disponível e conduz a um desequilíbrio na colecção, levando a que a classe 8

creca de forma bastante mais marcante do que qualquer outra e a que o material impresso ganhe uma ainda maior preponderância. Assim, apesar de existirem projectos de leitura em várias áreas curriculares disciplinares, esses projectos têm, de facto, maior expressão em Língua Portuguesa, por fazer parte integrante dos respectivos *curricula* a leitura integral de obras literárias, documentos que se inscrevem na classe 8. Por outro lado, como, por razões várias que vão dos hábitos adquiridos à falta de equipamentos, a leitura ainda significa recurso ao documento impresso, esse é o suporte que, na verdade, ganha mais peso na colecção e mais espaço ocupa. Embora haja um objectivo identificado para a referida replicação e ele seja louvável, não deixa de levantar problemas que terão de ser encarados a breve prazo e cuja resolução pode passar, a nosso ver, pelo efectivo desenvolvimento cooperativo das colecções, pelo menos no tocante às redes concelhias.

No que diz respeito ao desbaste, após 2000, ele foi sendo regularmente realizado pela professora bibliotecária e pelas assistentes operacionais da biblioteca, essencialmente na perspectiva da remoção de documentos danificados, resultando, por essa razão, no abate dos recursos irrecuperáveis e na reparação daqueles com condições para tal. Em 2008, com a criação do catálogo colectivo da RBOA e a necessidade de, até Julho de 2010, introduzir na base de dados do programa a ser usado para tal os 4937 registos existentes aquando da aprovação da candidatura, teve lugar novo processo de desbaste de fundo, abrangente, mais uma vez essencialmente na perspectiva do abate. Nesta fase, foi solicitado o apoio dos docentes e explicado, em Conselho Pedagógico, o processo que ia ocorrer, a importância de não gastar tempo a catalogar documentos obsoletos, com informação desactualizada, de não introduzir “ruído” desnecessário no catálogo, com a catalogação de recursos que, em breve, teriam de ser retirados do sistema, com as conseqüentes perdas de tempo implicadas na alteração dos respectivos registos. Nesta nova análise e avaliação alargada e aturada da colecção, a biblioteca contou com a colaboração de docentes de várias áreas curriculares disciplinares, nomeadamente de Geografia, de Ciências Naturais, de Língua Portuguesa e de História, bem como da psicóloga escolar e dos professores da equipa. Cientes, tal como em 2000, dos critérios a aplicar, agora os definidos no âmbito da PDC da RBOA, no terço final de 2008/2009 e no inicial de 2009/2010, estes docentes recomendaram para abate, e foram abatidos, 279 documentos e 131, todos da classe 8, foram transferidos para depósito. A não existência de documentos separados para restauro justifica-se pelo desbaste continuado que, nessa óptica, é feito pelos elementos já referidos.

A distribuição dos documentos abatidos, por classe da CDU, encontra-se reflectida no quadro que de seguida apresentamos.

Quadro 5 - Distribuição por classes da CDU dos documentos abatidos entre Abril e Dezembro de 2009

Classe CDU	0	1	3	5	6	7	8	9
Número total de documentos por classe	8	20	44	29	15	3	135	25
Percentagem de documentos por classe	2,9	7,2	15,8	10,4	5,4	1,1	48,3	8,9

À parte as situações pontuais e extraordinárias descritas, em que, por força de circunstâncias específicas, é levado a cabo um desbaste de fundo, mantém-se, no entanto, a dificuldade em obter a colaboração regular e recorrente dos docentes, por razões a que não são alheias as barreiras ao desbaste já apontadas na abordagem teórica, embora não sejam as únicas. A estas associam-se, mostra-nos a experiência, a falta de hábitos de trabalho colaborativo e, para um número significativo de professores, a não integração da biblioteca escolar nas suas práticas de trabalho e, conseqüentemente a secundarização dos seus recursos na lista de prioridades que estabelecem. Assim, a responsabilidade do desbaste contínuo, mas superficial, nos termos já descritos, acaba por recair sobre a professora bibliotecária e as assistentes operacionais e o desbaste cíclico, com ciclos muito longos e irregulares, sobre os restantes elementos da equipa da biblioteca. Os documentos que integram as diversas classes da CDU não são submetidos a processos de desbaste de igual intensidade, nem natureza, já que, anualmente, os docentes que integram a equipa da biblioteca mudam e, conseqüentemente, alteram-se as áreas curriculares disciplinares representadas nessa equipa e as áreas do saber/os assuntos que os docentes dominam e que podem, com confiança, aplicar à análise dos recursos da biblioteca. Pelo facto de, cumulativamente, no respectivo horário, o tempo atribuído a cada docente para trabalho na biblioteca ser muito variável, porém, por norma escasso e/ou fragmentado, a tarefa de desbaste acaba, na prática, por ser inviabilizada.

Olhando para a colecção em termos globais, em Julho de 2010, a distribuição dos documentos por classe da CDU e por suporte é apresentada nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 - Distribuição por classes da CDU dos documentos da colecção em Julho de 2010

Classe CDU	0	1	2	3	5	6	7	8	9
Número total de documentos por classe	581	127	156	709	763	413	564	2320	876
Percentagem de documentos por classe	8,9	2	2,4	10,9	11,7	6,3	8,7	35,6	13,5

Quadro 7 - Distribuição por suportes dos documentos da colecção em Julho de 2010

Suportes	Impresso	Não impresso (outros suportes)
Número total de documentos por suporte	4387	2122
Percentagem de documentos por suporte	67,4	32,6

Nos documentos não impressos, não contabilizámos os recursos electrónicos de acesso remoto pelo facto de, apesar de estarem consignados na PDC da RBOA, ainda não receberem o tratamento técnico a que são submetidos os restantes documentos e apenas integrarem lista (organizada, validada e revista pela PB e por docentes da equipa) acessível na plataforma *moodle*, na disciplina da biblioteca (ferramenta glossário).

Como é notório pelo quadro 7, esta colecção, em termos de suportes, no geral, corresponde aos critérios definidos pela RBE. No entanto, assinalamos que, fruto da avaliação de custos implicados em renovações de *software* e em licenciamentos, bem como da esperada reestruturação da infra-estrutura informática, em análise há já algum tempo e agudizada, mas não resolvida, pelo Plano Tecnológico da Educação (PTE), a maioria dos documentos não impressos são recursos audiovisuais, predominantemente CD e DVD. A opção pelos tipos de documentos electrónicos a privilegiar, neste caso, decorreu de questões estruturais e orçamentais, referidas por, entre outros, Evans e Saponaro (2005) como tendo incidência no processo de selecção destes recursos.

Delineado o estado de coisas no que concerne a colecção e a colaboração com os docentes no âmbito da respectiva gestão, resta-nos referirmo-nos ao trabalho colaborativo desenvolvido com estes profissionais na perspectiva da integração dos recursos documentais da biblioteca no apoio à implementação dos *curricula*. A realidade, nesse domínio, difere do nível e da frequência de colaboração anteriormente referidos, a que não será também alheio o facto de a colaboração no domínio da colecção recolher algum reconhecimento e apoio institucional por parte dos órgãos de gestão que, nos momentos-chave descritos, validaram os apelos e as solicitações lançados à comunidade docente. Já na promoção de ambientes e de práticas colaborativas que favoreçam a integração dos recursos da biblioteca nos hábitos de trabalho dos docentes o mesmo não se verifica.

Em geral, quando essa colaboração ocorre, ela situa-se entre os níveis 2 e 5 das taxonomias do professor bibliotecário e do professor, propostas por Loertscher (2000) (quadro 1), correspondendo à coordenação e à cooperação, nos modelos de Montiel-Overall (2005). Por norma, anualmente, esses níveis de colaboração, nos últimos anos,

---

estabeleceram-se de forma regular e sistemática com uma média de 6 docentes, o que corresponde a cerca de 8% da população docente da escola em que a biblioteca está implementada, sendo que, nesse universo, 50% dos docentes encontra-se a leccionar nesta instituição específica há mais de 5 anos e os restantes 50% há menos, variando neste último caso os indivíduos envolvidos, em função dos concursos de colocação de docentes/das vagas anuais existentes.

### **2.1.1. O objecto de estudo: as subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis e o trabalho colaborativo**

As subclasses em consideração neste estudo, únicas a que, salvo indicação em contrário, nos referiremos a partir de agora, por serem as que, neste momento, constituem o foco do nosso interesse, foram sendo desenvolvidas, na perspectiva da aquisição, com base no processo de recolha de sugestões já delineado, na consulta geral aos docentes ocorrida em 2000 e em 2004/2005, anteriormente indicada, e nas opções da PB, em função dos critérios de selecção definidos, também já citados. Nestas subclasses entraram, ainda, documentos doados por instituições contactadas pela PB, como Câmaras Municipais e Instituto de Conservação da Natureza (ICNB), cujas publicações foram consideradas de interesse para a prossecução do currículo de Ciências.

Estas subclasses foram alvo de escrutínio detalhado, em três momentos distintos, nomeadamente em 2000, em 2004/2005 e em 2008, a fim de purgar a colecção dos documentos nelas inscritos que respondessem aos critérios de desbaste definidos e já referidos. Contou, para tal, nos moldes anteriormente indicados, com a colaboração de docentes de Ciências Naturais, os quais, porém, nos dois primeiros casos, embora ocupassem lugares estáveis, concorreram já para outras escolas ou agrupamentos de escolas. Em 2008, 50% desses docentes eram contratados, portanto a leccionar há pouco tempo, ou durante pouco tempo, na escola, tendo já, de igual modo, saído deste agrupamento.

Os documentos das subclasses aqui em consideração que integram a colecção em Julho de 2010, resultantes dos processos de selecção, subsequente aquisição e desbaste citados, apresentam a distribuição patente nos quadros 8 e 9.

Quadro 8 - Distribuição dos documentos pelas subclasses da CDU em estudo, em Julho de 2010

<b>Subclasses da classe 5 da CDU</b>	<b>502</b>	<b>504</b>	<b>549</b>	<b>55</b>	<b>56</b>	<b>575</b>	<b>576/578</b>	<b>Total das subclasses</b>
Número total de documentos por subclasse	71	94	61	25	48	64	30	393
Percentagem de documentos da subclasse no total da classe 5	9,3	12,3	8	3,3	6,3	8,4	3,9	51,5

Quadro 9 - Distribuição por suportes dos documentos das subclasses visadas, em Julho de 2010

<b>Suportes</b>	<b>Impresso</b>	<b>Não impresso (outros suportes)</b>
Número total de documentos por suporte	288	105
Percentagem de documentos por suporte	73,3	26,7

Apesar da preocupação em, na medida do possível, contar com os interesses e as necessidades dos docentes na aquisição, ou na solicitação/aceitação de sugestões, de novos documentos, bem como em manter a colecção actualizada e não sobrecarregada de documentos inúteis ou pouco interessantes, tanto do ponto de vista do conteúdo como do suporte, os docentes de Ciências Naturais, de acordo com os registos de empréstimo domiciliário, de empréstimo para sala de aula e de requisições para sala de aula existentes, pouco recorrem a estes documentos da biblioteca (quadro 10).

Quadro 10 - Empréstimos domiciliários e saída de documentos para sala de aula dos docentes de Ciências Naturais, entre 2007 e 2010, nas subclasses em consideração

<b>Ano lectivo</b>	<b>Número de empréstimos domiciliários</b>	<b>Número de empréstimos para sala de aula</b>	<b>Número de requisições para sala de aula</b>
2007/2008	6	7	13
2008/2009	4	9	11
2009/2010	8	10	17

Na circulação de documentos reflectida no quadro 10, apenas 35% são monografias, os restantes são documentos não impressos, mais precisamente recursos audiovisuais.

Verificámos ainda que, ao longo dos anos, não foram, em geral, desenvolvidos entre a biblioteca escolar e a generalidade dos docentes de Ciências Naturais projectos de trabalho continuados e estruturados que visassem a integração curricular dos recursos da biblioteca, estimulando o seu uso, ao contrário do que se verifica, com maior ou menor incidência e com maior ou menor grau de estruturação, com, por exemplo, Geografia e Educação Visual, considerando apenas áreas curriculares disciplinares mais próximas em termos de desenho curricular.

Ao consultar os registos de empréstimo domiciliário e para sala de aula, bem como os registos de requisições para sala de aula feitos pelos docentes destas áreas

curriculares disciplinares, para os mesmos anos indicados no quadro 10, foi possível determinar que os valores, em geral, são superiores aos indicados nesse quadro.

Quadro 11 - Empréstimos domiciliários e saída de documentos para sala de aula dos docentes de Geografia e de Educação Visual, entre 2007 e 2010, nas classes da CDU cujos assuntos se inscrevem nas respectivas áreas curriculares

Empréstimos					
Ano lectivo		2007/2008	2008/2009	2009/2010	Total
Geografia	Número de empréstimos domiciliários	7	9	12	28
	Número de empréstimos para sala de aula	15	29	31	75
	Número de requisições para sala de aula	11	13	9	33
Educação Visual	Número de empréstimos domiciliários	9	5	11	15
	Número de empréstimos para sala de aula	27	33	31	91
	Número de requisições para sala de aula	13	11	11	35

No entanto, desde Janeiro de 2010 que, no âmbito da corrente investigação, foi dado início a um programa de trabalho com os docentes de Ciências Naturais, visando atingir patamares de colaboração distintos dos modelos de trabalho até então verificados, na expectativa de, de acordo com as taxonomias de Loertscher já citadas, vir a situar essa colaboração entre o nível 5 e o nível 7, para os professores, e os níveis 5 e 8, para a professora bibliotecária. Como veremos, no contexto desta investigação, a colaboração em causa orienta-se por vectores estruturantes do programa da biblioteca, como a leitura, a tecnologia ao serviço da aprendizagem e a literacia da informação, a que se refere Loertscher (2000), neste caso específico, na perspectiva da animação da colecção enquanto estratégia promotora da utilização dos recursos documentais em causa e da sua avaliação.

## 2.2. Questões de investigação, hipóteses e objectivos

Ciências Naturais é uma das áreas curriculares disciplinares com menor peso no desenho curricular, como se pode verificar pelo quadro 12, retirado do Projecto Curricular de Agrupamento, do Agrupamento de Escolas do Couto de Cucujães, em que está inserida a Biblioteca Escolar Cândida Reis, o qual reflecte as orientações nacionais.

Quadro 12 - Desenho curricular do 3º ciclo na EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva

Desenho Curricular do 3º Ciclo

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total Horas
<b>Áreas de Conteúdos e Disciplinas</b>				
<b>Línguas e Expressão Oral</b>				
Língua Portuguesa	90 + 90	90 + 90	90 + 90	270
<b>Línguas Estrangeiras</b>				
Língua Espanhola I - 1º Ciclo	90 + 90	90	90 + 90	360
Língua Espanhola II - 2º Ciclo	90 + 90	90 + 90	90	360
<b>Ciências Humanas e Sociais</b>				
História	90	90	90 + 90	360
Geografia	90	90 + 90	90	360
<b>Matemática e Ciências</b>				
Matemática	90 + 90	90 + 90 + 90	90 + 90	360
Matemática (Medio) (*)	90	90	90	270
Física - (Medio) (*)	90	90	90 + 90	360
<b>Artes e Educação Tecnológica</b>				
Educação Visual	90	90		180
Educação Tecnológica	90 + 90	90 + 90	90 + 90 + 90	360
Artes Decoração				
Tecnologia e Comunicação			90	90
Educação Física	90 + 90	90 + 90	90 + 90	360

Como vimos pelos quadros 10 e 11, a utilização dos recursos da biblioteca que se reportam a este domínio do saber está abaixo do que alguns dados poderiam, com alguma legitimidade, gerar como expectativa.

Na verdade, dado o reduzido peso de Ciências Naturais no desenho curricular, é, à partida, expectável que os docentes recorram a estratégias que compensem a escassez de horas lectivas, de trabalho directo com os alunos em contexto de sala de aula, nomeadamente, entre outras possibilidades, a aposta no desenvolvimento de projectos de índole nacional e a nível de escola, em actividades extra-curriculares inscritas no respectivo plano anual de actividades, uma maior incidência sobre a promoção do trabalho individual e autónomo dos alunos, bem como o estímulo à leitura de obras de carácter científico. De facto, se atentarmos no Relatório da Inspeção-Geral da Educação (IGE), resultante da avaliação externa do agrupamento, realizada com base em visita de 11 a 13 de Fevereiro de 2009, vemos que o desenvolvimento desse tipo de projectos é uma das estratégias seguidas que, contudo, não parece reflectir-se no uso dos recursos da biblioteca escolar, apesar da preocupação verificada em, na medida do possível, a gerir de forma contextualizada no universo de utilizadores que serve.

É neste quadro, tendo por objectivo compreender a apropriação que é feita dos recursos da biblioteca por parte dos docentes de Ciências Naturais e de, consequentemente, não só contribuir para uma melhor gestão da colecção nas subclasses em consideração como, também, para a alteração do estado de coisas já apresentado, que se perfuraram desde logo várias questões, as quais começaram por configurar o nosso estudo, constituindo-se como as questões de investigação de partida.

- 
- Em que medida as subclasses visadas respondem às exigências do currículo de Ciências Naturais e às necessidades dos respectivos docentes?
  - De que forma é que os docentes de Ciências Naturais se apropriam, ou não, dos documentos dessas subclasses?
  - Qual a mais-valia das subclasses em causa para os docentes utilizadores?
  - Que mecanismos de promoção da utilização dos recursos de informação podem ser despoletados, a fim de melhorar as tendências de uso do fundo documental?
  - Qual a eficácia das várias iniciativas de animação da colecção sobre a apropriação da mesma por parte dos docentes?

Face a estas questões, e tendo em conta a nossa experiência como coordenadora de bibliotecas escolares e como professora bibliotecária, no actual enquadramento legal, a que acrescem os já longos anos como docente, formulámos as seguintes hipóteses:

- A adequação das subclasses da colecção, apesar de essencial, não é o factor que mais condiciona a sua utilização por parte dos docentes.
- Os docentes, por norma, não integram os recursos da biblioteca na planificação e na preparação das actividades lectivas nem na sua prática de ensino em sala de aula.
- Os docentes valorizam os recursos da biblioteca na perspectiva da sua utilização pelos discentes, em resposta às solicitações de produção de trabalho individual.
- A utilização deste fundo documental da biblioteca escolar por parte dos docentes será tanto mais significativa e recorrente quanto menos esporádicas e mais estruturadas forem as oportunidades de trabalho entre professora bibliotecária e esses profissionais, nomeadamente quando orientadas por modelos de trabalho colaborativo.
- A variedade de contextos de utilização dos recursos de informação é promotora de índices de utilização mais elevados.

### **2.3. Opções metodológicas**

Lima e Pacheco (2006) referem que “[...] a investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade [...]” (p. 7).

Como terá ficado claro pelo que até agora expusemos, é precisamente na confluência da compreensão de uma realidade específica com a necessidade sentida de intervir sobre essa mesma realidade que se situa este estudo. Nesta perspectiva, a presente investigação responde não só ao desenho do estudo de caso, na medida em que nos debruçamos sobre a “[...] particularidade e complexidade de um único caso [...]” (Stake 2007, p. 11), como, também, ao da investigação-acção, uma vez que se orienta para o desenvolvimento de acções ao nível do conhecimento e da intervenção, com o objectivo de promover mudanças, como referem Oliveira, Pereira e Santiago (2004).

Subscrevemos, ainda, Pereira (2004), não nos posicionando numa investigação exclusivamente qualitativa nem quantitativa. No designado novo paradigma de investigação,

[...] a distinção convencional quantitativa e qualitativa desaparece. Todos os dados são tidos como facilitando a compreensão e alguns deles serão expressos em julgamento de valores, enquanto outros são submetidos a medição empírica na perspectiva tradicional. Não existe dilema para a validade das diferentes fontes de dados, sendo cada um deles validado em termos da sua consistência e relevância para a compreensão que emerge do estudo. Deste modo, a pesquisa não tem de ser quantitativa nem qualitativa. Será a mistura e combinação de ambas. (p. 49)

De facto, na literatura vários são os autores que admitem a possibilidade e a validade da combinação dos métodos qualitativos e quantitativos (Yin 1994, Carmo e Ferreira 1998, entre outros). Assim, embora o nosso projecto de investigação siga um desenho tradicionalmente identificado com a investigação de ordem qualitativa e, na realidade, seja esse o paradigma que prepondera, a verdade é que recorreremos, igualmente e de forma complementar, a técnicas quantitativas de recolha e de tratamento de dados e estas não estão excluídas neste quadro de trabalho investigativo. A nossa investigação combina dois vectores, colecção e trabalho colaborativo, que, pela sua natureza, ditam aproximações distintas que tivemos de reconciliar. Por um lado, o estudo centrado na colecção remete-nos, de forma mais ou menos directa, para a necessidade de recorrer a técnicas tradicionalmente equacionadas num quadro de análise quantitativa enquanto, ao deslocar o olhar para o trabalho colaborativo entre biblioteca escolar e docentes, no que concerne expectativas, perspectivas, hábitos e procedimentos no âmbito da utilização dos recursos documentais deste serviço educativo, entra em equação uma abordagem de ordem qualitativa.

---

O foco da nossa investigação ditou que a amostra fosse não probabilística, estabelecida sem ter em conta a sua representatividade, o que impede a generalização dos resultados obtidos e o estabelecimento de comparações fiáveis. Ao circunscrevermos a nossa acção a um grupo disciplinar muito específico, pelas razões já anteriormente expostas, despertadas que fomos para a constatação de que a realidade percebida encontra eco em países como os EUA, graças, por exemplo, ao estudo de Mardis (2007), em articulação com questões de exequibilidade do estudo, dado o tempo disponível para o realizar, acabámos por tomar opções metodológicas que inviabilizam a extrapolação dos resultados para a população docente. No entanto, visto que visámos, essencialmente, a análise em maior profundidade dos dois vectores assinalados enquanto objecto de estudo e a intervenção sobre essa realidade, com vista à mudança, não foi prioridade nossa a extensibilidade da análise dos resultados.

Malgrado as limitações das conclusões deste estudo, já assumidas, não deixamos, no entanto, de assinalar que, tal como Espírito Santo (2010) refere, acreditamos, apesar de tudo, que as mesmas permitem “[...] empreender-se comparação com outros contextos e objectos [de investigação] [...]” (p. 35), na perspectiva da possibilidade de contribuir para proporcionar um melhor entendimento de outras situações e, em articulação com outros estudos, facilitar o estabelecer de regularidades e de variações. O confinamento dos resultados à nossa amostra não impede que nesta investigação constem indicadores a ter em conta em idênticos contextos de estudo.

### **2.3.1. O estudo de caso**

Esta metodologia de investigação permite que o investigador se concentre num caso específico, tentando identificar os processos interactivos em jogo e, assim, desenvolver um conhecimento mais profundo do objecto de investigação.

Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes. (Stake 2007, p. 11)

Sendo frequentemente associada à investigação qualitativa, embora a orientação quantitativa não esteja excluída e o reconhecimento das diferenças quantitativas assuma

---

um papel importante, o estudo de caso satisfaz os princípios do método qualitativo, nomeadamente a descrição, a compreensão e a explicação da realidade observada e, nesta perspectiva, responde às necessidades da nossa investigação.

Como refere Stake (2007) o investigador de um caso qualitativo procura traduzir as várias realidades de um caso, as perspectivas diferentes e, por vezes, contraditórias e, assim, apresenta tanto as suas interpretações como as dos indivíduos que são estudados, embora possa enfatizar mais as primeiras. A subjectividade inerente não é vista como uma imperfeição a eliminar mas antes como um factor essencial da compreensão visada.

Reconhecemo-nos, claramente, nas palavras de Stake de que “[A] função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação.” (p. 58), já que, com o nosso estudo, procuramos, entre outras questões, compreender as subtilezas de uma dada realidade.

### **2.3.2. A investigação-acção**

A investigação-acção afigurou-se-nos ser uma estratégia de investigação que, dada a sua natureza eminentemente colaborativa ou cooperativa, como referem Oliveira, Pereira e Santiago (2004), se ajustava ao quadro do estudo delineado, tanto mais que, de acordo com Medeiros (2004)

[T]orna-se adequado, muitas vezes, optar pela investigação-acção na escola, quando se pretende estudar a escola como organização no contexto ecológico onde está inserida e o objectivo é implicar a equipa docente em processos de mudança ou em projectos de inovação ou na criação de um plano de investigação mais holístico para resolver um problema detectado e identificado pelos próprios docentes, em particular, ou pela comunidade educativa, em geral. (p. 43-44)

No entanto, se é certo que as intervenções pensadas no âmbito deste estudo requeriam o envolvimento de vários docentes a um nível que os aproximaria, tal como referem Oliveira, Pereira e Santiago (2004), do estatuto de parceiros do investigador, também é verdade que é exactamente esse grau de participação na investigação, a que se associa o nível de implicação do investigador no processo de mudança, que leva a que esta metodologia seja alvo de críticas por parte de alguns investigadores.

Porém, como indicam Bogdan e Biklen (2006), eventuais enviesamentos decorrentes da atribuição de diferentes pesos à informação recolhida ou do assumir de qualquer ponto de vista particular, não têm de ser necessariamente negativos, desde que

---

não se falte à verdade nem se distorça a mesma. Para estes investigadores, a objectividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas.

Dado que neste tipo de investigação, e neste projecto específico, estão também em jogo estilos e práticas de trabalho, registou-se uma particular preocupação, da nossa parte, em sermos o mais sistemáticas, completas e rigorosas possível na recolha de dados, garantindo, não só, que as observações de partida se estenderam por um período de tempo suficientemente alargado para documentar as preocupações com que iniciámos este estudo como, ainda, que as observações no decurso dos trabalhos foram regulares e recorrentes, abrangendo uma janela temporal alargada.<sup>6</sup>

Não podemos, ainda, deixar de assinalar que o facto de estudarmos um contexto no qual participamos diariamente em termos profissionais, e não apenas para levar a cabo a corrente investigação, assumindo o papel do que na literatura é designado por participante completo, exigiu de nós particular cuidado, a fim de manter a necessária abertura e evitar restringir a abrangência da nossa análise em função de assunções prévias que poderiam não estar totalmente fundamentadas.

#### **2.4. Processo e contexto de investigação**

A corrente investigação decorreu entre Setembro de 2009 e Dezembro de 2010, na Escola Básica 2,3 Dr. Ferreira da Silva, escola-sede do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães, em Cucujães, concelho de Oliveira de Azeméis, e envolveu quatro docentes do Departamento de Ciências e Matemática. Para a levar a cabo, começámos por, em Setembro, sondar os docentes do grupo disciplinar de Ciências Naturais, a fim de determinar a sua disponibilidade, após o que, em Janeiro, submetemos pedido de autorização à Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, por indicação da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), à DREN e à Direcção do agrupamento. Dado estar envolvida a aplicação de um inquérito por questionário, foi igualmente realizado, em 11 de Janeiro de 2010, registo no GEPE, responsável pela monitorização de inquéritos em meio escolar. A 12 de Janeiro de 2010 foi ainda formalmente solicitado apoio ao grupo disciplinar em causa, através de pedido

---

<sup>6</sup> O nosso estudo estendeu-se por um período superior ao inicialmente definido, por razões que abordaremos posteriormente.

---

enviado à coordenadora do, à data, Departamento de Ciências Exactas, actualmente Departamento de Ciências e Matemática. Por fim, o projecto de investigação foi apresentado, nas suas linhas gerais, em Conselho Pedagógico de 3 de Fevereiro de 2010, tendo sido indicado, em consonância com o que fora previamente acordado com a Direcção, que as conclusões do estudo seriam divulgadas a este órgão, quando assim fosse possível, podendo este fazer uso das mesmas da forma que achasse mais produtiva, no quadro das decisões de ordem pedagógica que, visando a máxima rendibilização de recursos do agrupamento, tenham em vista a melhoria de condições educativas que favoreçam o sucesso dos alunos. Assim, apesar de, como vimos já, as conclusões deste estudo enfermarem de limitações, acreditamos que “[A] qualidade e a utilidade da investigação não se baseiam na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados.” (Stake 2007, p. 149).

Repare-se que esta questão da maximização da acção educativa não é, de forma alguma, despicienda no âmbito da freguesia em que este agrupamento de escolas está inserido, Cucujães, uma vez que esta, em geral, não oferece um contexto propiciador do sucesso académico e este, de facto, não é a tónica dominante.

De acordo com os dados do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães, a situação socioeconómica das famílias tem-se vindo a degradar, aumentando o número de alunos carenciados (de um valor residual da taxa de desemprego, há dez anos, registou-se um agravamento para os 5% em 2006, sabendo-se que a freguesia está em consonância com a panorâmica nacional actual e que, a nível concelhio, entre Junho de 2008 e Maio de 2009, por exemplo, se registou um acréscimo de 77,91% de inscrições no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) da área). Não sendo esta uma panorâmica encorajadora do atingir das metas de aprendizagem que foram recentemente fixadas para 2015, por questionáveis que possam ser, corre-se o risco de se ver perpetuada a realidade retratada no documento “Diagnóstico Social da freguesia de Cucujães”, da responsabilidade da Rede Social do Município de Oliveira de Azeméis, e do qual se extraiu o quadro que a seguir se apresenta:

Quadro 13 - Diagnóstico Social da freguesia de Cucujães – Rede Social do Município de Oliveira de Azeméis - Educação

NÍVEIS DE INSTRUÇÃO	COMPLETO	INCOMPLETO	A FREQUENTAR
Sem nenhum nível de ensino	1147	-	-
Pré-Escolar	-	-	194
1.º Ciclo Ensino Básico	3277	1009	533
2.º Ciclo Ensino Básico	1279	299	278
3.º Ciclo Ensino Básico	510	299	394
Ensino Secundário	545	406	388
Ensino Médio	23	4	-
Ensino Superior	234	43	233

(Fonte: Censos 2001, Instituto Nacional de Estatística)

Em sintonia com o quadro acima, embora denotando já uma tendência para que o estado de coisas se altere no sentido de os níveis de instrução máxima atingida se começarem a concentrar essencialmente no 3º ciclo, completo ou incompleto, por variadas razões a que as legislativas não são estranhas com o estabelecer da escolaridade mínima obrigatória no 9º ano, de facto, em 2009/2010, segundo dados do MISI@, Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, as taxas de desistência aos 15 e aos 16 anos são muito elevadas neste agrupamento, 12,9% e 46,7%, respectivamente, bastante acima da média concelhia e nacional, cifrando-se as taxas de repetência do 3º ciclo, o final, no caso deste agrupamento, em 19,5%, também, como seria de esperar, acima das médias concelhia e nacional que são de 9,7% e 13,6%, respectivamente. No entanto, os resultados de provas e exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática, para a mesma janela temporal, colocam os alunos do 1º e do 2º ciclos examinados pouco abaixo das médias nacional e concelhia e, em alguns casos, mesmo acima, enquanto no 3º ciclo, em ambas as áreas curriculares disciplinares, os alunos se posicionam claramente acima das médias nacional e concelhia.

Os níveis de escolaridade ainda muito baixos e a taxa de analfabetismo elevada, combinados com o quadro socioeconómico traçado, não permitem que possamos passar ao lado de quaisquer possibilidades de melhorar a nossa acção educativa nesta freguesia, aumentando os níveis de escolaridade, ajudando a qualificar a população cucujanense e, conseqüentemente, tornando-a menos vulnerável a situações de crise e mais pronta a responder às exigências da sociedade moderna.

### 2.4.1. Caracterização da amostra

Tal como anteriormente indicado, as opções metodológicas ditaram que a amostra, no nosso estudo, fosse não probabilística. Para além de, pelas razões apresentadas, a investigação ter recaído sobre os docentes do grupo disciplinar de Ciências Naturais, foi igualmente determinante, para a sua realização, a disponibilidade que estes professores denotaram e a receptividade que mostraram para participar nesta investigação, pelo que se pode dizer que esta amostra, em certa medida, também foi seleccionada por conveniência, na linha do que Carmo e Ferreira (1998) referem. Apesar de, até à data, como já se havia referido, não ter sido possível desenvolver modelos de trabalho regular com a generalidade dos docentes desta área curricular disciplinar, quando o plano de investigação e os seus objectivos foram apresentados aos professores que, na altura, estavam a exercer funções na escola-sede, a adesão foi imediata.

Como já indicado, foram quatro os docentes inicialmente envolvidos na nossa investigação, com os quais trabalhámos regularmente ao longo do 2º e do 3º período de 2009/2010 e aos quais foram, desde logo, entregues cópias do plano de trabalho previsto (apêndice I). A este grupo de docentes acresce um quinto que substituiu por um breve período de tempo um dos colegas e que manteve em andamento os trabalhos em curso na altura.

Fruto da experiência e da aferição do trabalho realizado em 2009/2010, decidi o grupo de trabalho manter o projecto ao longo do ano lectivo de 2010/2011, ao contrário do que estava inicialmente previsto. Optámos por integrar o 1º período desse ano no nosso trabalho de investigação, pela maior fiabilidade que uma janela temporal mais alargada poderia proporcionar. Desta feita, porém, apenas três dos docentes estiveram envolvidos no projecto, dada a extinção de uma vaga no grupo disciplinar de Ciências Naturais, neste último ano.

De todos os docentes envolvidos, apenas dois pertencem a quadro de escola não agrupada/de agrupamento, tendo um deles sido colocado na EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva no ano lectivo em que se iniciou este projecto de investigação, em lugar de um docente que aí leccionava há 6 anos lectivos consecutivos. Estes dois docentes, a partir de agora designados por D1 e D2, para facilitar a sua referência, mantendo a confidencialidade de dados, têm 23 e 13 anos de serviço completos, respectivamente, sendo D2 o mais recentemente colocado na escola em consideração e D1 o que nela exerce funções há 20

anos. Os três outros docentes (D3, D4 e D5, designação adoptada pelas mesmas razões acima aduzidas) são contratados, incluindo D5 que temporariamente substituiu D4. Respondem às necessidades do que seriam os horários de dois docentes de quadro de escola não agrupada/de agrupamento, um saído por concurso e o outro por eleição como vereador da autarquia de Oliveira de Azeméis, ambos a leccionar há vários anos nesta escola. D3, D4 e D5 foram colocados na EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva no ano lectivo em que se iniciou este projecto de investigação e têm, os dois primeiros, 6 anos de serviço completos. D5, a 31 de Agosto de 2010, de acordo com as regras de contagem do serviço docente, tinha 1 ano de serviço completo.

Pelo tempo de serviço e pelo conhecimento que detemos destes profissionais, sabemos que apenas um tem idade superior a 45 anos, um superior a 35, dois superiores e um inferior a 30. A situação profissional de D1 e D2 é estável, ao contrário dos restantes. Destes, apenas D5 se pode dizer que tem uma experiência profissional muito incipiente.

D1, D2 e D4 encontram-se, ainda, a exercer funções na escola em consideração neste estudo.

Todos eles são detentores do grau de licenciatura e, à data de realização desta investigação, nenhum frequentava qualquer curso de especialização que lhes conferisse outro grau académico.

#### **2.4.2. Técnicas e instrumentos de investigação e de recolha de dados**

Em função do nosso enquadramento teórico, das questões e das hipóteses formuladas, bem como da especificidade da situação que pretendemos analisar, recorreremos a várias técnicas de recolha de dados. Entre estas, à técnica de inquérito por questionário, bem como ao que Pacheco (2006) designa por sistemas narrativos, nomeadamente o diário e a análise de documentos. Visámos, assim, complementar os dados obtidos via questionário, garantindo, desse modo, uma maior objectividade, como este investigador e a literatura recomendam. Tentámos, também, evitar confinar a recolha de informação a técnicas de pesquisa que, como é o caso do inquérito por questionário, reflectem “[...] o ponto de vista dos respondentes acerca das suas práticas e as suas representações [...]”, como refere Costa (2001), citado por Pacheco (2006). Por outro lado, o facto de fazermos uso de diferentes técnicas de recolha de dados

---

permitiu-nos, de igual modo, colher dados adicionais relevantes para a nossa investigação.

O recurso a uma variedade de instrumentos possibilita o cruzamento dos dados recolhidos, criando condições para a sua triangulação, na linha do que é preconizado por Yin (1994), e, desta forma, contribuindo para reforçar a validade das conclusões.

#### **2.4.2.1. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é definido por Ghiglione e Matalon (1997) como uma “[...] interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar.” (p. 7-8), o qual nos permite, ainda, “[...] obter informações factuais ou não, para ajudar a interpretar o que foi observado [...]” (p. 13). Pese embora o facto de a generalização não se nos aplicar, afigurou-se-nos que, dadas as características da investigação e a natureza de uma boa parte da informação que desejávamos colher, a qual se prendia não só com práticas, mas, também, com perspectivas pessoais, se tratava de uma forma de recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos, de maneira simples e directa, sem muitos custos para todos os envolvidos, particularmente no tocante ao factor tempo.

Embora haja autores que circunscrevem os inquéritos, neste caso por questionário, a uma posterior análise quantitativa, na opinião de Carmo e Ferreira (1998), que seguimos, “[...] o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema.” (p. 139), muito embora parte da informação a que acedemos por esta via tenha sido sujeita a um primeiro tratamento quantitativo.

#### **2.4.2.2. Diário**

Segundo Bogdan e Biklen (1994) trata-se de um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Estas notas são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo [...]” (p. 150).

---

Sendo um instrumento de recolha de dados que, no âmbito da investigação qualitativa, se vem inscrevendo nos chamados documentos pessoais, no estudo em curso, dado o número de reuniões, formais e informais, e de encontros e contactos que se previa virem a ter lugar entre professora bibliotecária e docentes de Ciências Naturais, interessou manter um diário na perspectiva do registo de “[...] um conjunto de comentários e notas pessoais.” (Máximo-Esteves 2008, p. 89).

Estes registos tanto podem ser de natureza metodológica, versando falhas e formas de as obviar, como de cariz prático, com ideias específicas de acções a levar a cabo, como a autora citada refere.

### **2.4.2.3. Análise de documentos**

O *corpus* de documentos analisados compreende registos de diferente natureza, entre os quais documentos representativos da dinâmica da organização e documentos complementares. Tendo em mente, entre outras, as recomendações de Yin (1994), já referidas, foram analisados os seguintes documentos:

- Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães;
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães;
- Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães;
- Planificações de Ciências Naturais (apêndice XI);
- Registos de dados da Biblioteca Escolar Cândida Reis;
- PDC da RBOA.



### 3. Dados recolhidos

#### 3.1. Inquérito por questionário

##### 3.1.1. Elaboração e aplicação

Parte das nossas questões de investigação poderiam, de forma simples e atempada, ser respondidas com recurso a este instrumento de recolha de dados. A informação assim recolhida permitia-nos, ainda, fazer um ponto da situação, a ser analisado posteriormente com os docentes envolvidos, em sessão de trabalho inicial, já contemplada no plano de trabalhos. Para Ghiglione e Matalon (1997), de facto, a utilização do inquérito por questionário permite “[...] compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea.” (p. 13).

Assim, foi definido um conjunto de questões que desejávamos abordar especificamente neste questionário e que decorreram das questões de investigação de partida. Em consonância, estabelecemos, seguidamente, quatro vectores em que se inscreveram os objectivos gerais do inquérito por questionário, nomeadamente uso das subclasses da colecção visadas, animação desse fundo, avaliação das subclasses da colecção abrangidas pelo nosso estudo e trabalho colaborativo<sup>7</sup>. Fazemos notar que não houve a preocupação de criar uma secção que permitisse caracterizar os inquiridos, no que concerne, por exemplo, dados já referidos, como idade, habilitações académicas, situação profissional, anos de serviço e tempo de serviço na escola em causa, por serem informações que, sendo potencialmente interessantes para este estudo, se obteriam em situações de interacção directa com os docentes, já previstas no plano de trabalho, como a intervenção teórica e as reuniões de trabalho regulares, bem como pelo conhecimento directo que temos do corpo docente da escola. Criou-se, no entanto, uma secção inicial

---

<sup>7</sup> Usámos, ao longo do questionário, a terminologia “trabalho colaborativo”, “colaboração”, “colaborar” ou “práticas de trabalho colaborativo”, sem a preocupação de que fosse entendida na exacta acepção abordada em 1.4. O facto de os docentes a conhecerem dos relatórios de auto-avaliação da biblioteca escolar (MAABE), amplamente divulgados no início de cada ano lectivo, estarem, por isso, com ela familiarizada e a descodificarem nesse contexto, ainda que também impregnada dos sentidos correntemente atribuídos, foi condição suficiente para nós. Não quisemos, além do mais, criar “ruído” com distinções teóricas que, nesta fase, não lhes estariam acessíveis.

A fim de não tornar o nosso texto demasiado pesado e de leitura menos fluida, pelas constantes ressalvas, mantemos igual terminologia na análise dos dados do inquérito por questionário, assumindo, desde já, que não reflecte a distinção entre coordenação, cooperação e colaboração para a qual a literatura aponta.

---

para identificação de anos de escolaridade leccionados à data, tipos de horário e distribuição horária, bem como áreas curriculares envolvidas, por se nos afigurar tratar-se de informações que, cruzadas com outras colhidas, poderiam ser produtivas. Assim, o questionário foi organizado em cinco partes, a primeira correspondendo à secção inicial referida e cada uma das restantes a um objectivo distinto.

Na matriz apresentada no apêndice II é possível verificar o desmembrar dos objectivos gerais em objectivos mais específicos, assim orientando a elaboração dos vários itens do questionário.

Dado o já bastante apreciável número de dados que pretendíamos colher, e tendo em vista a necessidade de objectivar as respostas e evitar a ambiguidade, como sugerem Carmo e Ferreira (1998), optámos por elaborar um questionário em que o tipo de resposta é, na sua grande maioria, fechada, estando, portanto, muitas das respostas pré-codificadas, de modo a que os docentes as tenham que seleccionar entre as que lhes são propostas. Estas questões fechadas, de acordo com o que, na nossa perspectiva, melhor se adequava à recolha da informação em causa em cada secção do questionário, apresentam-se sob a forma de lista, de hierarquia, de escala e de grelha. São, no entanto, também contempladas situações de resposta aberta, embora, na maior parte dos casos, se defina claramente a direcção e a extensão da resposta, tal não acontecendo em apenas três questões, das quais duas, muito direccionadas, visam a elaboração de listas de sugestões e apenas uma, a final, é completamente aberta. O facto de termos construído um questionário algo extenso não se nos afigurou como problemático, por se destinar a ser aplicado a um pequeno número de respondentes e, por essa razão, gerível dentro dos limites de tempo desta investigação, no tocante à organização e à análise da informação, bem como à interpretação dos dados e à redacção da informação extraída. Nesta perspectiva, o questionário adequou-se às características da amostra com que trabalhamos.

Ainda na óptica da adequação, porém vista num ângulo distinto, uma vez que a literatura aponta para a necessidade de testar este tipo de instrumentos, pois, como referem Ghiglione e Matalon (1997), “[...] logo que começa o trabalho definitivo, no terreno, entramos numa fase irreversível. Mesmo dando conta de determinados erros, só raramente é possível corrigi-los, a não ser recomeçando tudo de novo.” (p. 158), foi realizado um pré-teste, seguindo a sugestão de Carmo e Ferreira (2008) de que “[P]oderá ser administrado primeiramente a um pequeno número de pessoas que conheçam o tema do questionário, em condições de identificar os seus maiores

---

problemas e dar sugestões para o melhorar [...]”, para “[S]eguidamente, [...] ser aplicado a uma pequena amostra de indivíduos pertencentes à população do inquirido (mas que não façam parte da amostra seleccionada) ou a uma população similar” (p. 163). Assim, depois de ser administrado a um conjunto de professoras bibliotecárias que se dispuseram a analisá-lo em termos formais e de extensão e facilidade ou dificuldade de resposta, foi, ainda, aplicado a três docentes de Ciências Naturais de uma escola do mesmo concelho e de idêntica tipologia, não tendo sido detectado nenhum erro nem sugerida qualquer alteração significativa à formulação das questões ou à estrutura do questionário.

O facto de, no âmbito da componente curricular do curso em que se enquadra a nossa investigação, ter já sido elaborado, testado e corrigido um instrumento deste tipo, versando idêntica temática, embora numa perspectiva um pouco mais abrangente, contribuiu em boa medida para que não fosse necessário proceder a outras alterações, para além de pormenores de formatação.

A administração do questionário foi directa, nos moldes em que Quivy e Campenhoudt (1992) a definem, tendo sido, portanto, os próprios inquiridos a preenchê-lo (p. 190). Entregue por nós a cada um dos docentes envolvidos, os questionários foram devolvidos ao balcão de atendimento da Biblioteca Escolar Cândida Reis, em envelope fechado, com a menção de se destinarem à PB. Visto serem entregues a quem se encontrasse no local a exercer funções, evitava-se, assim, que fossem lidos por qualquer outra pessoa. Negociado com os inquiridos um prazo de oito dias, considerámos que esse prazo, por um lado, foi suficientemente breve para que a tarefa não ficasse esquecida, nem se arrastasse, e, por outro lado, foi adequado à necessidade de tempo manifestada pelos docentes para se debruçarem com seriedade e sem pressão sobre as respostas a dar no preenchimento de um questionário extenso.

É de assinalar que a D5 não foi administrado questionário, por não se encontrar ainda na escola à data, ter sido integrado numa fase já adiantada dos trabalhos, colocando-o numa posição distinta da dos colegas quando responderam ao questionário, e, dado o carácter transitório da sua colocação, apenas ter assegurado o andamento das iniciativas em curso, como se referiu anteriormente. Considerámos que a aplicação

---

deste instrumento iria causar um ruído nos dados recolhidos que não compensaria os eventuais benefícios que viesse a ter.<sup>8</sup>

### **3.1.2. Resultados alcançados**

A informação recolhida através do questionário foi tratada com base na construção de tabelas, sempre que se justificou, sendo subsequentemente elaborados gráficos da informação considerada mais pertinente para a sessão de trabalho a ter lugar com os docentes, assim permitindo uma melhor visualização e consequente discussão da informação.

Apresentamos, seguidamente, a análise dos dados e as conclusões a que chegámos, após o referido tratamento, seguindo essa apresentação a arquitectura de construção deste instrumento, subordinada aos vectores utilização, animação, avaliação e trabalho colaborativo. Nesta análise e conclusões, estabeleceremos relações entre algumas variáveis, sendo de assinalar que, como já dissemos, os dados que se reportam à secção I do questionário foram solicitados exclusivamente nessa perspectiva. Iremos, de igual modo, estabelecendo correlações com outros dados adicionais, como idade, situação profissional e anos de serviço, não recolhidos por esta via, como já se indicou, porém já referidos. Fazemos notar que a recolha e uso destes dados contou com o conhecimento e a autorização dos docentes envolvidos.

#### **3.1.2.1. Utilização da biblioteca escolar**

##### **a) Frequência de utilização da BE**

A frequência de utilização da biblioteca escolar Cândida Reis, no âmbito das funções docentes é díspar, sendo que 50% muito raramente a usa (D1 e D2), enquanto D3 nunca usa e D4 usa em média uma vez por semana.

---

<sup>8</sup> Para evitar eventuais distorções, também não iremos ter em conta neste estudo quaisquer outras informações ou contributos, como opiniões trocadas com o docente, embora tenhamos feito alguns registos no decurso do nosso contacto.

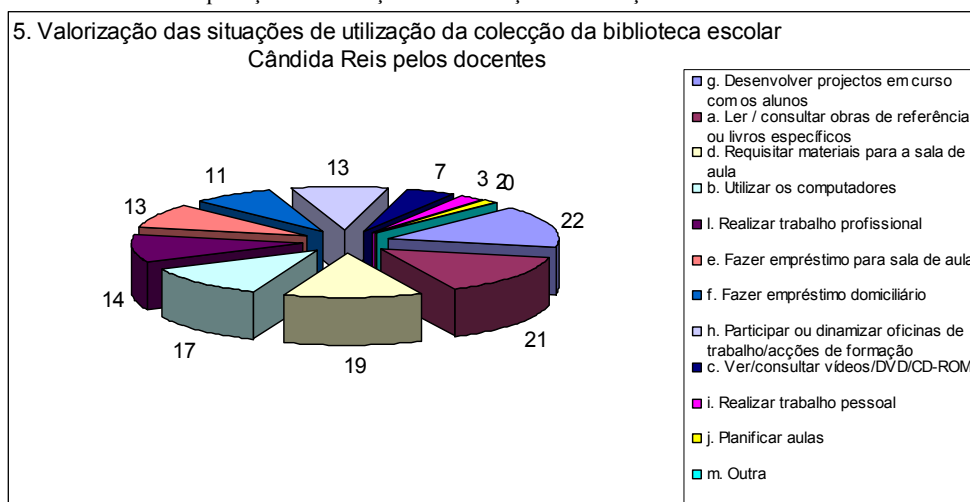
As razões apontadas para o uso pouco expressivo prendem-se, essencialmente, com o desenho curricular (reduzido número de horas semanais, em tempos lectivos de 45 minutos) e a existência de recursos tecnológicos na sala de aula<sup>9</sup>.

Por outro lado, D4 aponta como factores de utilização frequente da biblioteca o considerar fundamental e pertinente que os alunos estejam familiarizados com ela e o desenvolvimento de projectos em parceria com a BE e a PB.

Assim, embora todos os docentes estejam expostos aos mesmos constrangimentos de desenho curricular e às mesmas oportunidades quanto aos recursos tecnológicos, estes não os parecem afectar de igual modo e o reconhecimento da mais-valia da biblioteca para os alunos, aliado à existência de parcerias de trabalho com a BE e a PB, parece ter peso na frequência de utilização deste serviço educativo. É de assinalar que nenhum dos docentes lecciona exclusivamente um dado ano de escolaridade, todos leccionam dois, estando eles distribuídos pelo grupo (D1 e D2 leccionam o 9º ano, D2, D3 e D4 o 8º e D1, D3 e D4 o 7º ano), não parecendo, pois, ser esse um factor que possa ter interferência na tomada de decisão de usar ou não a biblioteca escolar ou na criação de condições inibidoras ou propiciadoras desse uso.

## b) Situações de utilização da colecção da BE

Gráfico 1 – Hierarquização das situações de utilização da colecção da BE



<sup>9</sup> O acesso à Internet, tanto por rede sem fios como por rede por cabo, a existência de 20 computadores portáteis, requisitáveis, e de um PC com projector e quadro interactivo, por sala de aula, na sequência do Plano Tecnológico de Educação (PTE), dotou este espaço de trabalho de uma via de acesso a informação e de condições de uso de documentos electrónicos até há pouco tempo não existentes. Em estudo está intranet da biblioteca escolar, a fim de integrar/distribuir os seus recursos com base nesta nova realidade.

O gráfico 1 espelha unicamente as respostas de D2 e de D4. A não resposta de D3, ao invés da atribuição generalizada de zeros, mas que interpretámos como equivalente, está em consonância com o facto de nunca ter usado a biblioteca. As respostas de D1 não foram consideradas, por não ter interpretado a pergunta e as instruções de resposta de forma adequada.

Pese embora o facto de D2 indicar raramente usar a biblioteca e de lhe ser dada hipótese de atribuir zero às opções que descrevem situações que não lhe são aplicáveis, hierarquiza-as a todas, o que nos leva a colocar várias hipóteses: ou o faz condicionada pela percepção que tem de que tal corresponde às expectativas, quer no contexto da corrente investigação quer no profissional, ou interpretou mal o enunciado da pergunta e as instruções nela dadas, ou, então, nas raras utilizações que faz da biblioteca, de facto, usa a respectiva colecção nas situações enunciadas. Na verdade, na questão não é indicada nem pressuposta uma dada frequência de utilização mínima, cabendo ao respondente decidir qual o número de ocorrências que lhe permite realizar a análise solicitada.

Em todo o caso, ainda que possa haver algum enviesamento na resposta e nos dados obtidos, interessa reter que, *grosso modo*, para os respondentes, a colecção parece ser mais valorizada no contexto da implementação de trabalho com os alunos, portanto no decurso do processo de ensino-aprendizagem, não o sendo tanto na fase de preparação/planificação do processo de ensino ou no âmbito da formação. A excepção a assinalar é a valorização intermédia do empréstimo para sala de aula que implica a solicitação dos documentos desejados tempo lectivo a tempo lectivo, e a sua devolução no fim do mesmo, o que não acontece com a requisição para sala de aula que, de acordo com o tipo de documento, pode abranger um período de 10 dias, sendo, portanto, um processo que, por comparação, implica menos trabalho acrescido.

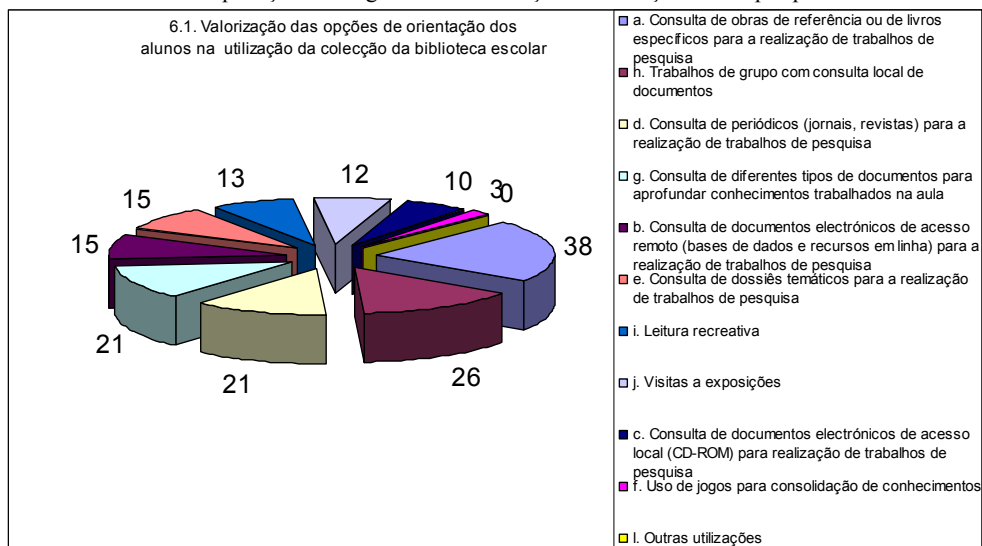
Apesar de apenas considerarmos dois respondentes, uma das hipóteses de partida que formulámos no que concerne a valorização da colecção parece encontrar aqui alguma confirmação.

#### c) Incentivo ao uso da colecção da biblioteca escolar por parte dos alunos

Metade dos inquiridos declara incentivar os alunos a usarem a colecção da BE, enquanto os restantes dois apenas o fazem ocasionalmente. Destes, D3 apenas orienta os

alunos para consulta de obras de referência/livros específicos para a realização de trabalhos de pesquisa.

Gráfico 2 - Hierarquização das sugestões de utilização da colecção da BE por parte dos alunos



Como se pode verificar pelo gráfico 2, esse é, precisamente, o contexto de utilização da colecção mais incentivado por estes docentes, sendo que o recurso aos documentos em suporte papel é, em geral, o mais valorizado. Entre os documentos electrónicos, os de acesso remoto são mais aconselhados do que os de acesso local, espelhando a tendência de consulta que os alunos autonomamente também denotam, alimentada pelo fácil acesso a equipamentos tecnológicos que permitem rapidamente aceder a estes recursos, via plataforma *moodle*. A leitura recreativa colhe mais as atenções destes docentes, que a recomendam mais do que aos documentos electrónicos de acesso local. Sendo estes recursos, aliás, pouco usados no contexto geral da colecção da biblioteca, parte da explicação para tal reside na dificuldade de serem lidos em todos os PC ou portáteis da escola, uma vez que as respectivas especificações, as diferentes versões de sistemas operativos existentes, as fortes restrições a instalações que os PC do PTE apresentam e as dificuldades de ordem técnica de alguns docentes não promovem esse uso, antes o desincentivam. A PB e a equipa da BE, em articulação com a equipa PTE, estudam, precisamente, formas de atenuar esta situação, uma das quais recai sobre a criação de intranet da BE, a que já aludimos. Até à resolução desta situação, este tipo de recursos sofreu uma secundarização, na óptica da selecção e da aquisição, como indicámos quando caracterizámos a colecção da biblioteca.

É de assinalar que nenhum dos docentes orienta os alunos nas consultas à colecção que sugerem, parecendo, portanto, lícito assumir que essas sugestões serão incipientes e vagas. Ao cruzarmos esta informação com a resposta à questão 16., em que se solicita que os sujeitos avaliem o seu conhecimento da colecção, vemos que apenas um o considera suficiente, enquanto dois o vêem como fraco e um como insuficiente. Na verdade, tendo em conta que D3 indica nunca ter usado a biblioteca, o facto de considerar como fraco, e não insuficiente, o seu conhecimento da respectiva colecção, nas subclasses visadas, pode ser indicador de que a sua resposta esteja a ser condicionada por o que sabe serem as expectativas gerais relativamente aos docentes: que conheçam minimamente os serviços da escola onde leccionam. Contudo, não podemos excluir a hipótese de, apesar de não usar a biblioteca, ter-se dirigido à mesma para a conhecer e ter analisado superficialmente a respectiva colecção. Em todo o caso, com base nestes dados podemos, com alguma legitimidade, pôr a hipótese de a falta de orientação dada aos alunos decorrer do desconhecimento da colecção, nas subclasses visadas. O facto de D4, que declara ter um conhecimento suficiente dessas subclasses e que usa regularmente a biblioteca, não orientar as sugestões de consultas que dá aos alunos obriga à consideração de uma outra hipótese, nomeadamente que essa orientação não seja uma prática que faça parte das rotinas do processo de ensino-aprendizagem, por razões que, neste ponto, apenas podemos especular, como a forte dependência do manual e a consideração da pesquisa complementar como acessória e não fundamental, ainda que valorizada, a falta de hábitos de pesquisa estruturada, a falta de tempo...

Algumas destas hipóteses que acabámos de levantar são reforçadas se atentarmos nas razões apresentadas por três dos inquiridos para o insuficiente conhecimento dos serviços e do funcionamento da biblioteca: falta de tempo, decorrente do facto de ser priorizada a exploração de outros recursos, como os quadros interactivos, dado ser o primeiro ano em que, neste caso, D2 lecciona nesta escola; para D1 essa falta de tempo traduz-se na impossibilidade de preparar documentos pessoais para depois disponibilizar aos alunos, pelo que se assume que o sujeito opta por não consumir tempo, escasso, com recursos alternativos àqueles com que já conta, em princípio o manual. Em ambos os casos parece ter ocorrido uma operação de hierarquização de tarefas em que a biblioteca como recurso é secundarizada. Esta leitura é, também, parcialmente sancionada pelo que fica implícito na outra razão apresentada para o desconhecimento dos serviços e do funcionamento da biblioteca: o fácil acesso à internet, tanto em casa como na escola, questão, aliás, já referida como uma das

---

explicações para o uso pouco expressivo da biblioteca. D4, que declara conhecer de forma suficiente a realidade em causa, apresenta como razão para tal o envolvimento em projectos com a biblioteca, já aduzido anteriormente como explicativo do regular uso deste serviço educativo.

Repare-se que essa leitura da secundarização da biblioteca enquanto fonte de recursos encontra algum reforço, também, na questão relativa aos serviços de difusão de informação da biblioteca (boletim, disciplina na plataforma *moodle* e OPAC da RBOA). Todos eles acessíveis em linha, tanto o boletim como a disciplina da biblioteca na plataforma *moodle* são conhecidos por todos, porém apenas lidos por D1 e, também, por D4, no caso da plataforma, o único inquirido que indica consultá-la. Nenhum a usa e nenhum usa o boletim para consulta. Quanto ao OPAC da RBOA, dois inquiridos desconhecem-no, um conhece mas não consulta nem usa e outro conhece mas, de igual forma, não consulta nem usa.

### **3.1.2.2. Animação das subclasses visadas**

No que toca à animação deste fundo documental, em consonância com as respostas anteriores, D3 não participou, promoveu ou co-dinamizou quaisquer das iniciativas apresentadas e desconhece a existência de outras, como exposições. Não apresenta, além disso, qualquer tipo de sugestões de actividades de animação/divulgação do fundo documental em causa que possam contribuir para um melhor conhecimento do mesmo e índices de utilização superiores aos verificados à data. D1, também em sintonia com as respostas já dadas, apresenta idêntico perfil, no tocante às actividades de animação do fundo, avançando, contudo, sugestões.

D2 e D4 já participaram e/ou dinamizaram na biblioteca várias iniciativas neste campo, num máximo de três para D4 e um mínimo de uma para D2, das dez listadas e, de facto, implementadas na biblioteca. Ambos os inquiridos indicam conhecer actividades de divulgação de fundo documental, sendo que D2 apenas conhece uma dessas actividades e D4 duas. Também apresentam sugestões, listando-se, de seguida, todas as que foram avançadas:

- 
- Sessões lúdicas, na biblioteca, de videoprojecção de filmes/documentários científicos com a distribuição, no final, de pequeno panfleto com indicações bibliográficas relativas às matérias abordadas;
  - Realização de trabalhos/concursos que abordem temas em que os documentos das referidas subclasses estão envolvidos (bibliopaper);
  - Formação para melhor utilização dos recursos digitais existentes na biblioteca;
  - Encontros por turmas para divulgação de obras específicas para cada área disciplinar;
  - Criação de um clube “À descoberta da Biblioteca”.

Portanto, embora as iniciativas de animação do fundo documental em causa levadas a cabo pela biblioteca não estejam a ter suficiente visibilidade junto dos docentes, por razões várias que se podem prender com a falta de tempo já aduzida, com a colocação recente na escola em consideração e a subsequente necessidade de explorar uma nova realidade, sendo necessário definir prioridades, como já indicado, ou com eventuais falhas na eficácia de divulgação do plano de actividades da biblioteca, fazemos notar que as propostas dos docentes denotam a reflexão que dedicaram à questão, quando com ela directamente confrontados. Indiciam, ainda, que a valorização que fazem dos recursos documentais se orienta mais para os alunos (à possível excepção da formação no uso de recursos digitais) e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem, do que para a sua adopção como ferramenta de trabalho na preparação e na leccionação de aulas, hipótese que colocámos à partida.

### **3.1.2.3. Avaliação das subclasses visadas**

O, em geral, débil conhecimento que os docentes inquiridos denotam ter do fundo das subclasses definidas para este estudo é justificado pelos mesmos da seguinte forma:

- “Sobrecarga horária, deixando pouco tempo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem”;
- “Tudo ter de ser feito a correr, deixando pouco tempo para a reflexão”;
- “[...] nunca ter utilizado as instalações”;
- “Falta de tempo”.

Assim, D2 e D3 não avaliam nenhuma das subclasses, nem em termos de adequabilidade às exigências do currículo nem de actualidade, tanto no que concerne aos assuntos como aos suportes, assinalando SC (sem conhecimento) em todos os casos.

D4 indica que o seu conhecimento suficiente dos documentos das subclasses em causa decorre dos projectos que leva a cabo com os alunos, os quais obrigam à selecção de monografias aí existentes. D1 faz uma avaliação da adequabilidade do fundo em causa, tanto no que diz respeito a assuntos como a suportes, embora não avalie a actualidade desse fundo, avaliação que obrigaria a um conhecimento e a uma análise mais profunda e detalhada dos conteúdos e dos suportes dos documentos existentes.

Quadro 14 - Avaliação da adequabilidade e da actualidade dos assuntos do fundo das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578

Assuntos	Adequabilidade		Actualidade
	D1	D4	D4
Natureza. Estudo e conservação da natureza. Protecção da natureza e da vida selvagem	3	SC	SC
Ciências do meio ambiente. Poluição	3	3	4
Mineralogia.	3	4	3
Geologia. [Geofísica] [Meteorologia] Hidrologia	SC	2	2
Paleontologia. Fósseis	3	3	3
Genética. Hereditariedade	3	SC	SC
Citologia. Bioquímica. Virologia	SC	3	3

**Legenda: escala usada – 1 (fraco) a 5 (excelente), sem conhecimento (SC)**

De acordo com os resultados expressos no quadro 14, o fundo em causa, em termos de assuntos, para dois docentes, parece estar medianamente adequado às exigências do currículo de Ciências Naturais, sendo, para D4, a subclasse 55 (Geologia. [Geofísica] [Meteorologia] Hidrologia) a mais débil e a 549 (Mineralogia) a mais forte. A avaliação de D1 pode reflectir uma abordagem cautelosa à questão, não se comprometendo com os extremos da escala. No que toca à actualidade, a avaliação de D4 não difere significativamente da que faz em relação à adequação do fundo.

Quadro 15 - Avaliação da adequabilidade e da actualidade dos suportes do fundo das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578

Suportes	Adequabilidade		Actualidade
	D1	D4	D4
Monografias	2	4	4
Periódicos	3	4	4
Dossiês temáticos	Não responde	4	3
Documentos electrónicos de acesso remoto	SC	SC	SC
Documentos electrónicos de acesso local	SC	SC	SC
Jogos	SC	SC	SC

**Legenda: escala usada – 1 (fraco) a 5 (excelente), sem conhecimento (SC)**

Já que no que diz respeito aos suportes, como se vê no quadro 15, a avaliação é francamente superior, por parte de D4, tanto em termos de adequabilidade como de actualidade, no que difere, também, e contrasta com a que é feita por D1.

De assinalar aqui, porém, é a incapacidade de avaliar documentos electrónicos, quer de acesso remoto quer local, bem como os jogos, que todos os docentes revelam. Quando analisámos para que tipo de consulta e de documentos é que os docentes orientavam os alunos na biblioteca vimos que os de acesso remoto eram mais aconselhados do que os de acesso local, apesar de, agora, percebermos que tal não decorria de análise feita à qualidade desses recursos, em termos de adequação e de actualidade, nem de operacionalidade/compatibilidade, como aventámos relativamente aos últimos, mas sim de outros parâmetros que, de momento, desconhecemos. Porém, como pudemos concluir já, a orientação dada aos alunos no que toca à consulta de documentos é vaga, pelo que, para além da perspectiva que, em abstracto, os docentes possam ter desses recursos, podem não lhe estar quaisquer outros parâmetros subjacentes.

Questionados sobre a respectiva participação na aquisição de documentos para a colecção, nas subclasses em consideração, apenas um docente, D3, declara nunca ter sido solicitado para tal enquanto os três restantes declaram sê-lo ocasionalmente e todos indicam não serem solicitados para participarem na análise do fundo das subclasses em questão para efeitos de desbaste.

Foram várias as sugestões de iniciativas apresentadas para melhorar o conhecimento e a consequente capacidade de avaliação do fundo em causa, nomeadamente:

- “Talvez uma apresentação dos materiais relativos ao currículo de Ciências Naturais, a todos os elementos do grupo disciplinar, no início de cada ano lectivo.”
- “Acção de formação”.
- “Calendarização atempada de algumas sessões de esclarecimento”.

Aqui reflecte-se um dos problemas conjunturais e estruturais que as bibliotecas escolares têm de enfrentar e ao qual já nos fomos referindo: a rotatividade ou a instabilidade dos corpos docentes leva a que projectos implementados, iniciativas recorrentes e conhecimentos adquiridos se percam ou diluam. Face à mobilidade de dois dos professores de Ciências Naturais, o conhecimento da colecção por eles detido, dado terem participado na sua constituição, análise e desbaste perdeu-se e será necessário

recomeçar do zero com os recém-chegados, situação que se reflecte e é indiciada nas sugestões apresentadas.

#### 3.1.2.4. Trabalho colaborativo

##### a) Práticas de articulação da actividade pedagógica com a BE

As práticas de trabalho dos docentes com a biblioteca são díspares. Assim, D1 e D3 nunca articulam a sua actividade pedagógica de sala de aula com a biblioteca, D2 fá-lo algumas vezes e D4 frequentemente. As razões apontadas para essa falta ou debilidade de articulação são, nas palavras dos docentes:

- “Não articulo com mais frequência por não ter tido tempo para conhecer melhor o seu espólio.”
- “Por desconhecimento e falta de “cultura” de utilização da biblioteca.”

O ónus desse estado de coisas é colocado pelos docentes do seu lado, postura que vemos reiterada nas razões apresentadas para as respostas dadas às questões seguintes, em que perguntámos se já tinham alguma vez solicitado a colaboração da PB/elemento da equipa da BE, se já alguma vez a haviam recebido na realização de actividades com os alunos na BE ou se já haviam solicitado a colaboração da PB/elemento da equipa da BE na selecção ou na produção de materiais a usar em diferentes situações de aprendizagem. À excepção de D4 em que tal acontece frequentemente, todos os restantes sujeitos indicam nunca tal se ter verificado, embora D3 não avance quaisquer razões.

Quadro 16 - Razões para a ausência de colaboração na realização de actividades com alunos na BE e na produção de materiais a usar no processo de ensino-aprendizagem

Questões	Razões para a resposta negativa às questões	
	D1	D2
Já solicitou a colaboração da PB ou elemento da equipa da BE na realização de actividades com os alunos na biblioteca?	“Devido a outras responsabilidades na escola que me absorvem e quase não me deixam tempo para pensar que a Biblioteca existe.”	“Nunca foi necessário.”
Já recebeu a colaboração da PB ou elemento da equipa da BE na realização de actividades com os alunos na biblioteca?	“Talvez por incompatibilidade horária..., falta de “lembrança” da minha parte..., Pouco tempo para pensar...”	“Não surgiu a oportunidade.”

Questões	Razões para a resposta negativa às questões	
	D1	D2
Já solicitou a colaboração da PB ou elemento da equipa da BE na selecção ou na produção de materiais a usar em diferentes situações de aprendizagem?	“Ainda não faz parte da minha forma de programar...”	“Não surgiu a oportunidade.”

A partir dos dados obtidos na secção I, sabemos que enquanto D3 tem um horário incompleto e lecciona a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, para além de Ciências Naturais, D2 e D4 têm horários completos, leccionando D2 duas áreas curriculares disciplinares, uma do seu grupo de recrutamento e outra de outro grupo para o qual tem habilitação adequada, enquanto D4 lecciona Ciências Naturais e Área de Projecto. Na verdade, D1, relativamente aos restantes, tem um acréscimo de cargos e de trabalho, visto também leccionar áreas curriculares que se inscrevem em dois grupos de recrutamento distintos, como D2, para além da área curricular não disciplinar de Formação Cívica, o que de imediato o coloca na situação de Director de Turma. A isto acresce a presença em Conselho Pedagógico, atestada na resposta à questão 28., graças a um outro cargo atribuído que o qualifica para tal. Se cruzarmos esta informação com outros dados por nós colhidos de outra forma, nomeadamente que D1 tem 23 anos de serviço, D2 13 e D3 e D4 6 cada um, percebemos que está aqui espelhada a realidade actual das nossas escolas, com os docentes mais antigos a assumirem um conjunto de situações que os impedem de diversificarem práticas, investirem na produção de materiais, repensarem as suas dinâmicas de trabalho... Sentida por todos, a falta de tempo e a necessidade de cumprir tarefas que em muito divergem do processo de ensino-aprendizagem e que afastam o docente do mesmo, este é, claramente, um estado de coisas mais dramático para os que há mais tempo estão na carreira docente. Por outro lado, o facto de D3 ter um horário incompleto, estando numa situação profissional precária, como contratado, pode, de alguma forma, contribuir para um menor envolvimento com a escola e/ou com a BE, quer seja pelo menor número de horas aí passado, quer pela desmotivação que poderá estar inerente a tal situação.

Inquiridos, ainda, quanto a terem recebido a colaboração da PB/elemento da equipa da BE na selecção ou na produção de materiais a usar em diferentes situações de aprendizagem, à excepção de D4 que declara tal ser frequente, todos os restantes inquiridos indicam que esse nunca foi o caso. No entanto, D1 indica já ter sido algumas vezes solicitado pela PB/elemento da equipa da BE para implementar iniciativas ou actividades no âmbito da área curricular de Ciências Naturais. D4 continua a referir ser

essa uma situação frequente, denotando, dessa forma, uma parceria mais estreita com a BE, em consonância com o que, desde o início do questionário, vem indicando ser a sua apropriação e relação de trabalho com a BE.

A sala de professores, espaço de eleição para fazer uma pausa da sala de aula, mas ainda trabalhando, é o local mais propício aos contactos entre PB/elemento da equipa da BE e estes docentes, seguido das reuniões comuns a que a PB assiste, havendo aí lugar a uma maior formalidade nos contactos.

Como se verifica pelo quadro 17, D1 é o sujeito com o qual, estando presente num grande número de reuniões e grupos de trabalho, mais se desmultiplicam contactos, talvez pela impossibilidade de os prolongar o suficiente. Ainda assim, o índice de produtividade nas relações de trabalho com a BE e na rentabilização que faz dos seus recursos é baixo, já que, não parecendo desvalorizar estas questões, reconhece que não fazem naturalmente parte da sua cultura docente.

O facto de ser o docente com mais anos de serviço pode constituir um outro factor que contribui para esta situação, para além dos já referidos. Por ser o professor que há mais tempo integra e está exposto a práticas de trabalho de que a biblioteca tradicionalmente está arredada, tendo já consolidado perspectivas, hábitos e procedimentos que não priorizam o recurso a este serviço educativo, tende a não o incorporar, ou a fazê-lo com menos naturalidade ou facilidade, apesar do número de contactos e das solicitações.

Quadro 17 - Contactos entre os docentes e PB/elemento da equipa da BE

Situações	D1	D2	D3	D4
Informalmente, na sala de professores ou noutra espaço da escola	X	X	X	X
Em reuniões de Departamento em que a professora bibliotecária, quando necessário, comparece	X	X		X
Em reuniões de grupo disciplinar em que a professora bibliotecária, quando necessário, comparece	X			
Em reuniões de ano em que a professora bibliotecária, quando necessário, comparece	X			
Em grupos de trabalho que a professora bibliotecária integra (como, por exemplo, PAA, PEA...)	X			
Em reuniões de Conselho Pedagógico	X			

A falta de prática de integração da BE na componente curricular é, aliás a realidade para todo o grupo disciplinar, já que nem no plano anual de actividades de Ciências Naturais, nem nas planificações desta área curricular disciplinar constam actividades ou iniciativas articuladas com a BE. As razões indicadas para tal são de duas ordens e corroboram algumas das nossas hipóteses de partida:

- A falta de tempo disponível para a realização de actividades, em contexto do respectivo currículo, pelo que estas são restritas às cruciais (o que coloca a articulação com a BE num plano secundário, como temos vindo a ver ao longo da análise das respostas a este questionário);
- A falta de hábito de ver os recursos da BE como uma ferramenta de trabalho, a ausência de cultura de recurso à BE para mais do que actividades extra ou complementares ao currículo, mas não inscritas nele.

É de assinalar que a maior parte destes docentes desconhecia se no plano anual de actividades da BE constavam actividades ou iniciativas no âmbito de Ciências Naturais, sendo, curiosamente, apenas D1 a sabê-lo e não D4, que mantém uma relação de trabalho mais estreita com este serviço educativo. Na verdade, muitos dos documentos de organização e de orientação das escolas/agrupamentos são desconhecidos dos respectivos docentes que, graças à pressão do muito trabalho e do pouco tempo disponível para responder a todas as solicitações, a que acresce o hábito de trabalhar sozinho ou em grupo disciplinar, no melhor dos casos, apenas dedicam atenção à sua área de intervenção imediata ou mais próxima, por norma assumida como a área curricular disciplinar que leccionam ou o grupo de recrutamento em que se candidatam.

#### b) Percepções dos docentes sobre a integração da BE nas práticas pedagógicas

Quadro 18 - Percepções dos docentes quanto à importância e abrangência da colaboração entre grupo disciplinar e BE

Asserções	D1	D2	D3	D4
O trabalho de colaboração com a equipa da biblioteca escolar é importante para as actividades curriculares.	C	CT	C	CT
Na planificação das aulas é importante contar com o apoio da biblioteca escolar no que respeita ao uso dos recursos deste serviço educativo.	C	CT	C	CT
O recurso à biblioteca escolar é mais importante numa área curriculares do que noutras e em Ciências Naturais não é muito importante.	D	DT	D	DT
O recurso à biblioteca escolar é essencialmente relevante no campo da promoção da leitura recreativa e de cariz literário.	D	DT	D	C
Na planificação das actividades extracurriculares do grupo disciplinar é importante contar com o apoio de algum elemento da equipa da biblioteca escolar.	SO	C	C	C
Na perspectiva dos resultados académicos dos alunos, é importante que haja colaboração entre a biblioteca escolar e o trabalho desenvolvido pelo docente.	C	CT	C	CT
Os planos anuais de actividades da biblioteca e dos grupos disciplinares deveriam ser articulados.	C	CT	C	C

**Legenda:** CT – concordo totalmente; C – concordo; D – discordo; DT – discordo totalmente; SO – sem opinião

Como se pode verificar pela leitura do quadro 18, cruzada com os resultados até agora obtidos nas respostas deste questionário, há um claro fosso entre as percepções que os docentes têm acerca da relevância da BE, do seu uso e do trabalho colaborativo com a mesma e as práticas vigentes. Podemos, com alguma legitimidade, inferir que existe aqui um problema que se traduz no expressivo fosso entre o ideal e o possível, uma “relação paradoxal entre o idealizado, aceite e valorizado” e o “concretizado” de que falam Roldão et al. (2006) e a que já nos referimos no enquadramento teórico à colaboração. As razões até agora apontadas para que, afinal, valorização e prática difiram de forma tão visível, são, essencialmente, a falta de tempo e a falta de hábito, no que, de alguma forma, parcialmente se enquadra na análise dos referidos investigadores.

Curiosamente, D4 que desenvolve vários projectos em articulação com a BE difere de todos os outros, ao colocar a tónica da acção deste serviço no campo da promoção da leitura recreativa e de pendor literário. Em todos os restantes aspectos abordados, as suas perspectivas são concordantes, distinguindo-se, apenas, pela intensidade de opinião.

Contudo, não devemos esquecer que estas respostas podem, inconscientemente, estar a ser afectadas por aquilo que os sujeitos percebem como sendo expectativas sociais e profissionais, resultando daí uma clivagem entre ideal e real maior do que aquela que, de facto, existe.

#### c) Barreiras à colaboração entre docentes e BE

As mais fortes barreiras inibidoras ou impeditivas da colaboração com a biblioteca escolar identificadas pelos docentes foram, ecoando o que já vinha a ser dito ao longo do questionário ou concluído com base no cruzamento de dados:

- O respectivo horário não permitir desenvolver trabalho com a equipa da BE (D1);
- Falta de tempo como professora da escola (D2);
- Não conhecer os objectivos da BE nem o respectivo plano anual de actividades (D4).

O contributo de D4, tal como já dissemos anteriormente, espelha o isolamento em que, por norma, os docentes trabalham, na linha do que é reportado por Roldão et al. (2006), uma vez que o plano referido, tal como todos os outros, integra um documento

único, disponível para consulta na escola, em suporte papel, ou na plataforma *moodle* do agrupamento. Apesar do facto de este docente desenvolver iniciativas articuladas com a biblioteca e conhecer medianamente os seus serviços, não conhece, realmente, documentos representativos da dinâmica desta organização, o que, se por um lado suporta a referida ideia de isolacionismo, por outro lado indicia, também, falhas da biblioteca escolar na divulgação das suas acções, iniciativas e orientações.

Também identificada como barreira, porém de forma pouco expressiva, é a questão de o respectivo grupo disciplinar não considerar relevante proceder à articulação pedagógica com a BE, o que se prende com a noção já avançada de falta de cultura de uso da BE, podendo, mais uma vez, contribuir, ainda, para confirmar a hipótese que se colocou, à partida, de os docentes, por norma, não integrarem os recursos da biblioteca na planificação e na preparação das actividades lectivas nem na sua prática de ensino em sala de aula.

Todas as restantes barreiras listadas são avaliadas com zero, portanto vistas como não descrevendo situações que se apliquem, mesmo a opção “outras” que permitia apresentar situações diversas das listadas, à excepção de D2 que a usa para indicar a falta de tempo.

### 3.1.2.5. Comentários e sugestões às questões abordadas no questionário

Na última questão, totalmente aberta, foram apresentados comentários, por D3 e D4, e sugestões, por D1, não tendo D2 dado aqui qualquer contributo.

Sugestões de D1
<p>“Na minha opinião, o bom uso da Biblioteca tem de ser melhor “publicitado”, já que eu acho que há muito desconhecimento do que de bom a Biblioteca dispõe.”</p> <p>“Promover formação à comunidade escolar.”</p> <p>“Sem exagerar, mandar correspondência electrónica para que a comunidade tenha conhecimento do que vai chegando à Biblioteca.”</p>

Comentário de D3
<p>“A minha fraca utilização da biblioteca e consequente desconhecimento do material disponível prendem-se com a minha situação profissional.”</p>

Comentário de D4
<p>“Quero apenas acrescentar e salientar o empenho da responsável pela Biblioteca Escolar em dinamizar o espaço, mostrando-se sempre disponível para apoiar todos os colegas naquilo de que necessitamos.”</p>

Portanto, as sugestões de D1 apontam, de facto, para a necessidade de a BE trabalhar as questões de divulgação, de abertura à comunidade no tocante às acções que leva a cabo, como a formação que realiza, e, também, ao fundo documental, aspectos estruturantes do seu programa. A divulgação que faz não parece ser suficiente e são apresentadas sugestões práticas que podem eventualmente ser mais eficazes,<sup>10</sup> apesar de o correio electrónico ser já uma das “armas” da Direcção, proficuamente usada, pelo que o “sem exagerar” de D1 pode ser uma alusão à necessária parcimónia no recurso a essa estratégia, ou as mensagens tendem a, pura e simplesmente, não ser abertas, sendo eventualmente eliminadas da caixa de correio.

O comentário de D3 vem ao encontro do que aventáramos anteriormente e que nos parece quase de senso comum, ou seja, a situação profissional tem um importante peso na acção dos docentes, condicionando-a.

Analisados globalmente os resultados deste questionário no contexto das taxonomias de Loertscher (2000) (quadro 1), vemos que D1 e D3 se encontram claramente no nível 1 da taxonomia do professor, dado que praticam um ensino auto-suficiente em que não recorrem à biblioteca. Não havendo, até à data, envolvimento com a PB, apesar de promovermos contactos casuais e formais no sentido do envolvimento da biblioteca e dos seus recursos no desenvolvimento curricular, o nível em que se posiciona é o 2. D2, em algumas unidades de ensino, situar-se-á no nível 2, o mesmo acontecendo com a PB. D4 parece situar-se no nível 4, dado que indicia ver os recursos da biblioteca como complementares e enriquecedores, mas não essenciais no processo de ensino, embora considere que seja fundamental que os alunos estejam familiarizados com a BE. Tendo em conta o comentário final de D4, a PB situar-se-ia, também, no nível 4, porém, uma vez que, da parte da BE, há já uma planificação dos projectos em que D4 está envolvido, constante no respectivo plano anual de actividades, bem como a planificação incipiente do uso dos recursos necessários aos mesmos, feita através de contactos casuais e via electrónica com D4, situamo-nos no nível 5.

---

<sup>10</sup> Na verdade, todas as BE do concelho de Oliveira de Azeméis estão a concluir processo de migração para diferente software normalizado de catalogação automatizada (DOCBASE para GIB), no âmbito de Candidatura de Mérito já referida, e, terão, à data de conclusão do projecto, a possibilidade de usar facilidades como a DSI para a difusão de informação acerca do seu fundo que, em muito, irão colmatar esta falha. Até agora, têm sido implementadas neste campo estratégias como desdobráveis, marcadores, listas afixadas na sala de professores que, apesar de regulares, claramente não são suficientemente eficazes.

Pese embora o facto de, na verdade, a colaboração entre professor bibliotecário e os docentes não ter de ser constante e poder ocorrer em graus distintos, ela é, contudo, muito assimétrica no tocante ao grupo disciplinar de Ciências Naturais e, na generalidade destes docentes, pouco produtiva. As razões para tal passam, em boa medida, pelas apontadas ao longo da análise dos resultados do questionário.

Os recursos documentais da biblioteca são, portanto, em geral, pouco conhecidos e a avaliação realizada enferma desse problema, pelo que necessita de ser posteriormente recuperada. A valorização e a utilização desses recursos não coincidem, sendo a última baixa e acessória ou complementar ao processo de aprendizagem e marginal no de ensino.

As acções levadas a cabo pela BE e abordadas neste questionário no âmbito em estudo, não são, em geral, produtivas, nos moldes em que têm ocorrido, tendo sido deixadas sugestões de trabalho pelos docentes. No âmbito da colecção, as estratégias de animação do fundo a que já nos referimos no enquadramento teórico e que retomaremos posteriormente são, na nossa perspectiva, uma via potencialmente interessante para responder a algumas destas falhas.

As informações colhidas no questionário permitiram confirmar algumas das hipóteses com que partimos para o nosso estudo, como fomos indicando.

### **3.2. Intervenção teórica e sessões de trabalho entre professora bibliotecária e docentes de Ciências Naturais**

#### **3.2.1. Intervenção teórica**

Feito o ponto da situação possibilitado pela informação colhida no inquérito por questionário, contextualizado na literatura revista e em documentos e estudos oficiais, delineámos uma intervenção teórica/sessão de trabalho com os docentes de Ciências Naturais, com vista a responder não só às necessidades de formação por eles próprios identificadas como, também, a induzir a modificação das práticas existentes, aumentando a consciência dos problemas e o empenho na sua resolução (Bogdan e Biklen 2006, p. 297).

A sessão por nós conduzida, intitulada “Práticas de trabalho entre docentes e professor bibliotecário: caracterização, abrangência e implicações”, realizou-se no dia 17 de Março de 2010, pelas 17:00, na sala C1 da EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva. Com a

duração prevista de duas horas e trinta minutos, resultou numa sessão de três horas e trinta minutos, dada a densidade do programa de trabalhos e o intenso envolvimento de todos.

Na semana anterior à sessão, foram entregues aos professores cópias do plano (apêndice IV), dos três documentos preparados (apêndice V) e da lista de bibliografia básica recomendada (apêndice VI), tendo sido organizado dossiê com a versão integral de alguns dos documentos usados na reunião. Um dossiê ficou na posse do grupo disciplinar de Ciências Naturais e outro na Biblioteca Escolar Cândida Reis, para consulta.

### **3.2.1.1. Objectivos**

Definimos como objectivos gerais desta sessão os que a seguir se apresentam:

- Partilhar com os docentes as conclusões que podem ser retiradas numa análise inicial dos inquéritos por questionário a que responderam em Fevereiro de 2010;
- Promover a reflexão subsequente acerca de práticas de trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes e respectivas vantagens e constrangimentos, em função dos documentos e dos materiais fornecidos previamente e no momento;
- Despoletar a implementação de iniciativas de trabalho colaborativo no âmbito em consideração.

### **3.2.1.2. Metodologia adoptada e conteúdos abordados**

Tendo em conta que visávamos a análise do estado de coisas actual, no âmbito desta investigação, o concomitante aprofundamento e clarificação de conceitos, assim como o apontar para possíveis exemplos práticos de aplicação dos pressupostos teóricos, cuja relevância é, também, confrontada com resultados da investigação no âmbito das Ciências Naturais, considerámos como mais produtivo proceder a breves exposições teóricas e à apresentação de resultados, seguidas de diálogo e de debate alargado. Por essa razão, entregámos antecipadamente todos os materiais aos docentes, à excepção da apresentação em diapositivos (apêndice VII), por ainda nos encontrarmos a tratar dados do inquérito por questionário. Assim, aquando da sessão, estaria garantida

a oportunidade de todos intervirem e analisarem resultados, conceitos e propostas de forma mais activa e produtiva.

Consignados no respectivo plano de trabalho, os conteúdos específicos abordados foram os seguintes:

- Dados colhidos no inquérito por questionário acerca das práticas de utilização da biblioteca escolar e de trabalho entre professora bibliotecária e docentes;
- Perfil desejável do aluno – competências do currículo de Ciências Naturais, competências transversais ao currículo e sua operacionalização;
- Orientações nacionais e internacionais sobre relevância da biblioteca escolar no tocante ao currículo;
- Conceito de colaboração;
- Modelos de trabalho entre professor bibliotecário e docentes e suas implicações;
- Resultados da investigação acerca da relevância do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes;
- Exemplos de possíveis projectos de colaboração.

Partimos, então, da apresentação de alguns resultados obtidos através do inquérito por questionário, fazendo uso dos diapositivos 2 e 3, respeitantes às tipologias de utilização da biblioteca escolar, tendo, em conjunto, concluído pelo estudo dos gráficos de tratamento das respostas desse inquérito que, para além da frequência de uso ser muito baixa na maior parte dos casos, ela visa, essencialmente, o desenvolvimento de projectos com alunos, pelo que a promoção do uso deste serviço junto dos discentes é superior à taxa de utilização dos docentes que, além do mais, a ele não recorrem para preparação do processo de ensino, por acreditarem ser-lhes mais fácil e rápido usar recursos próprios. Uma vez que a referida promoção se faz sem orientações bibliográficas, de pesquisa e de uso específicas, de acordo com os docentes, tal reflecte o facto de considerarem que a equipa da BE assume a responsabilidade pela orientação da pesquisa dos documentos a consultar, havendo apenas lugar a instruções verbais a nível da estrutura do trabalho desejado e das expectativas para o mesmo. Embora os docentes conheçam serviços de difusão da informação da BE, o OPAC, por exemplo, malgrado ser divulgado no início do ano lectivo junto de todas as turmas e respectivos professores acompanhantes, numa mini acção de formação/recepção às turmas, ser entregue à comunidade marcador de livros divulgativo, e ter sido divulgado em

---

Conselho Pedagógico, não foi alvo da atenção de todos os docentes. Assim, a informação das respectivas funcionalidades não pareceu ter sido suficientemente esclarecedora, o que, para estes professores, explica a sua não utilização. Aproveitámos para fazer uma brevíssima exemplificação de algumas funcionalidades ilustrativas da mais-valia deste OPAC.

Passámos, de seguida, à análise conjunta dos diapositivos 4 a 10, referentes às práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito do currículo de Ciências Naturais e das subclasses que se inscrevem nesse mesmo currículo, dados ainda colhidos no inquérito por questionário, sendo para todos evidente que essas práticas são, em geral, débeis. Parte da razão para esse estado de coisas parece, desde logo, ser encontrada ao nível da planificação, tanto dos respectivos planos anuais de actividades como da planificação curricular de Ciências Naturais. No primeiro caso, o facto de, no agrupamento e na escola-sede, não estar instituída a prática da planificação articulada de actividades, indício da cultura de isolacionismo ainda vigente, resultando daí um documento que se concluiu ser um “somatório” de diferentes iniciativas, por vezes até duplicadas por diferentes departamentos, grupos disciplinares, serviços ou conselhos de ano, resulta na dificuldade em instituir a convergência aqui em análise, além de explicar o desconhecimento desse plano geral e de iniciativas que se inscrevem na respectiva área curricular disciplinar. Tal acontece apesar de, tal como um dos docentes refere, esse plano estar afixado na sala de professores, em formato calendário muito ampliado. No caso das planificações curriculares de Ciências Naturais a esse isolacionismo acresce, para estes docentes, falta de tempo e de oportunidade. Perante a questão por nós colocada de esses factores poderem começar por ser uma razão e passarem, posteriormente, a uma consequência do estado de coisas não é pacífico para todos que, na prática, a colaboração possa, por exemplo, acabar por resultar em economia de tempo, embora seja geradora de mais oportunidades. Contudo, em termos teóricos, ou “ideais”, como foi referido por um docente, as concepções destes profissionais apontam para a total aceitação de práticas de trabalho colaborativo, reflectidas nas planificações, tanto do plano de actividades como no da área curricular disciplinar respectiva, apesar de as práticas admitidas não corresponderem exactamente ao conceito de colaboração plena, tal como surge na literatura.

Em todo o caso, há uma prática que difere radicalmente do que parecem ser as convicções, de forma que, face ao debate suscitado por esta questão, em conjunto e alterando a sequência da planificação delineada, analisámos barreiras adicionais que

---

possam explicar porque é que, por exemplo, o carácter das relações existentes com a BE não corresponde às concepções que têm acerca da mais-valia da biblioteca escolar para a área curricular que leccionam. Assim, foram ainda identificadas os seguintes factores, para além dos referidos no questionário:

- O facto de a biblioteca escolar se encontrar no 1º andar de um bloco dedicado a aulas do 2º ciclo. Menos frequentado pelos docentes do 3º ciclo, não facilita a sua consideração como recurso;
- O elevado número de reuniões e a forte solicitação de trabalho extra actividade docente que resultam numa sobrecarga excessiva, desincentivadora de qualquer iniciativa menos rotinada;
- A enorme burocratização do trabalho do professor com a necessidade de preencher e/ou de analisar um elevado número de documentos tem igual efeito desincentivador;
- A sobrecarga de novos recursos tecnológicos do PTE (quadros interactivos, por exemplo) que é necessário explorar e rendibilizar e que absorvem tempo;
- A entrada de novos docentes no grupo disciplinar. Fortemente renovado, neste grupo apenas um docente permaneceu;
- A transmissão repetida das mesmas informações em diferentes reuniões, resultando daí uma enorme perda de tempo e cansaço/desgaste para os docentes que “apagam” oportunidades e desafios lançados, mesmo sem os analisar convenientemente, por falta de capacidade de fazer a conveniente triagem;
- A insegurança dos docentes face ao que lhes é actualmente exigido.

Combatendo algum pessimismo instalado, os factores facilitadores do trabalho colaborativo, apresentados nos diapositivos 13 a 15, foram de seguida debatidos e analisados em conjunto, tendo os docentes considerado que, uns, são ideais mas exigem um grande esforço, como o tempo em comum para planificação, que continuam a assumir como exigindo tanto a um calendário já tão carregado que as eventuais mais-valias advenientes são vistas com reservas, outros factores, sendo também ideais, não se verificam, como os horários flexíveis ou, no caso deste agrupamento, a clara identificação, por parte da direcção, do conceito, da operacionalização e das expectativas no campo da colaboração. Foi referido pelos docentes que é necessário trabalhar a comunicação, desenvolvendo sistemas/estratégias que, não sobrecarregando

---

os visados e exigindo menos desgaste, os mantenham actualizados, sendo esta questão assumida em termos de organização do agrupamento e não em particular da biblioteca. A discussão inflectiu para o acesso aos recursos de informação, tendo-se debatido com maior incidência a necessidade de a biblioteca oferecer recursos/materiais que possam dar resposta às exigências da sala de aula, e aproveitado nós para debater o nível de conhecimento que os docentes têm da colecção nas classes visadas neste estudo. Face à aparente noção, por parte de um docente, de que a biblioteca apenas oferecia monografias na sua colecção, a professora bibliotecária esclareceu o equívoco e indicou o tipo de documentos disponível, fazendo ainda referência ao facto de ter proposto à equipa PTE, que integra, o estudo da criação de intranet para distribuir para todas as salas de aula recursos electrónicos de acesso local e remoto da colecção da biblioteca, o que atenuaria um pouco a barreira arquitectónica indicada pelos docentes, ao aproximar mais este serviço dos seus utilizadores, libertando-a do confinamento do espaço físico. Um dos docentes indicou ser esse tipo de informação que é preciso que os profissionais tenham, fazendo notar que é necessário dar-lhes formação neste campo.

Ao analisar subsequentemente as mais-valias do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes, no que toca aos resultados positivos para os alunos, foi, depois, feita a ponte com o Documento 1, “Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento”.

Os docentes consideram difícil conseguir que os alunos apresentem esse perfil à saída do ensino básico, particularmente em Ciências Naturais, em que a extensão dos *curricula* e o número de horas semanais obriga a que o processo de ensino seja reduzido aos conceitos-chave. Por essa razão, pontualmente, são fornecidos documentos complementares e apenas são dadas breves indicações de fontes de informação extra a alunos que o solicitem. São essencialmente usados os manuais, pelo facto de os docentes considerarem que, no tempo disponível, estes têm a informação fundamental necessária. Nesta perspectiva, consideram que é mais fácil desenvolver uma cultura de uso da biblioteca no nível secundário em que o tempo conferido ao ensino das Ciências é superior, os alunos estão mais vocacionados e mais interessados em aprofundar conhecimentos nesta área e os manuais já não respondem cabalmente às exigências. No 3º ciclo, usam essencialmente a biblioteca para a realização de pesquisas por parte dos alunos, em regime de autonomia, e sem orientações bibliográficas, como já havíamos visto e intuído.

---

A este propósito, fizemos notar que os materiais actualmente disponíveis na sala de aula e o recurso exclusivo aos manuais não são suficientes para desenvolver as competências definidas na lei, até porque, por exemplo, no tocante à operacionalização transversal das competências definidas como metas a atingir, é claramente indicado que devem ser promovidas actividades, *na sala de aula e fora dela*, dirigidas à pesquisa, selecção, organização e interpretação da informação. Além de o Currículo Nacional do Ensino Básico definir, por exemplo, para a literacia científica destes alunos, entre outras competências a nível do conhecimento, a análise e o debate de documentação relativa à investigação científica.

Relacionando as competências em análise e as mais-valias do trabalho colaborativo para os alunos, divulgámos o estudo de Mardis (2007) e a investigação levada a cabo em 4 000 bibliotecas escolares de 11 estados dos EUA, estudos que, pelo vasto universo de incidência, pela duração e pelos resultados comprovados por avaliações externas não deixam margem a dúvidas quanto à relação positiva significativa entre resultados académicos dos alunos e colaboração com a biblioteca escolar. A estes dados os docentes foram manifestamente sensíveis, notando-se que provocaram uma deslocação de perspectivas.

Embora, de facto, a colaboração aqui em análise implique um maior investimento inicial em termos de planificação conjunta, esse investimento reverte em menos tempo de planificação individual e em mais-valias para o decurso dos trabalhos na sala de aula, em poupança de tempo no que concerne o refazer constante de trabalhos solicitados, devido à sua falta de qualidade e em mais conhecimento por parte dos alunos, dado que desenvolvem a capacidade de seleccionar, tratar e processar informação. Desta forma, trabalha-se para resolver uma falha que os docentes apontam também, a incapacidade de transformar a informação em conhecimento a mobilizar noutras situações posteriores.

Passou-se, então, à análise dos resultados dos estudos PISA divulgados no Documento 1, os quais aferem o domínio de competências específicas para as quais o Currículo Nacional do Ensino Básico já aponta. Chamámos a atenção para o facto de que os docentes, individualmente, não podem ser responsáveis por tudo, sendo necessário trabalhar de forma colaborativa, com, entre outras, as vantagens para os professores listadas nos diapositivos 17 e 18 e que foram seguidamente analisadas e discutidas.

---

Os docentes consideram relevante a via de trabalho que tem vindo a ser discutida nesta sessão, promoção da leitura de obras de carácter científico, utilização frequente dos recursos da biblioteca no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, realização de trabalhos de pesquisa orientados... em colaboração com a equipa da biblioteca escolar, e, embora exija também tempo de aula com os alunos, não sabendo muito bem como o conseguir, concordam ser esse é o caminho a seguir. Essa é uma via considerada importante, até mesmo para responder às prioridades estabelecidas no Projecto Curricular de Agrupamento (PCA) e às estratégias definidas no Projecto Educativo de Agrupamento (PEA) para resolver os problemas detectados junto da população discente. De outra forma, corre-se o risco de estes documentos se ficarem por um conjunto de intenções não vertidas na prática, o que é visível, por exemplo, no Plano Anual de Actividades do Agrupamento, pobre enquanto operacionalização das intenções e das metas definidas nos documentos que lhe estão a montante.

Neste contexto, a análise e o debate em torno do Documento 2, “O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento curricular” centraram-se no contributo da biblioteca no âmbito do trabalho docente e da oferta informativa e formativa que a escola tem a oferecer aos alunos, uma vez que os docentes não podem dar resposta a tudo. Estes indicam mesmo que, por vezes, os alunos até querem mais informações mas não há tempo para explorar essa vontade de saber, para desenvolver as questões que são levantadas. Sugerimos como hipótese de trabalho reuniões no início do ano lectivo e dos períodos subsequentes para, em conjunto, decidirmos que recursos da biblioteca podem ser explorados nas várias unidades curriculares, que documentos podem os alunos consultar que possam dar resposta às suas interrogações e interesses, para, de facto, com conhecimento de causa, promover a sua utilização junto dos alunos. Nessas reuniões podem, ainda, ser identificados recursos para eventual aquisição. Relativamente a esta articulação com a biblioteca escolar e ao trabalho colaborativo a desenvolver, chamámos a atenção para o facto de ser impossível pensar que todas as acções ideais podem ser realizadas de uma só vez, não sendo necessário, nem relevante ou mesmo possível, manter um nível de colaboração constante. O importante é conseguir colaborar nos momentos e em relação aos aspectos considerados relevantes por todos, visando construir experiências e hábitos de ensino e de aprendizagem diferentes dos actuais, que sabemos, por avaliações externas, não estarem a ser os mais produtivos.

---

Neste ponto, foi feita uma incursão pela dificuldade que os docentes contratados têm neste campo, uma vez que as colecções das bibliotecas escolares são todas diferentes, o que leva a que, todos os anos, tenham de funcionar num universo de recursos distintos. Por vezes, não têm o que necessitam numa dada biblioteca e, assim sendo, começam a deixar de recorrer às bibliotecas, perdendo, reconhecem, mais tempo a procurar recursos do que o que perderiam se verificassem a existência ou não dos mesmos na biblioteca escolar da escola em que se encontram à data. Voltámos a referir as funcionalidades do OPAC, divulgámos o empréstimo interbibliotecas, sendo certo que, actualmente, os docentes podem contar com uma colecção concelhia e chamámos, ainda, a atenção para o facto de a respectiva PDC consignar a consulta aos docentes para que identifiquem recursos relevantes a incluir na colecção, colaboração que é solicitada, como comprovam. Indicámos o e-mail da biblioteca, a fim de os docentes, após consulta ao OPAC, poderem enviar por essa via as solicitações de recursos a usar, dentro de um período de tempo razoável, caso seja necessário recorrer ao empréstimo ou analisar a compra. Um dos docentes contratados indicou que, enquanto tal, nunca se lembraria de fazer solicitações à biblioteca, uma vez que esta funciona desta forma mas aquela que encontrará no próximo ano lectivo, por certo, funcionará de outra. Assim, é o próprio sistema que dificulta o enraizamento destes hábitos de trabalho.

Na sequência da questão da consulta de diferentes tipos de documentos, regressou o grupo de trabalho ao Documento 1, ao problema da leitura, subscrevendo os docentes as afirmações de António Prole aí transcritas, já que parte dos problemas de ordem académica dos alunos passa pela leitura que é deficitária, o que não só resulta na não compreensão total do que é lido como também na impaciência face à tarefa, precisamente pela dificuldade que representa, bem como na maior dificuldade em realizar trabalhos de pesquisa. Justifica-se, pois, a necessidade de trabalhar competências de leitura, antes de exigir outras. Chamámos a atenção para o facto de raramente se trabalhar de forma articulada neste campo, sendo as acções, por norma, isoladas. Esta questão levou o grupo à análise do Documento 3 “Conceito de colaboração e modelos de trabalho: enquadramento” e à discussão desses modelos e dos aspectos que neles estão pressupostos, tendo o grupo concluído que, a este nível, a realidade na EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva, até ao momento, vai do isolamento à cooperação, havendo, no caso de alguns grupos disciplinares, poucos, coordenação com a BE e, de facto, não se registando a existência de modelos de trabalho colaborativos plenos. Estes pressupõem que docentes e PB se encontrem, definam em que é pertinente

e produtivo trabalharem de forma colaborativa, quando o fazem, partindo daí para a fase de preparação e de implementação desse trabalho, para, por fim, o avaliarem. O importante, porém, fizemos notar, é que se saia do plano de intenções, algumas das quais já consignadas no PCA, embora de forma insuficiente e com expectativas difusamente definidas, e se parta para experiências de trabalho em moldes distintos dos actuais.

Por fim, foram analisados e debatidos exemplos de possíveis iniciativas de cariz colaborativo, notando-se, nesta fase, uma maior abertura dos docentes a modelos de trabalho mais estreitamente articulados com a BE, pese embora o facto de ser notório algum desconforto na noção de empreender trabalho conjunto desde a fase de planificação até à da avaliação, com passagem pela execução. A avaliação parece ser vista como uma prerrogativa de cada docente e a mais difícil de conceber partilhada, não residindo tanto o problema no conceito mas na forma de o implementar e no peso a ter essa partilha na avaliação global do aluno.

### **3.2.1.3. Impacto no estado de coisas**

No final da sessão de trabalho, foi claramente indicado que esta funcionara como uma formação em que muito havia sido aprendido, esclarecido e saudavelmente debatido, pelo que, com grande parcimónia, esta seria uma estratégia a seguir futuramente, quando a conjuntura o assim justificasse. A receptividade denotada justificou que, no fim da sessão teórica, os quatro professores envolvidos acordassem, desde logo, que seria pertinente partir para a implementação de experiências de trabalho que, apesar de circunscritas a apenas alguns conteúdos, permitissem ir aproximando a sua actividade como docentes de Ciências Naturais dos recursos da BE, assim caminhando no sentido de modelos de trabalho distintos dos actuais.

### **3.2.2. Sessões de trabalho entre professora bibliotecária e docentes de Ciências Naturais**

Na directa sequência da intervenção teórica, foram rapidamente e de forma espontânea criadas duas equipas de trabalho, uma com os docentes a leccionar as turmas do 7º ano e nós, enquanto PB, e outra com os docentes e leccionar as turmas do 8º ano e

a PB. Ficou acordado que o 9º ano não seria envolvido, por os docentes terem receio de ser demasiado ambicioso contemplar todos os anos de escolaridade.

Em conjunto, foi definido um calendário provisório de reuniões, tendo ficado agendadas duas com cada grupo de trabalho, nos dias 24 e 31 de Março, às 12:00, para o grupo do 7º ano, e às 14:00, para o do 8º ano, sendo que a segunda reunião ocorre em plena pausa lectiva para avaliações do 2º período. Na terceira reunião, a 14 de Abril, estariam criadas condições mínimas para podermos dar início a um trabalho conjunto de maior envolvimento. A agenda subsequente seria estabelecida em função do andamento dos trabalhos, mostrando-se os docentes cautelosos quanto à posterior gestão do seu tempo, pelas razões já anteriormente expostas.

Por questões de ordem prática, todas as reuniões passaram a ter lugar na biblioteca e, na primeira reunião do 7º ano, o grupo de trabalho começou por dedicar uma boa parte do tempo a explorar os documentos das subclasses visadas neste estudo. Face aos conteúdos curriculares já planificados para o 3º período, à análise do currículo nacional para o ensino básico e aos documentos consultados, bem como ao perfil dos alunos brevemente partilhado, a decisão recaiu sobre a abordagem ao tema do vulcanismo, visando:

- O desenvolvimento de competências específicas para a literacia científica nos domínios do conhecimento processual, do raciocínio e da comunicação;
- As competências de acesso, de tratamento e de processamento da informação acessível em documentos da colecção da biblioteca escolar;
- A promoção da pesquisa, da análise e da divulgação para a comunidade de documentos da biblioteca que possam interessar os alunos, ajudando-os a apreender melhor os conteúdos curriculares e a apreciar a leitura.

Na reunião do 8º ano foi seguido idêntico procedimento. Assim, com base no tema da sustentabilidade, decidimos trabalhar:

- O desenvolvimento de competências específicas para a literacia científica, desta feita nos domínios do conhecimento processual e da comunicação;
- As competências de acesso, de tratamento e de processamento da informação acessível em documentos da colecção da biblioteca escolar;

- A divulgação para a comunidade das fontes e dos recursos da biblioteca, com vista a captar o interesse para os mesmos e incentivar a sua consulta e leitura.

Uma vez que os docentes, nesta fase dos trabalhos e do ano lectivo, não se sentiam confortáveis com a reformulação das respectivas planificações, por questões que se prendiam com factores processuais (de que é exemplo o facto de já terem sido aprovadas em Departamento e integradas nos registos oficiais do agrupamento, como os dossiês e a plataforma *moodle*) e/ou com alguma resistência, ainda que não claramente verbalizada, a comprometerem-se, desde logo, com um registo que sentiam como vinculativo a uma experiência cuja implementação e desenlace ainda causava alguma ansiedade, decidimos que qualquer pressão nesse sentido seria contraproducente e esperámos que o decurso dos trabalhos trouxesse menos insegurança. Contudo, para facilitar o processo, estabelecendo claramente as expectativas para cada um dos envolvidos, as tarefas de cada um, os produtos desejados e a calendarização acordada, foi concebida, em conjunto, na segunda reunião de cada grupo de trabalho, uma versão provisória de uma ficha de registo de colaboração, subseqüentemente enviada por e-mail para todos os docentes de Ciências Naturais, para que a pudessem analisar com calma e propor alterações, pela mesma via. Compilámos uma versão final que foi, então, a usada nesta primeira fase, tendo, a 14 de Abril, sido preenchida uma ficha para cada ano de escolaridade envolvido (apêndice VIII).

É de referir que se registou o envolvimento adicional de uma área curricular não disciplinar, Estudo Acompanhado, a solução de compromisso encontrada com os docentes de Ciências Naturais, e aceite pelos professores titulares dessas áreas, para permitir, pela nossa parte, a abordagem de conteúdos no âmbito da literacia da informação. As fortes lacunas que os docentes diagnosticaram nas competências de pesquisa dos seus alunos em geral levaram a que se considerasse ser esse um campo de intervenção a não negligenciar, para que o uso dos documentos da colecção possa ser produtivo, suscitar o interesse e incentivar mais leituras, como, aliás, já referimos no enquadramento teórico a propósito de programas de animação na vertente de uso da colecção. Em regra, de acordo com os docentes, os produtos apresentados pelos alunos não denotam competências no domínio da literacia da informação e da literacia tecnológica, nem resultam em literacia científica. Considerámos pertinente assumirmos a tarefa de trabalhar estas questões com os alunos, complementando a acção dos docentes de Ciências Naturais em contexto de sala de aula, dado haver aspectos que, a

montante da produção de trabalhos, estão a falhar, nomeadamente a falta de orientação por parte dos docentes, a não promoção de consulta frequente e variada a recursos de informação de diversa natureza, o não trabalhar sistematicamente a capacidade de seleccionar a informação em função do contexto, do que é exigido ou necessário, face a uma enorme diversidade de pontos de acesso e de uma vasta variedade de documentos, havendo, também, questões que, a jusante, levantam problemas, nomeadamente o facto de os alunos serem predadores da informação, não citando fontes consultadas e não compreendendo que estão a fazer plágio, não fazendo, pois, um uso da informação que se pautar pela ética. Assim, embora não estejam previstas situações de co-leccionação, dada a ansiedade dos docentes em verem tempos lectivos extra a serem usados na parceria connosco, enquanto, nas suas palavras, os programas “não se compadecem”, a solução encontrada permite, contudo, abordar questões consideradas muito relevantes, com incidência e importância não apenas para Ciências Naturais mas, também, para todas as áreas curriculares disciplinares e para o conseqüente uso da colecção, bem como para a aprendizagem ao longo da vida, pelo que a cedência de tempos de trabalho em Estudo Acompanhado se justifica.

No decurso das reuniões de trabalho de 14 de Abril, para além de um esboço das bibliografias a serem elaboradas pelos docentes, foram, ainda, concebidos em conjunto vários documentos (apêndice IX), nomeadamente, para o 7º ano, um desdobrável para apoio à abordagem dos conteúdos, orientação da pesquisa por parte dos alunos e, simultaneamente, como produto final da unidade de ensino, desta forma divulgando à comunidade o trabalho realizado e os recursos usados, a acompanhar a mostra de maquetas de vulcões construídas pelos alunos. Para o 8º ano, foram criados, também em conjunto, guiões de trabalho que apoiam a abordagem dos conteúdos e a pesquisa, os quais resultarão em cartazes de divulgação para a comunidade, incluindo nessa divulgação as fontes e os recursos da biblioteca existentes.

Subsequentemente, os contactos passaram a ser mais informais, com troca de impressões e de informações nos espaços comuns da escola, como a sala de professores, os corredores e o bufete. Com o aproximar do fim do ano lectivo, apenas foi possível marcar mais duas reuniões formais, desta feita com os dois grupos de trabalho em simultâneo, em 28 de Maio e em 2 de Julho, a primeira para divulgar ao grupo, analisar e organizar os trabalhos dos alunos para exposição, a segunda para ponto da situação e análise do processo de trabalho. Nesta última, concluiu-se que:

- A experiência foi produtiva, ainda que não tivesse sido possível trabalhar adequadamente todos os aspectos visados, pela pressão do tempo disponível e do cumprimento das planificações;
- É viável, apesar do desenho curricular, o trabalho com um elevado envolvimento entre PB/BE e os docentes da área curricular de Ciências Naturais;
- As competências de pesquisa dos alunos, a julgar pelos produtos finais, denotaram alguma evolução, após esta parceria (mais fontes consultadas, informação mais precisa e diversificada, citações bibliográficas...), embora ainda seja necessário um maior investimento neste domínio;
- O conhecimento dos recursos da colecção aumentou grandemente por parte dos docentes.

#### **3.2.2.1. Percepção dos docentes sobre os efeitos do modelo de trabalho adoptado**

Uma vez que nos interessava perceber qual a percepção que cada docente tinha do impacto das acções subsequentes à sessão de 17 de Março, dado neles radicar o nosso estudo, por serem, para além de utilizadores, os primeiros e importantes impulsionadores de uma utilização recorrente, diversificada, eficaz e responsável dos fundos documentais das bibliotecas por parte dos alunos, elaborámos uma grelha de reflexão (apêndice X) que entregámos a cada professor na reunião de 2 de Julho e que solicitámos que nos fosse entregue até 9 do mesmo mês, seguindo idêntico procedimento ao adoptado para o inquérito por questionário.

Questionados quanto à pertinência da acção de 17 de Março no âmbito do trabalho subsequentemente desenvolvido, todos estiveram totalmente de acordo que tinha sido essencial.

“Só assim percebi o objectivo do trabalho.” (D1)
“Como em qualquer tipo de trabalho, sempre que haja uma acção prévia ou planificação do mesmo, a sua implementação corre sempre melhor.” (D4)

Relativamente ao contributo do trabalho colaborativo para:

- Melhorar o conhecimento do fundo documental das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575, 576/578 – a maioria está em total acordo de que tal é o caso (D1 apenas concorda).

<p>“Sem dúvida que este tipo de trabalho obriga-nos a nós, professores, e aos alunos a pesquisar na biblioteca escolar os documentos existentes sobre os temas visados, permitindo, por isso, um melhor conhecimento do fundo documental.” (D4)</p>
---

<p>“Apesar da pouca disponibilidade para melhor conhecer as subclasses, pelo menos passei a saber da sua existência e contactei com parte dos documentos.” (D3)</p>
---

- Poder fazer uma melhor avaliação do fundo documental das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575, 576/578, em termos de adequabilidade e de actualidade relativamente às exigências do currículo de Ciências Naturais – todos concordam totalmente nesse resultado, à excepção de D1 que apenas concorda.
- Levar a cabo alterações na utilização que, no respectivo processo de ensino, os docentes fazem dos recursos informativos das subclasses visadas – D2 e D3 concordam totalmente, D1 e D4 concordam com esse efeito, embora as razões subjacentes à resposta dada sejam distintas.

<p>“Aos poucos, estou a aprender a introduzir os recursos existentes na Biblioteca no meu processo de ensino.” (D1)</p>
---

<p>“Sofreu alterações, apesar de eu, no meu processo de ensino, ter como costume recorrer à Biblioteca Escolar.” (D4)</p>
---

- Rendibilizar mais, ou de forma diferente, os recursos informativos em causa, no respectivo processo de ensino, apesar de, no ano lectivo em conclusão, essa utilização ainda não ter sofrido alterações assinaláveis – todos concordam, excepto D1 que concorda totalmente.

<p>“Estou disposta a trabalhar com os recursos existentes e introduzi-los nas planificações curriculares.” (D1)</p>
---

<p>“Este trabalho foi importante para “avivar” a importância desta colaboração, no entanto foram notórios alguns constrangimentos que dificultam o desenvolvimento dos trabalhos e os resultados obtidos.” (D2)</p>
---

<p>“A minha utilização dos recursos informativos da Biblioteca Escolar sofreu</p>
---

alterações porque este trabalho colaborativo promoveu em mim um maior interesse e até obrigação em utilizar os recursos informativos para que o meu processo de ensino decorra o melhor possível.” (D3)

- Alterar a visão do papel e do contributo da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem, levando a que, em planificações anuais das actividades do grupo disciplinar de Ciências Naturais posteriores, se considere relevante contemplar iniciativas articuladas com a biblioteca escolar – D1, D3 e D4 concordam totalmente, D2 apenas parcialmente.

“Não alterei significativamente a minha visão sobre o contributo da Biblioteca pois já a considerava fundamental, mas foi importante este “exercício de colaboração” para encontrar formas de concretizar esta preocupação que já sentia de conhecer melhor os recursos disponíveis.”

- Alterar a visão do papel e do contributo da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem, levando a que, em planificações curriculares anuais do grupo disciplinar de Ciências Naturais posteriores, se considere relevante contemplar iniciativas articuladas com a biblioteca escolar – D1 está totalmente de acordo, D2 apenas parcialmente, pelas razões atrás aduzidas, D3 e D4 concordam.

“O trabalho colaborativo realizado veio confirmar a visão que eu tenho do papel e do contributo da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem. Confirmando que a biblioteca escolar é um recurso a valorizar no processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite aos alunos consolidar conhecimentos, aprender a pesquisar e incentivar a leitura de livros científicos.” (D4)

- Conhecer melhor as propostas de animação/utilização do fundo documental da colecção da BE, no âmbito do currículo de Ciências Naturais – com o que D1, D3 e D4 concordam totalmente e D2 concorda.

“Confesso que se não fosse este trabalho, a maior parte dessas propostas eram desconhecidas!” (D3)

- Resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos – D4 concorda totalmente com este contributo do trabalho de cariz colaborativo, D1 e D3 concordam e D2 concorda parcialmente.

“Apesar de a minha turma do 7º E ser pouco empenhada, ainda consegui que os alunos abraçassem o trabalho proposto com bastante dedicação.” (D1)

“Penso que o trabalho realizado pelos alunos do 8º ano poderia ter sido melhor rentabilizado para que tivesse efeitos mais concretos na respectiva aprendizagem.” (D2)

“Sem dúvida, e creio que a sua continuação poderá promover resultados ainda mais positivos.” (D4)

### 3.3. Novo projecto de intervenção

Na reunião de 2 de Julho de 2010, o grupo foi unânime em considerar que esta era uma parceria a manter, pelo que acordámos em, no início do ano lectivo 2010/2011, reunir para planificar em conjunto algumas unidades de ensino, contemplando já o 9º ano neste processo, e, no âmbito do Plano Anual de Actividades, definir iniciativas planificadas de forma articulada entre a BE e Ciências Naturais.

Em 2010/2011, no tocante às planificações curriculares, o grupo decidiu manter, por ora e para consolidar e rotinar procedimentos, uma unidade de ensino na modalidade de trabalho de carácter colaborativo para cada ano de escolaridade, tentando cimentar e levar mais longe o grau de envolvimento registado. Assim, em conjunto, foram elaboradas planificações a médio e a curto prazo (apêndices XI e XII, respectivamente) e delineados documentos de trabalho (apêndice XIII). Pelas razões já anteriormente apontadas, não se registam, ainda, situações de co-leccionação. Trabalhámos com todas as turmas em Estudo Acompanhado (EA), mais uma vez, nos moldes delineados anteriormente, incidindo, desta feita, sobre uso e funcionalidades do OPAC da RBOA, pontos de acesso à informação existentes nos documentos (cota com notação CDU usada na biblioteca, consulta de diferentes tipos de índice e sua funcionalidade, divisões em capítulos, bibliografias e seu contributo para a detecção de fontes de informação...), métodos e técnicas de tratamento da informação e regras a seguir nas citações bibliográficas, aspectos que, em conjunto, se decidiu serem os mais pertinentes em função dos conteúdos das unidades curriculares a leccionar, dos trabalhos a pedir aos alunos e das lacunas ainda neles detectadas pelos docentes e por nós. Foram, neste contexto, por nós elaborados tutoriais de apoio ao uso do OPAC, concebidas apresentações sobre acesso à informação nos documentos, criadas fichas de trabalho sobre tratamento da informação e sobre citações bibliográficas, usadas em EA e disponibilizadas na plataforma *moodle*. Embora a avaliação não estivesse definida na

modalidade de co-avaliação, pelo facto de os docentes não lhe terem feito referência e termos considerado mais produtivo, por ora, não entrar nesse campo, deixando que, lentamente, se habituassem a modelos de trabalho distintos dos habituais, ela acabou por ocorrer na unidade planificada e implementada para o 7º ano, por espontânea iniciativa de um dos docentes que se dirigiu à biblioteca para se encontrar connosco e nos entregar os trabalhos dos alunos, a fim de que os consultássemos e, posteriormente, em conjunto, os avaliássemos.

No que concerne o Plano Anual de Actividades, foram pensadas acções conjuntas que visam a promoção das competências de leitura, a literacia da informação e a literacia científica, tendo de igual modo em vista a animação dos documentos das subclasses em causa, nomeadamente através de:

- Participação no concurso Ler+Ciência, associada a dia dedicado pelas turmas envolvidas a, na BE, divulgarem/aconselharem aos pares convidados os recursos informativos por elas seleccionados (ao longo do ano);
- Leitura de monografias e produção de textos subordinados ao tema da biodiversidade, com vista a conferência via *skype*, com cientista polar José Xavier, investigador principal no Instituto do Mar da Universidade de Coimbra e investigador convidado da British Antarctic Survey, em Cambridge (Reino Unido) (3º período);
- Semana da observação em microscópio de preparações de Ciências Naturais, na biblioteca escolar, com divulgação associada, em formato poster, de recursos informativos da biblioteca relacionados com os conteúdos em causa (1º período).

### **3.4. Diário**

#### **3.4.1. Notas de campo**

Ao longo da corrente investigação mantivemos o que consideramos ser um diário, o qual foi crescendo com diferentes registos, de natureza e proveniência diversa, uns mais organizados do que outros, de maior ou menor extensão, em alguns casos apenas palavras soltas para fixar impressões de momentos relevantes, noutros averbamentos detalhados e noutros, ainda, transcrições/cópias de mensagens trocadas com os docentes envolvidos no estudo ou comentários nossos ao decurso dos trabalhos.

---

Este conjunto de notas serviu para, reportando-nos por vezes a elas, complementarmos e confirmarmos informações recolhidas por via dos outros instrumentos de investigação.

O nosso diário reporta-se, assim, essencialmente, à componente da nossa investigação que se prende de forma directa com o trabalho desenvolvido com os docentes. Sempre que as notas resultaram de contactos informais ou da troca de e-mail (num total de 52 para acerto de datas de reuniões, análise e reformulação de documentos elaborados em conjunto e divulgação de recursos), estas foram o mais rapidamente possível registadas/copiadas, por norma logo após o contacto. Pela impossibilidade de categorizar previamente estas notas, o procedimento seguido de fixação e de tratamento foi bastante aberto, surgindo um maior número de carácter essencialmente reflexivo (Bogdan e Biklen, 1994, p. 152). Já relativamente às notas resultantes das reuniões formais, mais descritivas, tanto da sessão teórica como das reuniões subsequentes, estabelecemos categorias que fomos complementando e afinando no decurso do processo, uma vez que ele acabou por compreender uma janela temporal mais alargada do que o inicialmente definido e, por essa razão, abarcou um maior número de experiências de trabalho conjunto e aumentou a exposição de todos às modalidades de trabalho em causa. Todas as notas foram alvo de filtragem, em função do nosso objecto de estudo, sendo os dados reduzidos ao que considerámos pertinente. Essa pertinência prende-se, entre outros factores, com a recolha de informação que nos permita, pelo confronto com a colhida no inquérito por questionário e na grelha de reflexão, triangular dados, com vista não só à validação mas, também, a uma compreensão mais completa e abrangente dos vários aspectos envolvidos nesta investigação.

Assinalamos o facto de que, embora seja feita referência a D3, por nos ter acompanhado ao longo da primeira fase da investigação, o número total das ocorrências que a ele se reportam na matriz de categorização a seguir apresentada (quadro 19) é inferior às dos restantes sujeitos, pelo facto de, como já referimos anteriormente, a vaga deste docente ter deixado de existir em 2010/2011 e, como tal, não integrar o grupo de trabalho nesse ano. Optámos por referir este professor, sempre que as nossas notas o indicavam, usando a barra oblíqua para o destacar relativamente às ocorrências dos restantes docentes.

Quadro 19 - Matriz de categorização das notas relativas ao trabalho colaborativo desenvolvido com os docentes

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Docentes</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>
I. Abertura à colaboração	Algo renitente.	D3	2
	Receptivo com reservas.	D1, D2, D3	4
	Receptivo sem reservas.	D4, D1, D2	6
II. Dimensão da colaboração (áreas de intervenção, conteúdos e âmbito)	<i>Curricula</i>	D1, D2, D3, D4	4
	Plano Anual de Actividades (PAA)	D1, D2, D4	3
	Número limitado de conteúdos a abranger.	D1, D2, D4/ D3	6/1
	A implementar nas aulas de CN e de EA.	D1, D2, D4, D3	6/1
III. Planificação da colaboração	Muitas dificuldades.	D1, D3	4
	Algumas dificuldades.	D1, D2/ D3	2/1
	Poucas dificuldades	D1, D2, D4	3
	Ambiente de trabalho propício.	D1, D2, D4/ D3	4/1
IV. Leccionação de conteúdos	Manter as estratégias em CN.	D1, D4/ D3	2/1
	Alterar algumas estratégias em CN.	D2, D4	2
	Manter as estratégias em EA.	D1/ D3	1/1
	Alterar algumas estratégias em EA.	D2, D4	2
V. Co-avaliação de unidades de ensino	Não existiu.	D1, D2, D4/ D3	3/1
	Existiu com limitações	D1, D2, D4	3
VI. Análise das subclases visadas	Existiu para planificação de unidades de ensino.	D1, D2, D4/D3	7/2
	Existiu, subjacente a propostas de aquisição de documentos.	D2, D4	5
	Existiu, na perspectiva da avaliação.	D1, D2, D4	3
	Existiu análise directa dos documentos.	D1, D2, D4/D3	8/1
	Existiu via OPAC.	D2, D4	3
VII. Processo de colaboração no seu todo	Resultou mas há questões a trabalhar.	D1, D2/ D3	2/1
	Resultou bem.	D4	1
	Importante para a qualidade das aprendizagens.	D1, D2, D4	4
VIII. Intenções quanto à manutenção de modelos de trabalho colaborativo	Manter.	D1, D2, D4	2
	Manter e alargar progressivamente, quando se justifique.	D1, D2, D4	1
IX. Sugestões e aspectos relevantes	Optimização do calendário de reuniões do agrupamento, para focalizar em trabalho mais produtivo.	D1, D2, D4	2
	Total disponibilidade da PB.	D4/ D3	3/1

Com base na matriz apresentada, iremos, então, abordar os dados recolhidos por esta via. As nossas notas (NC) foram apenas alvo de uma leitura interpretativa, e as que apresentamos correspondem a uma selecção, evitando repetições e optando por aquelas que, confrontando-as com os dados recolhidos via inquérito por questionário e grelha de reflexão, nos pareceram mais produtivas.

### *Abertura à colaboração*

Todos os docentes acabaram por se mostrar receptivos a experiências de trabalho colaborativo. Apesar de apenas D4 o estar à partida, quando, na sessão teórica, foram apresentados os dados de investigações já conduzidas, a renitência e as reservas iniciais, que giravam em torno do cumprimento dos programas, perceptíveis em respostas dadas ao questionário, começaram a cair, acabando por se diluir no decurso dos trabalhos. A experiência de D4 contribuiu, também, para que tal acontecesse, percebendo os docentes que o tempo exigido para conhecer os documentos da BE e para estruturar de forma distinta o processo de ensino e de aprendizagem era gerível, tendo em conta as vantagens que pareciam daí advir.

“Vamos experimentar e ver como corre. Fazemos o melhor que conseguirmos e vemos como reagem os alunos.” (NC – 17/03/2010 – 19:30)
“Penso que é importante considerarmos os recursos da biblioteca e integrá-los no nosso trabalho.” (NC – 17/03/2010 – 19:40)
“A experiência pode vir a ser muito positiva, tanto para os alunos como para nós que perdemos menos tempo à procura de materiais na net.” (NC – 17/03/2010 – 19:45)

### *Dimensão da colaboração (áreas de intervenção, conteúdos e âmbito)*

Sem qualquer indicação da nossa parte nesse sentido, foi desde logo assumido pelos docentes que a colaboração com a BE ocorreria, em primeiro lugar, ao nível do currículo. Apenas, posteriormente, na segunda fase dos nossos trabalhos, se admitiu que esta se estendesse ao PAA. Em todo o caso, foi sempre claro que essa colaboração seria focalizada em conteúdos muito bem delimitados, a desmembrar por Ciências Naturais e por EA, dado o facto de se tratar de uma nova experiência e de os *curricula* serem extensos, com pouco tempo para os implementar, o que pressupõe que, da parte dos docentes, continua a prevalecer a noção de que o recurso a outras modalidades de trabalho e a outras fontes de informação funciona como algo de “acessório”, não essencial, apesar da abertura manifestada. A capacidade de resposta dos alunos foi, também, uma preocupação, sentindo-se que o processo não é totalmente assimilado como uma forma de desenvolver competências, ou de trabalhar para que estas se desenvolvam, mas sim como um possível nível de exigência extra em si mesmo.

<p>“Acho que o melhor é olharmos para as unidades de ensino a serem leccionadas e vemos em qual podemos integrar este trabalho, tanto num ano como no outro.” (NC – 24/03/2010 – 24/03/12:50)</p>
<p>“É difícil conseguir que os alunos correspondam a certos perfis em áreas curriculares disciplinares como Ciências Naturais em que, devido à extensão dos currículos e ao reduzido número de horas semanais, não há margem sequer para a realização de trabalhos práticos, esses sim tão essenciais.” (NC – 24/03/2010 – 15:00)</p>
<p>“Penso que devemos considerar transferir parte desta actividade para Estudo Acompanhado porque não temos aulas suficientes para a realizar e cumprir o programa. Falamos com os colegas de EA e, em vez de prepararmos fichas de CN para os alunos resolverem, seguimos com este projecto.” (NC – 31/03/2010 – 14:30)</p>
<p>“Olhem que os meus alunos são muito fraquinhos, não sei se conseguem!” (NC – 31/03/2010 – 15:00)</p>
<p>“No PAA temos actividades que podemos desenvolver em comum. Preparamos os materiais e os alunos usam os recursos da biblioteca.” (NC – 07/09/2010 – 11:45)</p>

### *Planificação da colaboração*

Todos os professores indicam que o ambiente de trabalho foi propício. No entanto, sentiram algumas dificuldades iniciais, pelo facto de, em geral, não estarem habituados a ter em linha de conta os recursos da biblioteca nem a contarem com um profissional de uma área distinta da de Ciências Naturais na preparação de materiais e no delinear das aulas a leccionar.

<p>“Como fazemos? Olhem que nunca fiz isto e, por isso, sinto dificuldades. Começamos por onde? Eu acho este projecto interessante mas estou a precisar de algumas luzes para dar o primeiro passo, sabem, para conceber, planificar isto. Vamos lá a ver se discutimos em conjunto e se chegamos a algum lado.” (NC - 24/03/2010 – 12:00)</p>
<p>“Depois de vermos o que está disponível na biblioteca para cada tema, a planificação acaba por ser fácil. Sentamo-nos, discutimos as sugestões, criamos os materiais para as aulas e calendarizamos. É tudo uma questão de tempo para nos encontrarmos.” (NC – 09/09/2010 – 11:00)</p>

### *Leccionação de conteúdos*

Parte dos professores considera que é de manter a estratégia de trabalho adoptada, em geral não alterando os moldes seguidos em Ciências Naturais e em EA. Contudo, parte deles acha que é necessário repensar algumas das estratégias seguidas em Ciências Naturais e em EA, o que, de facto, veio a acontecer.

“Apesar de ter havido uma boa articulação entre todos e em relação aos conteúdos abordados em CN e em EA, acho que necessitamos de investir ainda mais em estratégias que desenvolvam a capacidade de os alunos processarem a informação, quer no que diz respeito aos conteúdos quer, por exemplo, nas citações bibliográficas.” (NC – 07/10/2010 – 12:30”

“Penso que temos de desenvolver formas de evitar que os alunos sigam o caminho fácil de copiarem a informação que encontram na Wikipedia, à qual ainda recorrerem muito, ou à pesquisa no Google, abrindo o primeiro ficheiro, normalmente, lá está, a Wikipedia. Preferia que usassem quase só os documentos da biblioteca.” (NC – 07/10/2010 – 12:40”

### *Co-avaliação de unidades de ensino*

Este domínio foi o mais difícil de conseguir atingir no processo de colaboração, por factores já anteriormente referidos. Contudo, acabou por ocorrer de forma espontânea, mas apenas na segunda fase do projecto de colaboração e não no que diz respeito ao processo de pesquisa e acesso aos recursos de informação e sim, e apenas, no tocante ao produto final – os trabalhos apresentados pelos alunos – e numa perspectiva que ainda indicia alguma dissociação entre o domínio de Ciências Naturais e o da BE. A análise e a avaliação do processo de pesquisa, na nossa perspectiva, seria interessante, para aferir ajustes a fazer às estratégias de animação do fundo documental, na perspectiva da sua divulgação e conseqüente rendibilização.

“Não pensei em a avaliação implicar também a biblioteca. Que tipo de avaliação? Como a integramos na nossa?” (NC – 28/05/2010 – 12:45)

“Trouxe os trabalhos dos alunos porque, olhando para eles, penso que há partes que, como professora bibliotecária, podes avaliar com mais facilidade do que eu. Vês, estas que dizem respeito à bibliografia, por exemplo.” (NC – 09/12/2010 – 13:00)

### *Análise das subclasses visadas*

Passou a ser prática usual os docentes analisarem documentos existentes nas subclasses visadas nesta investigação, em função das necessidades de cada conteúdo ou unidade de ensino a ser trabalhada em conjunto. Tornou-se comum observar docentes de Ciências Naturais na biblioteca, a trabalharem em conjunto, sozinhos ou com os alunos na consulta à colecção, além de o fazerem no início das reuniões de planificação, muitas vezes solicitando o nosso apoio para tal, embora o fizessem mais no início e

menos no segundo momento de intervenção, facto que poderá denotar um crescente e melhor conhecimento dos documentos em causa.

“Vamos ver se há livros sobre os diferentes tipos de erupção vulcânica, materiais expelidos... Vão precisar dessas informações para a unidade do vulcanismo. Se não houver livros específicos, as enciclopédias têm informação. Quais são as que há aqui?” (NC – 24/03/2010 – 12:30)

“Precisávamos de um filme sobre dependências. Já procurei e não há nada que nos satisfaça. Será possível a biblioteca adquirir alguns dos que achamos interessantes para o 9º ano?” (NC – 07/10/2010 – 12:45)

“Em casa, consultei o OPAC e vi que havia este livro sobre fósseis. Está requisitado ou podemos pedi-lo para a sala de aula?” (NC – 07/10/2010 – 12:30)

“Há alguns recursos electrónicos de acesso remoto interessantes sobre as áreas protegidas que não constam no glossário organizado pela biblioteca. [...] Podemos fazer uma lista dos que já analisamos e consideramos bons e aumentar essa lista.” (NC – 21/10/2010 – 13:00)

#### *Processo de colaboração no seu todo*

No fim do ano lectivo 2009/2010, todos os docentes avaliaram positivamente o processo de trabalho de cariz colaborativo implementado, o que levou a que fosse retomado no ano lectivo seguinte. As questões levantadas prenderam-se, essencialmente, com o facto de muito trabalho ter sido compactado no 3º período, de facto, todo o referente à sua implementação em contexto de sala de aula, tanto no caso de Ciências Naturais como de EA.

“Embora considere que foi bom para os alunos e que resultou, tivemos que trabalhar de forma um pouco mais condicionada do que gostaria. Acho que precisamos de mais tempo para planificar, produzir materiais e leccionar estas aulas.” (NC – 02/07/2010 – 15:00)

“Com toda a certeza, foi interessante esta parceria porque usei recursos que, como professor contratado, não contava ter disponíveis, o que beneficiou os meus alunos. Muitas vezes, a curiosidade deles não é satisfeita e, desta forma, há mais hipótese de lhes dar alguma resposta mais alargada. No entanto, concordo que mais tempo teria significado melhor trabalho.” (NC – 02/07/2010 – 15:15)

#### *Intenções quanto à manutenção de modelos de trabalho colaborativo*

Os três docentes que continuam a exercer funções na escola indicaram claramente que a experiência iniciada, não tendo sido suficientemente explorada, merecia ser continuada. Em relação ao docente que se previa não ter vaga nesta escola,

tendo apreciado e criado expectativas quanto a modelos de trabalho colaborativo, levará a experiência para outro contexto, sendo por todos referido que é o próprio sistema que, frequentemente, está na génese de muitas dificuldades a este nível.

“Acho que esta experiência se deve manter, mas deve ser planificada logo no início do ano lectivo, para termos tempo de preparar tudo com tempo. É interessante contemplar a leitura e a divulgação de livros de carácter científico, por parte dos alunos junto dos colegas.” (NC – 02/07/2010 – 16:00)

#### *Sugestões e aspectos relevantes*

Os docentes sentiram algumas dificuldades em gerir o calendário de reuniões, pelo elevado número a que têm de assistir. Nesse sentido, comentam que seria de toda a conveniência que fosse feita uma gestão mais racional dessa componente do seu trabalho. Sentem, também, que seria tudo mais fácil se o agrupamento, de facto, estivesse orientado para permitir uma maior articulação.

Apontam a disponibilidade que manifestámos como um factor muito positivo na implementação do trabalho.

“Precisamos de ter menos reuniões. É necessário trabalhar a comunicação de informações, desenvolver estratégias que não nos sobrecarreguem e que, com menos desgaste nosso, nos mantenham actualizados. É preciso ter tempo para planificar, organizar, produzir.” (NC – 17/03/2010 – 18:00)

“Muito obrigada pela disponibilidade. Tens sido incansável, sempre disponível para responder às nossas necessidades de informação.” (NC – 04/11/2010 – 12:00)

#### 4. Síntese dos principais resultados

Ao sintetizar os principais resultados alcançados com o nosso estudo, recuperamos as nossas questões e hipóteses de investigação e vemos que, no tocante à colecção, a adequação das subclasses visadas ao currículo de Ciências Naturais é suficiente para garantir a resposta a cinco unidades de ensino, dado que a necessidade de aquisição/empréstimo de documentos para tal foi mínima. Ainda assim, a avaliação feita inicialmente pelos docentes, pela sua fragilidade, tem de ser complementada por nova avaliação, a ter lugar aquando dos trabalhos de encerramento do corrente ano lectivo, desta feita com o uso de grelha pormenorizada elaborada por nós. Pela comparação de resultados, poderemos aferir qual o verdadeiro grau de adequação às necessidades, agora que os documentos são, de facto, conhecidos dos docentes, e poderemos tomar decisões quanto à eventual selecção de possíveis novos documentos para aquisição, além de nos ser possível proceder, em conjunto, a novo processo de desbaste, se necessário. A hipótese que colocámos de esta adequação não ser, contudo, o factor preponderante no uso dos recursos por parte dos docentes foi confirmada ao longo do estudo, uma vez que, na verdade, o que vimos ser aí determinante foi o desconhecimento do fundo existente.

Assim, à data de início deste estudo, esse uso, a um tempo fruto e consequência do desconhecimento dos recursos existentes, podia considerar-se, então, muito baixo, no que toca a componente de preparação das aulas e a integração destes recursos no processo de ensino, valorizando-os os docentes mais na vertente de utilização por parte dos alunos, embora não da forma mais produtiva, nem apoiada. Actualmente, a apropriação dos documentos das subclasses visadas por parte dos docentes é diferente da que se registava nessa altura. Agora, os docentes solicitam recursos à equipa da biblioteca, consultam o OPAC e fazem pedidos de aquisição/empréstimo, fazem um uso mais regular da biblioteca, principalmente na perspectiva da consulta presencial, embora a requisição e o empréstimo para sala de aula também tenham aumentado em cerca de 5%. Os alunos são mais orientados nas suas pesquisas, consultam com mais frequência variados documentos da biblioteca, não se limitando ao uso da internet com recurso aos motores de busca habituais, assim como solicitam o apoio da professora bibliotecária para esclarecer dúvidas, o mesmo acontecendo algumas vezes com os docentes. No

---

tocante ao empréstimo domiciliário por parte dos docentes não há, porém, alterações de monta a assinalar, por razões que não conseguimos apurar neste estudo.

Repare-se que, quanto à consulta presencial, embora não seja possível avançar números concretos, dificuldade aliás também já abordada no enquadramento teórico a esta dissertação, podemos, contudo, referir com segurança que, de acordo com o que observámos ao longo das nossas 35 horas de trabalho semanal na biblioteca e com base nas informações das assistentes operacionais, desde o ano lectivo anterior, há mais documentos da classe 5 que correspondem ao currículo de Ciências Naturais a serem consultados. Ao fim do dia, de facto, é encontrado um maior número desses documentos no carrinho para depósito dos mesmos após consulta presencial e subsequente arrumação nas respectivas estantes, por comparação com o que acontecia anteriormente. Contudo, não tentámos aqui estabelecer quais os índices de circulação dos documentos a este nível, dado, por um lado, não termos dados concretos relativos a anos anteriores ao início da nossa investigação que nos permitissem uma comparação precisa, além do facto de que teríamos sempre de trabalhar com uma aproximação aos dados reais, visto que o funcionamento desta biblioteca apenas permite que sejam contabilizados para consulta presencial os documentos colocados pelos utilizadores no referido carrinho. Os que são directamente repostos nas estantes pelos utilizadores, e os que são directamente retirados do carrinho e a ele regressam, não podem ser tidos em conta. A este facto acresce ser impossível determinar quem os consulta, pelo que não nos seria possível indicar quais foram consultados por docentes, e que docentes, e quais o foram por alunos de que ano de escolaridade. Uma vez que a EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva é frequentada por alunos do 4º ao 9º ano, teríamos de ser capazes de fazer essa distinção para podermos integrar esses dados no nosso estudo.

Fomos, porém, apurar a existência ou não de um aumento significativo dos empréstimos domiciliários dos alunos que pudesse sugerir se a alteração de práticas suscitara ou não leituras adicionais de documentos de carácter científico. Nos discentes a frequentar o 7º ano, entre Abril e Dezembro de 2010, encontrámos um número de requisições cerca de 4,5% acima dos valores apurados para igual período no ano de 2009, por sua vez, a este nível, idêntico a 2008, enquanto no 8º ano essa alteração se cifrou em apenas 2,3%, relativamente a 2009, embora, neste caso, já se registasse um aumento de 0,8% em relação a 2008. Quanto ao 9º ano, apenas podemos comparar os dados de 2010 com os de 2009, não havendo grandes alterações a assinalar, para o que pode também concorrer o facto de a exposição a modalidades de trabalho distintas das

---

habituais compreender apenas um período lectivo, além de ser um ano com exames nacionais que canalizam a atenção e a energia dos alunos para Língua Portuguesa e Matemática e de compreender uma faixa etária em que, em geral, se assiste a uma contracção dos índices de leitura. Apesar de podermos pôr a hipótese de relacionar estes resultados com o trabalho desenvolvido, quer a nível dos *curricula*, quer do ponto de vista do Plano Anual de Actividades, a verdade é que, se estes valores não parecem atribuíveis a uma coincidência, os dados em causa não são suficientes para tirar conclusões, quer pelo espaço de tempo a que se reportam, sendo necessário acompanhar esta realidade ao longo de um período mais longo, quer por poderem estar em jogo outras variáveis que não conseguimos aqui isolar.

Podemos, porém, afirmar com algum grau de segurança que as percepções dos docentes de Ciências Naturais acerca da biblioteca escolar e das mais-valias que, entre outros serviços, a sua colecção representa sofreram alterações, uma vez que, como dissemos, se assiste a uma mudança de atitude e de algumas práticas por parte destes profissionais. No segundo ciclo de intervenção foi notória a maior facilidade em situar a colaboração ao nível da aprendizagem integrada, do modelo de Montiel-Overall (2005), ou, numa correspondência para as taxonomias de Loertscher (2000), no nível 7 para os professores, evoluindo o nosso envolvimento geral com docentes e discentes, como professora bibliotecária, no sentido do nível 9, dada a operacionalização do nível 8 que levámos a cabo. No primeiro ciclo de intervenção, essa colaboração situou-se, na verdade e em geral, no patamar da cooperação, tendo nós sentido que necessitámos, apesar de tudo, de investir bastante mais no que este último investigador identifica como a apologia dos recursos da biblioteca. Assim, enquanto, na nossa perspectiva o nível 7 foi aquele em que tivemos de nos focar com maior incidência, os docentes operaram no que identificado como nível 6 da respectiva taxonomia. A evolução do grau de envolvimento registado aponta para a sua possível continuidade, sendo, contudo, ainda cedo para se considerar que estão estabelecidos modelos de colaboração mais ou menos estáveis. Considera-se que será necessário mais tempo para a sua consolidação, no pressuposto de que os docentes em causa continuam a exercer funções na escola em que a biblioteca está inserida.

Tendo em conta o quadro traçado, pensamos ser possível afirmar que a vertente de trabalho colaborativo é um dos mecanismos de promoção da utilização dos recursos da biblioteca que se revela potencialmente produtivo, com implicações na gestão da colecção. Assim, por exemplo, consideramos que, neste último âmbito, para além da

---

incidência que tem sobre a selecção, no desbaste das colecções nas bibliotecas escolares o seu peso é, também, relevante. Dada a alteração de padrões de uso de recursos que pode implicar, é conveniente, na nossa perspectiva, que seja tido em conta num plano de animação da colecção, que pode não passar apenas pelo trabalho colaborativo mas que, para nós, não o pode ignorar. Assim, defendemos que os nossos resultados nos permitem considerar que este modelo de trabalho permite enquadrar critérios como o da circulação dos documentos, que, sem outra contextualização, deve ser considerado com as devidas reservas, como já o indicáramos. O índice de utilização dos documentos, enquanto critério que, especificamente, a PDC da RBOA consigna nos critérios de abate que, em boa verdade, deveriam ser de desbaste, nomeadamente que os documentos não requisitados durante um período superior a cinco anos possam ser retirados de livre acesso, embora complementado pela indicação de que “[...] cada documento deve ser avaliado em função do seu possível interesse futuro e da valorização da colecção no seu todo.”, na nossa perspectiva, é insuficiente, por se tratar de uma salvaguarda vaga. O nosso estudo, embora longe de conclusivo, permite assumir, como uma via exequível de concretização dessa avaliação contextual para que aponta a PDC da RBOA, a implementação de estratégias de animação da colecção concebidas na perspectiva de colaboração, num grau de envolvimento variável entre a professora bibliotecária e os docentes, resultando na integração dos recursos da biblioteca nos *curricula*, nos PAA e, idealmente, também nos Projectos Curriculares de Turma. A colecção torna-se mais activa e é alvo de uma depuração mais contextualizada e ancorada no valor do conteúdo dos documentos para as necessidades de informação dos utilizadores, por isso potencialmente mais eficaz no contributo para o desenvolvimento de competências previstas no próprio Currículo Nacional do Ensino Básico.

Não conseguimos, no entanto, obter dados suficientes que nos permitam concluir se a variedade de contextos de utilização dos recursos de informação tem ou não eco em índices de utilização mais elevados. Sabemos, apenas, que o segundo ciclo de intervenção foi mais profícuo no tocante à promoção da variedade de contextos de utilização dos recursos da biblioteca e que a leitura presencial subiu, bem como a requisição e o empréstimo para sala de aula e o empréstimo domiciliário, por parte dos alunos sofreu alterações. Se a correlação pode ou não ser estabelecida é algo que teremos também de analisar ao longo de um período de tempo mais longo, tentando isolar mais eficazmente as diferentes variáveis que podem estar a operar neste contexto.

---

## **Conclusões gerais**

Por razões várias, que vão desde a falta de tempo à adopção de modelos de ensino conhecidos e rotinados, portanto mais confortáveis, baseados em recursos limitados, fáceis de gerir pela sua estruturação, como o manual, ou em recursos de aparente fácil acesso, como a internet disponível nas salas de aula, o desconhecimento, por parte dos docentes, dos recursos existentes na biblioteca escolar inibe o seu uso regular deste serviço, bem como a sua consequente integração no processo de ensino, além de debilitar a orientação da sua integração no processo de aprendizagem dos alunos. Este facto leva a uma despromoção da literacia da informação e da literacia científica e dificulta a implementação de modelos de trabalho de carácter colaborativo que, podendo ser mais produtivos no desenvolvimento dessas competências podem, também, ser propiciadores de uma colecção mais activa, do ponto de vista da circulação de documentos, e, na óptica da sua constituição, participada de forma mais regular e esclarecida.

Sendo certo que era precisamente nesta panorâmica que pretendíamos intervir, produzindo alterações nas percepções e nas práticas dos docentes, o nosso estudo teve resultados, tendo com ele sido possível lançar os primeiros fundamentos de mudança. Agora, para prosperar nesse caminho, é necessário manter um trabalho coerente, estruturante, apoiado por algumas mudanças necessárias por parte das lideranças, sem o que, atingido um certo patamar de implicação dos agentes educativos, não é possível evolução e o programa da biblioteca escolar não assume a expressão que poderia ter, caso se verificasse a efectiva implementação de modelos de envolvimento estreitos, recorrentes e alargados a um número significativo de elementos do corpo docente.

## **Limitações do estudo**

Tendo em conta que este estudo responde a características do estudo de caso, os resultados desta investigação não podem ser generalizados, dada a sua validade se restringir à escola e à biblioteca escolar estabelecidas como âmbito de intervenção, bem como aos docentes com quem trabalhamos. O facto de o nosso universo de trabalho ser, além disso, muito limitado, tal como já referimos anteriormente apenas quatro docentes iniciais, reduzidos para três na segunda fase da intervenção, leva a que os resultados obtidos não possam, de facto, ser generalizados, tendo o seu peso de ser sempre aferido

---

nesse contexto. Contudo, se esta é uma limitação, não o é, na nossa perspectiva, em toda a linha, por duas razões. Uma delas, também já aludida, reside no facto de a compreensão das dinâmicas de utilização dos recursos da biblioteca e dos projectos que podem ser lançados para as alterar ser, agora, sem dúvida, diferente daquela com que partimos, porque mais esclarecida, embora as generalizações nos estejam vedadas. Esse é um conhecimento que, em novos contextos, com outros grupos disciplinares, terá, sem qualquer dúvida, o seu peso e papel a desempenhar. Os resultados ao serem divulgados, valendo o que valem, ilustram, para os restantes docentes, experiências bem sucedidas que, se por um lado podem ser incentivadoras, por outro lado, vedam o caminho à recusa de novos modelos e de hábitos de trabalho distintos com base na falta de tempo para cumprir planificações, embora essa recusa possa, com toda a legitimidade, basear-se noutras razões.

Por outro lado, o que funciona como limitação opera, também, como uma vantagem, visto que a reduzida dimensão do grupo resultou em grande flexibilidade, nomeadamente no que concerne a reajustes pontuais às reuniões formais, maior facilidade dos encontros informais em simultâneo com todos os docentes, por tenderem a formar grupo, e, pela nossa parte, resposta em tempo muito útil às solicitações de todos.

Destacamos como uma outra limitação as dificuldades associadas à tipologia de investigação seguida, a investigação-acção, uma vez que o nosso envolvimento constante não é facilitador da observação, nem da manutenção do grau de objectividade devido, exigindo de nós um esforço contínuo de aferir observações registadas e análises realizadas, tentando minimizar enviesamentos. A isto acresce o facto de o referido envolvimento poder ter influenciado os docentes com quem trabalhámos, resultando numa maior abertura da sua parte a modelos de trabalho mais colaborativos. Partimos, contudo, do confronto de características apreendidas no inquérito por questionário com a literatura sobre a temática (Esteves, 2006) e tentámos sempre que a nossa influência, a existir, se fundamentasse em resultados comprovados, como os de estudos em larga escala, bem como em documentos representativos da dinâmica da organização, que analisámos, como o Projecto Curricular e o projecto Educativo de Agrupamento, e em documentos produzidos num contexto macro do sistema, como legislação nacional, orientações curriculares nacionais e relatórios nacionais e internacionais, e não na nossa opinião pessoal e subjectiva.

---

Por fim, o tempo de realização deste estudo e a sua não coincidência com o calendário escolar, apesar de ainda ter permitido um segundo ciclo de intervenção, leva a que apenas seja possível observar alguns resultados quanto ao uso que é feito dos recursos da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis. Embora a nossa investigação incida sobre dois anos lectivos distintos, estes resumem-se, em termos absolutos, a três períodos lectivos, um ano lectivo, portanto. Assim, não é possível aceder a uma realidade que apenas se tornará perceptível a médio prazo, estando-nos, de momento, vedado estabelecer padrões de utilização da biblioteca por parte dos docentes de Ciências Naturais que permitam concluir se há, ou não, consolidação das modalidades de trabalho adoptadas e, essencialmente, se elas são suficientes para produzir uma alteração de paradigma no campo investigado, isto é, valorização dos recursos da colecção no processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da sua integração regular e instrumental nas práticas lectivas, com conseqüente tradução num uso desses recursos suficientemente frequente para otimizar a sua gestão integrada em termos de colecção.

### **Perspectivas abertas**

Malgrado as limitações, cremos que este estudo contribuiu para, junto dos docentes, suscitar a reflexão acerca da integração dos recursos da biblioteca no processo de ensino e de aprendizagem, criando, também, uma nova perspectiva de modelos de trabalho mais colaborativos com a biblioteca escolar e com a professora bibliotecária. As vantagens percebidas, até então não contempladas, prendem-se com um melhor conhecimento da colecção, o que, por parte dos docentes, limita a perda de tempo na procura de recursos, por norma da internet, e permite uma orientação mais estreita dos discentes, para além de, por parte da biblioteca escolar, resultar em melhores contributos em termos de constituição da colecção e numa utilização mais produtiva dos respectivos recursos. No tocante aos alunos, aumenta a qualidade das pesquisas realizadas por estes, havendo aqui um contributo para o desenvolvimento das competências consignadas na lei que não é de ignorar, dada a dificuldade de os trabalhar que os próprios docentes referiram, pelas razões que indicaram e sobre as quais já nos debruçámos. Assim, acreditamos, embora não seja possível assegurá-lo, que o modelo de trabalho implementado e as práticas seguidas irão encontrar continuidade. Para já, e

durante o ano lectivo em decurso, mantêm-se para além do âmbito deste estudo, o que consideramos constituir um bom augúrio.

A dinâmica de trabalho criada com este grupo poderá vir a suscitar o interesse de novos elementos e contar com outros contributos, possibilidade que pode ser reforçada pela divulgação dos resultados alcançados.

---

## Bibliografia

- Abad, Ramón Hiraldo (1989). Evaluar Colecciones, Compartir Recursos: el Programa Conspectus. *B. Annabad*, XXXIX nº 1, 47-55. Acedido em 12 de Outubro de 2010 em [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?articulo=798274&orden=63322](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=798274&orden=63322).
- American Association of School Librarians (1998). *Information power: building partnerships for learning*. Chicago and London: American Library Association.
- Asselin, Marlene (2005). Redefining the school library's role in literacy teaching and learning. In Asselin, Marlene, and Doiron, Ray, *Literacy, libraries and learning: using books to promote reading, writing, and research*, 9-18. Acedido em 8 de Dezembro de 2010 em <http://www.stenhouse.com/pdfs/8196ch01.pdf>.
- Bertoldo, B. (2006). Learner-centered teaching: information access and leadership. In Mary Lankford (Org.), *Leadership and the school librarian: essays from leaders in the field*. Worthington: Linworth Publishing, 106-125.
- Boado, Angels Massísimo i Sanchez de (2002). Evaluación de colecciones en las bibliotecas universitarias (I). Métodos basados en el estudio de la colección. *Anales de Documentación*, 5, 245-272.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 45-55. Acedido em 5 de Fevereiro de 2010 em [www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf).
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (2006). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bishop, Kay (2007). *The collection program in schools: concepts, practices and information sources*. 4<sup>th</sup> ed. Westport, Connecticut: Libraries Limited.
- Branin, Joseph, Groen, Frances, Thorin, Suzanne (1999). The Changing Nature of Collection Management in Research Libraries. Acedido em 1 de Novembro de 2010 em <http://www.arl.org/bm~doc/changing-nature-coll-mgmt.pdf>.
- Calixto, José António (s. d.). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. Acedido em 12 de Fevereiro de 2010 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.

- 
- Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conde, E. (2007). Papel e função da BE. Acedido em 1 de Fevereiro de 2010 em <http://www.slideshare.net/zevit/papel-e-funcao-da-be-1-presentation>.
- Doll, Carol A. (2005). *Collaboration and the school library media specialist*. Lanham: Scarecrow.
- Donham, J. (2005). *Enhancing teaching and learning: a leadership guide for school library media specialists*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Edelman, Hendrick (1979). Selection Methodology in Academic Libraries. *Library Resources and Technical Services*. Vol. 23, No.1, 33-38. Acedido em 12 de Outubro de 2010 em <http://ecommons.library.cornell.edu/bitstream/1813/646/1/selection%20methodology%20in%20academic%20libraries%201.pdf>.
- Eisenberg, Michael B., Johnson, Doug (1996). Computer Skills for Information Problem-Solving: Learning and Teaching Technology in Context. Acedido em 26 de Junho de 2010 em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED392463.pdf>.
- Eisenberg, M., Lowe, C. (1999). Call to action: Getting serious about libraries and information education. Acedido em 26 de Junho de 2010 em <http://www.gpoaccess.gov/eric/200212/ed465377.pdf>.
- Eisenberg, Michael B., Johnson, Doug (2002). Learning and Teaching Information Technology: Computer Skills in Context. Acedido em 26 de Junho de 2010 em <http://www.gpoaccess.gov/eric/200212/ed465377.pdf>.
- Eisenberg, M., Miller, Danielle H. (2002). This Man Wants to Change Your Job. *School Library Journal*. Acedido em 10 de Julho de 2010 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA240047.html>.
- Espírito Santo, Paula do (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais: génese, fundamentos e problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima, José Augusto Pacheco (orgs.), *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- Evans, G. Edward e Saponaro, Margaret Zarnosky (2005). *Developing Library and Information Center Collections*. 5<sup>th</sup> ed. London: Libraries Unlimited.
- Fordham, Amy E. (s.d.). The Collection Development Planning Process. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em <http://www.libsci.sc.edu/bob/class/clis724/SpecialLibrariesHandbook/collection.htm>.

- 
- Freire, Adelina da Conceição (2007). *Biblioteca escolar e sala de aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Green, M. B. (2006). Professional development. In Mary Lankford (Org.), *Leadership and the school librarian: essays from leaders in the field*. Worthington: Linworth Publishing, 91-103.
- Hannesdóttir, S. K. (1995). What do school librarians need to know: Guidelines for competency requirements *61st IFLA General Conference*. Acedido em 30 de Maio de 2010 em <http://archive.ifla.org/IV/ifla61/61-klas.htm>.
- Harris, Frances Jacobson (2003). Creating Collaborative Learning Communities. In Barbara K. Stripling, Sandra Hughes-Hassell (Ed.), *Curriculum Connections Through the Library*. Westport: Libraries Unlimited, 169-187.
- Howlet, Barbara (1983). Communication skills and strategies for teacher-librarians. *Emergency Librarian*, 11 (1), 14-19.
- IFLA (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Acedido em 12 de Fevereiro de 2009 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto\\_be\\_unesco.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf).
- IFLA (2001). Guidelines for a Collection Development Policy Using the Conspectus Model. Acedido em 1 de Novembro de 2010 em <http://archive.ifla.org/VII/s14/nd1/gcdp-e.pdf>.
- Inger, Morton (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. *CenterFocus*, 2. Acedido em 30 de Dezembro de 2009 em <http://vocserve.berkeley.edu/centerfocus/CF2.html>.
- Journal of Bibliographic Research, 5, 117-123. Acedido em 13 de Outubro de 2001 em <http://jbr.org/articles.html>.
- Lance, Keith Curry, David V. Loertscher (2002). *Powering Achievement: School Library Media Programs Make a Difference: The Evidence Mounts*. 2nd ed. San Jose, Calif.: Hi Willow Research and Publishing.
- Lance, Keith Curry (2002). *What Research Tells Us About the Importance of School Libraries*. Comunicação apresentada na Conferência sobre Bibliotecas Escolares na Casa Branca, 4 de Junho 2002. Acedida em 25 de Agosto de 2010 em [http://www.imls.gov/news/events/whitehouse\\_2.shtm](http://www.imls.gov/news/events/whitehouse_2.shtm).

- 
- Lima, Jorge Ávila de, Pacheco, José Augusto (Org.) (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Lee, Hur-Li (2000). What is a Collection?. *Journal of the American Society for Information Science*, 51(12), 1106-1113.
- Loertscher, David V. (2000). *Taxonomies of the School Library Media Program*. 2<sup>nd</sup> ed. Salt Lake City: Hi Willow Research & Publishing.
- Loertscher, David V. (2003). The Digital School Library: A World-wide Development and a Fascinating Challenge. *Teacher Librarian*, 30 (5).
- Loertscher, D. & Wools, B. (2003). A True Assessment of Your Program's Value. *Learning Quarterly*. Acedido em 23 de Fevereiro de 2010 em <http://www.schoollibraryjournal.com/index.asp?layout=articlePrint&articleID=CA30>.
- Long, M. F. (2006). Collaboration. In Mary Lankford (Org.), *Leadership and the school librarian: essays from leaders in the field*. Worthington: Linworth Publishing, 85-88.
- Lopes, João A. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinagem"*. 2<sup>a</sup> ed. Coimbra: Quarteto.
- Lowe, Carrie A. (2000). The Role of the School Library Media Specialist in the 21<sup>st</sup> Century. Acedido em 11 de Março de 2009 em <http://www.ericdigests.org/2001-3/21st.htm>.
- Mardis, Marcia (2007). School Libraries and Science Achievement: A View from Michigan's Middle Schools. School Library Media Research (AASL). Acedido em 30 de Agosto de 2009 em [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/44/fa/34.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/44/fa/34.pdf).
- Maximino, Pedro Manuel Cardina (2006). *Metodologia para a avaliação de colecções: estudo aplicado a uma biblioteca portuguesa*. Dissertação de doutoramento, Universitat de Barcelona: Facultat de Biblioteconomia i Documentació, Barcelona.
- Máximo-Esteves, Lídia (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McGregor, J. (2003). Collaboration and Leadership. In Barbara K Stripling, Sandra Hughes-Hassell (Ed.), *Curriculum Connections Through the Library*. Westport: Libraries Unlimited, 199-217.

- 
- Medeiros, Maria Teresa Pires de (2004). Formação inicial de professores e Metodologia de Investigação. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (organizadores), *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, 39-46.
- Montiel-Overall, Patricia (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *American Association of School Librarians*, 8. Acedido em 6 de Fevereiro de 2010 em <http://news.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrc ontents/volume82005/theory.cfm>.
- Neuman, Delia (s.d.). The Library Media Center: Touchstone for Instructional Design and Technology in the Schools. Acedido em 20 de Agosto de 2020 em <http://www.aect.org/edtech/ed1/18.pdf>.
- Oberg, Dianne (1999). High stakes: Technology and collaborative teaching. Acedido em 20 de Junho de 2010 em <http://www.ualberta.ca/~doberg/hista.htm>.
- Oliveira, Lúcia, Pereira, Anabela Maria Sousa e Santiago, Rui Armando (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (organizadores), *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, 13-37.
- Pacheco, José Augusto (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Jorge Ávila de Lima, José Augusto Pacheco (orgs.), *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, 13-28.
- Pereira, Anabela Maria Sousa (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira e Rui Santiago (organizadores), *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, 47-58.
- Póvoa, Maria Clara de Oliveira (2008). *A arte de esculpir a colecção: o desbaste*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Prole, A. (2005). O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia. *Casa da Leitura*. Acedido em 27 de Fevereiro de 2010 em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_bibliotecas\\_literacia\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf)
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., Padinha, L. (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE – Gabinete de Avaliação Educativa, Ministério da Educação.
- Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RBE (s.d.). Gestão da colecção. Acedido em 15 de Maio de 2009 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=gestao\\_colecao.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=gestao_colecao.pdf).

- 
- Redesigning Schools to Meet 21st Century Learning Needs (2003). *The Journal*.  
Acedido a 6 de Fevereiro de 2010 em  
<http://thejournal.com/Articles/2003/04/01/Redesigning-Schools-to-Meet-21st-Century-Learning-Needs.aspx?p=1>
- Ribeiro, C. M. e Martins, C. (2009). O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM. Acedido em 25 de Janeiro de 2010 em  
[http://www.apm.pt/files/\\_CO\\_Ribeiro\\_Martins\\_4a4dced87f339.pdf](http://www.apm.pt/files/_CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf)
- Rigolet, Sylviane Angèle Neves (1997). *Leitura do Mundo. Leitura de Livros: Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Maria do Céu Gomes Dias (2010). *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração: um estudo numa Escola Secundária com 3º ciclo*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Roldão, Maria do Céu, et al. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 5, 19-148.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Russell, S. (2000). Teachers and Librarians: Collaborative Relationships. *ERIC Digest*. (ED 444605). Acedido em 14 de Dezembro de 2009 em  
<http://www.ericdigests.org/2001-2/librarians.html>.
- Santos, Maria Emília Brederode (2010). Mudou a biblioteca, a escola mudou! *Noesis*, 82, 5.
- Santos, Vespertina do Futuro Saúde Carvalho dos (2008). *Problemática de gestão e desenvolvimento de colecções de bibliotecas escolares – desafios emergentes*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Scheirer, Bev (2000). The Changing Role of the Teacher-Librarian in the Twenty-first Century. Acedido em 31 de Março de 2009 em  
<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheirer/scheirer.htm>.
- Small, Ruth V. (2006). Developing a Collaborative Culture. *American Association of School Librarians*. Acedido em 14 de Dezembro de 2009 em  
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoic eb/bestoferic/besteric.cfm>.

- 
- Silva, Manuela, Filipe, Maria João (2008). Aprender com a biblioteca. *Newsletter 04*. Acedido em 1 de Setembro de 2010 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/408.html>.
- Spinks, Andy (2009). Library Media Programs and Student Achievement Research and Research-Based Practices for Library Media Specialists and Education Leaders. Acedido em 29 de Junho de 2010 em <http://www.cobbk12.org/librarymedia/proof/research.pdf>.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stripling, B. (1996). Quality in school library media programs: focus on learning – Perspectives on Quality in Libraries. *Library Trends*. Acedido em 11 de Março 2009 em [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_n3\\_v44/ai\\_18015827/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827/).
- Todd, Ross (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries*. Keynote Paper. The 2001 IASL Conference. Auckland, New Zealand, 9-12 July. Acedido em 2 de Julho de 2010 em <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html?print=1>.
- Todd, Ross (2010). Aprendizagem na escola da era da informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis. *Noesis*, 82, 24-29.
- Veiga, Isabel (coor.) (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Acedido em 26 de Agosto de 2010 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=lan\\_ar\\_a\\_rede.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=lan_ar_a_rede.pdf).
- UNESCO (1999). Manifesto da Biblioteca Escolar. Acedido em 22 de Janeiro de 2010 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto\\_be\\_unesco.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf)
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.



## **Apêndices**



**Projecto de investigação**

“Contributos para a avaliação e a animação da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis numa perspectiva de trabalho colaborativo”

**Plano de trabalho a realizar com docentes do grupo de recrutamento 520 – Ciências Naturais**

<b>Objectivos gerais</b>	<b>Actividades a realizar pelos e com os docentes visados</b>	<b>Calendarização</b>	<b>Observações</b>
<p>Identificar as tipologias de utilização da biblioteca escolar e dos recursos informativos das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da classe 5 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis;</p> <p>Identificar o grau de conhecimento das estratégias de animação do fundo documental das subclasses em causa;</p> <p>Avaliar as subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da BE Cândida Reis.</p>	Resposta a inquérito por questionário	Fevereiro 2010	Distribuição pelos docentes e posterior recolha dependente da data de aprovação pela DGIDC.
<p>Partilhar com os docentes visados as conclusões que podem ser retiradas numa análise inicial dos inquéritos por questionário;</p> <p>Promover a reflexão subsequente acerca de práticas de trabalho colaborativo e suas vantagens, em função de documentos e de materiais fornecidos.</p>	Participação em reunião de trabalho/reflexão/formação acerca do trabalho colaborativo no âmbito da articulação BE/currículo	Março 2010	Dia e hora a serem marcadas com o grupo disciplinar de Ciências Naturais, em reunião de Departamento de Ciências Exactas imediatamente posterior ao Conselho Pedagógico de 3 de Fevereiro de 2010.

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

<b>Objectivos gerais</b>	<b>Actividades a realizar pelos e com os docentes visados</b>	<b>Calendarização</b>	<b>Observações</b>
Trabalhar com os docentes na planificação de iniciativas de trabalho colaborativo no âmbito da biblioteca escolar.	Desenvolvimento de actividades de integração BE/currículo, de acordo com a receptividade e a disponibilidade dos docentes. Eventual reformulação das planificações do 3º período.	Ao longo do 2º e do 3º período	Calendarização sujeita aos horários dos docentes e à sua receptividade/disponibilidade.
Recolher as opiniões dos indivíduos directamente envolvidos no processo, a fim de estabelecer as mais-valias percebidas e os pontos fracos detectados.	Preenchimento de ficha de avaliação das actividades por parte dos docentes visados.	Ao longo do 3º período	A preencher uma ficha por cada actividade desenvolvida.*
Reflectir acerca do processo de trabalho desenvolvido.	Reflexão acerca do processo, a realizar em reunião de grupo disciplinar	Julho 2010	A preencher uma grelha síntese, complementar à troca de impressões.

\*Substituída por ficha de avaliação de actividades entretanto aprovada para todo o agrupamento, assim evitando duplicações desnecessárias e desgaste dos docentes, já que o importante não é o formato do documento mas sim a reflexão e a análise da proficuidade e das debilidades das iniciativas, para eventual reformulação.

## Matriz de objectivos do questionário

Enquadramento do questionário no projecto de investigação

Questões envolvidas no questionário, decorrentes das questões de investigação

- Os professores de Ciências Naturais da Escola Básica 2,3 Dr. Ferreira da Silva integram nas suas práticas pedagógicas o uso da biblioteca escolar? De que forma?
- A animação do fundo documental das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis é eficaz e suficiente? O que pode ser feito para a melhorar?
- Qual o grau de actualidade e de adequabilidade às exigências dos utilizadores e do currículo das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis?
- Os professores de Ciências Naturais da Escola Básica 2,3 Dr. Ferreira da Silva integram nas suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de trabalho colaborativo com a biblioteca escolar? De que modo?

Objectivos gerais

- Compreender as tipologias de utilização da biblioteca escolar e dos recursos informativos das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis;
- Analisar a eficácia de estratégias de animação do fundo documental em causa;
- Avaliar as subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da BE Cândida Reis;
- Estabelecer se e como se desenvolvem práticas de trabalho colaborativo.

<b>Objectivos específicos</b>	<b>Itens do questionário</b>
1. Identificação de dados dos inquiridos	I.
<p>1. 1. Verificar a existência de qualquer correlação entre o uso da biblioteca escolar e/ou entre as práticas de trabalho colaborativo e:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anos de escolaridade leccionados</li> <li>• Tipo de horário</li> <li>• Nº de horas de componente lectiva</li> <li>• Áreas curriculares leccionadas</li> </ul>	<p>I.</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>
2. Estabelecer as tipologias de utilização da biblioteca escolar Cândida Reis, bem como os contextos de utilização dos seus recursos de informação nas sublasses em causa.	II
2.1. Estabelecer com que frequência e em que contextos os docentes usam e promovem o uso da biblioteca escolar Cândida Reis.	<p>II</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p> <p>6.1.</p> <p>7.</p> <p>8.</p> <p>9.</p>
2.2. Identificar as razões subjacentes à frequência e aos contextos de uso da biblioteca escolar Cândida Reis.	<p>II</p> <p>4.1.</p>
2.3. Determinar o grau de conhecimento da biblioteca escolar Cândida Reis, bem como razões para tal.	<p>II</p> <p>8.</p> <p>8.1.</p> <p>9.</p>
3. Estabelecer o conhecimento que os docentes têm de estratégias de animação do fundo já implementadas e a adesão ou envolvimento nas mesmas.	<p>III</p> <p>10.</p> <p>11.</p> <p>12.</p> <p>13.</p> <p>14.</p>

3.1. Recolher sugestões de iniciativas de animação do fundo com vista à sua rendibilização.	III 15.
4. Recolher dados que contribuam para avaliar as subclasses em consideração.	IV
4.1. Determinar o grau de conhecimento do fundo documental em causa que os docentes consideram ter e as razões para tal.	IV 16. 16.1.
4.2. Classificar o grau de adequabilidade dos documentos da subclasse em causa e dos respectivos suportes.	IV 17.
4.3. Classificar o grau de actualidade dos documentos da subclasse em causa e dos respectivos suportes.	IV 18.
4.4. Estabelecer a participação dos docentes no processo de selecção de documentos a fazer integrar o fundo da biblioteca.	IV 19.
4.5. Determinar a participação dos docentes no processo de desbaste.	IV 20.
4.6. Recolher sugestões de iniciativas com vista a um maior envolvimento dos docentes na avaliação fundamentada das subclasses da colecção em consideração.	IV 21.
5. Determinar a realidade em termos de práticas de trabalho colaborativo.	V
5.1. Estabelecer a frequência e os procedimentos de articulação entre a(s) área(s) curricular(es) e a biblioteca.	V 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31.
5.2. Estabelecer as razões para as práticas de trabalho vigentes.	V 22.1.

	23.1. 24.1. 25.1. 30.1. 31.1.
5.3. Compreender as concepções dos docentes acerca da mais-valia da biblioteca escolar para a(s) área(s) curricular(es) que leccionam.	V 32.
5.4. Estabelecer motivos inibidores da colaboração docentes/biblioteca escolar Cândida Reis.	V 33.
6. Recolher comentários e sugestões acerca dos assuntos abordados.	34.

Este questionário inscreve-se num trabalho de investigação no âmbito da realização de dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares e tem por objectivo a recolha de informação sobre as práticas de utilização e de animação das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 (consulte, por favor, a página 17) da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis, bem como sobre as práticas de trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes de Ciências Naturais. Visa ainda recolher dados para a avaliação da colecção em causa, nas subclasses definidas.

Para melhor estruturação e dada a abrangência do questionário, este foi dividido em cinco secções:

- Identificação de anos de escolaridade, tipos de horário e áreas curriculares envolvidos no estudo;
- Utilização da biblioteca escolar;
- Animação das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578;
- Avaliação das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578;
- Práticas de trabalho colaborativo.

Assinale, por favor, as respostas com um **X**, a menos que lhe seja solicitado que o faça de outra forma.



---

---

Se assinalou a resposta 2.d., indique o número de horas de componente lectiva do seu horário, as áreas curriculares disciplinares que lecciona e cargos que exerça.

---

---

Se assinalou a resposta 2.e., indique o número de horas de componente lectiva do seu horário.

---

---

Se assinalou a resposta 2.f., indique o número de horas de componente lectiva do seu horário e as áreas curriculares disciplinares que lecciona.

---

---

Se assinalou 2.g., indique o número de horas de componente lectiva do seu horário.

---

---

Se assinalou 2.h., indique o número de horas de componente lectiva do seu horário e as áreas curriculares disciplinares que lecciona.

---

---

Se assinalou a resposta 2.i., indique as funções que se encontra a desempenhar.

---

---

**3. Lecciona alguma área curricular não disciplinar? Qual ou quais?**

---

## Secção II Utilização da biblioteca escolar

4. Frequência com que usa a biblioteca escolar Cândida Reis no âmbito das funções docentes

- a. Diariamente       b. Semanalmente, em média \_\_\_\_\_ vez(es)
- c. Mensalmente, em média \_\_\_\_\_ vez(es)       d. Em média, \_\_\_\_ por período
- e. Muito raramente       f. Nunca

4.1. Indique 1 a 3 razões para a frequência de utilização que assinalou em 4.

---

---

---

---

5. Quando recorre à colecção da biblioteca escolar Cândida Reis, em que situação, ou situações, a utiliza? Atribua um valor a cada uma das suas opções, iniciando em 12, a mais usada, e fazendo decrescer esse valor até à sua última opção. Atribua zero às opções que descrevem situações que não se lhe aplicam.

- a. Ler / consultar obras de referência ou livros específicos
- b. Utilizar os computadores
- c. Ver/consultar vídeos/DVD/CD-ROM
- d. Requisitar materiais para a sala de aula
- e. Fazer empréstimo para sala de aula
- f. Fazer empréstimo domiciliário
- g. Desenvolver projectos em curso com os alunos
- h. Participar ou dinamizar oficinas de trabalho/acções de formação
- i. Realizar trabalho pessoal
- j. Planificar aulas
- l. Realizar trabalho profissional
- m. Outra

Qual? \_\_\_\_\_

6. No decurso do processo de ensino-aprendizagem, promove o uso da colecção da biblioteca escolar Cândida Reis por parte dos alunos?

- a. Sim       b. Ocasionalmente       c. Não

6.1. Se assinalou a. ou b., atribua um valor a cada uma das seguintes opções, iniciando em 11, a mais frequente, e fazendo decrescer esse valor até à sua última opção. Atribua zero às opções que descrevem situações que não se aplicam.

Orienta os alunos para, usando a colecção da biblioteca escolar, fazerem

- a. Consulta de obras de referência ou de livros específicos para a realização de trabalhos de pesquisa
- b. Consulta de documentos electrónicos de acesso remoto (bases de dados e recursos em linha) para a realização de trabalhos de pesquisa
- c. Consulta de documentos electrónicos de acesso local (CD-ROM) para realização de trabalhos de pesquisa
- d. Consulta de periódicos (jornais, revistas) para a realização de trabalhos de pesquisa
- e. Consulta de dossiês temáticos para a realização de trabalhos de pesquisa
- f. Uso de jogos para consolidação de conhecimentos
- g. Consulta de diferentes tipos de documentos para aprofundar conhecimentos trabalhados na aula
- h. Trabalhos de grupo com consulta local de documentos
- i. Leitura recreativa
- j. Visitas a exposições
- l. Outras utilizações

Quais? \_\_\_\_\_

7. Quando promove o uso da colecção da biblioteca escolar por parte dos alunos, costuma dar-lhes orientações específicas, nomeadamente indicações bibliográficas e guiões de trabalho?

- a. Sim       b. Não

**8.** Considera o seu conhecimento dos serviços e do funcionamento da biblioteca escolar Cândida Reis

- a. Excelente     b. Bom     c. Suficiente     d. Insuficiente

**8.1.** Indique 1 a 3 razões para a classificação que fez do seu conhecimento dos serviços em causa.

---

---

**9.** Podendo assinalar mais do que uma opção, indique se, relativamente

a. ao boletim da biblioteca escolar Cândida Reis – BibCul

- Conhece  
 Lê  
 Consulta  
 Desconhece

b. à disciplina “Biblioteca Escolar Cândida Reis”, na plataforma *moodle* do agrupamento

- Conhece  
 Lê  
 Consulta  
 Usa  
 Desconhece

c. ao OPAC da RBOA (catálogo *on line* da colecção das bibliotecas do concelho de Oliveira de Azeméis, no qual está integrada a da biblioteca escolar Cândida Reis)

- Conhece  
 Consulta  
 Usa  
 Desconhece

**Secção III**

**Animação das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da biblioteca escolar Cândida Reis**

**Antes de responder às questões que se seguem, consulte a página 17 do questionário para verificar os assuntos a que correspondem as subclasses indicadas.**

**10. Já alguma vez**

- a. Participou em e/ou dinamizou na biblioteca oficinas de trabalho relacionadas com a(s) área(s) curricular(es) que lecciona
- b. Participou em actividades de formação de utilizadores na biblioteca
- c. Participou em visitas guiadas/recepções aos alunos na biblioteca em que também fosse divulgado o fundo documental das subclasses em consideração
- d. Recebeu da biblioteca desdobráveis, marcadores, listas... com indicação dos documentos existentes nas subclasses indicadas
- e. Participou em e/ou dinamizou na biblioteca actividades que visassem a divulgação do fundo documental das subclasses em análise junto dos seus alunos
- f. Participou em e/ou dinamizou na biblioteca actividades que visassem a divulgação do fundo documental das subclasses em análise junto de outros alunos da escola
- g. Encontrou no BibCul e na disciplina biblioteca escolar Cândida Reis, no moodle, divulgação de documentos das subclasses em causa existentes na biblioteca

**11. Já participou, no espaço da biblioteca, em actividades que envolvessem parcerias com entidades externas e que visassem conteúdos curriculares da área curricular disciplinar de Ciências Naturais, com divulgação do fundo documental no decurso do processo?**

- a. Sim     b. Não

**12. Tem conhecimento de, no espaço da biblioteca, decorrerem actividades que envolvam parcerias com entidades externas e que visem conteúdos curriculares da área**



**Secção IV**

**Avaliação das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da biblioteca escolar Cândida Reis**

**Antes de responder às questões que se seguem, consulte a página 17 do questionário para verificar os assuntos a que correspondem as subclasses indicadas.**

**16.** Considera o seu conhecimento do fundo documental das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da biblioteca escolar Cândida Reis

- a. Excelente     b. Bom     c. Suficiente     d. Fraco  
 e. Insuficiente

**16.1.** Indique 1 a 3 razões para a classificação que fez do seu conhecimento do fundo documental.

---



---



---



---

**17.** Em termos de adequabilidade às exigências do currículo de Ciências Naturais, classifique, de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 excelente, a colecção da BE, nas seguintes subclasses da CDU e nos suportes indicados. Sempre que, pelo seu desconhecimento do fundo documental, não possa responder, assinale SC (sem conhecimento)

Classe 5 CDU Ciências Naturais	Parâmetros de avaliação						Classe 5 CDU Ciências Naturais	Parâmetros de avaliação					
	Assuntos							Suportes					
	1	2	3	4	5	SC		1	2	3	4	5	SC
Natureza. Estudo e conservação da natureza. Protecção da natureza e da vida selvagem							Monografias  (enciclopédias, dicionários, livros gerais e específicos)						
Ciências do meio ambiente. Poluição							Periódicos (jornais, revistas)						
Mineralogia.							Dossiês temáticos						
							Documentos electrónicos de acesso local (CD- ROM)						

Geologia. [Geofísica] [Meteorologia] Hidrologia							Jogos						
Paleontologia. Fósseis							Entre [ ] surgem os assuntos que se inscrevem nas subclasses assinaladas mas que não são relevantes para os conteúdos programáticos da disciplina de Ciências Naturais e que não serão, portanto, alvo de análise ou avaliação no contexto deste questionário.						
Genética. Hereditariedade													
Citologia. Bioquímica. Virologia													

18. *Em termos de actualidade*, classifique, de 1 a 5, sendo 1 fraco e 5 excelente, a colecção da BE, nas seguintes subclasses da CDU e nos suportes indicados. Sempre que, pelo seu desconhecimento do fundo documental, não possa responder, assinale SC (sem conhecimento)

Classe 5 CDU Ciências Naturais	Parâmetros de avaliação						Classe 5 CDU Ciências Naturais	Parâmetros de avaliação					
	Assuntos							Suportes					
	1	2	3	4	5	SC		1	2	3	4	5	SC
Natureza. Estudo e conservação da natureza. Protecção da natureza e da vida selvagem							Monografias  (enciclopédias, dicionários, livros gerais e específicos)						
Ciências do meio ambiente. Poluição							Periódicos (jornais, revistas)						
Mineralogia.							Dossiês temáticos						
Geologia. [Geofísica] [Meteorologia] Hidrologia							Documentos electrónicos de acesso local (CD- ROM)						
Paleontologia. Fósseis							Jogos						
Genética. Hereditariedade							Entre [ ] surgem os assuntos que se inscrevem nas subclasses assinaladas mas que não são relevantes para os conteúdos programáticos da disciplina de Ciências Naturais e que não serão, portanto, alvo de análise ou avaliação no contexto deste questionário.						
Citologia. Bioquímica. Virologia													



**Secção V Práticas de trabalho colaborativo**

**22.** Articula a sua actividade pedagógica de sala de aula com a biblioteca?

- a. Frequentemente                       b. Algumas vezes                       c. Ocasionalmente  
 d. Nunca

**22.1.** Se assinalou b., c. ou d., indique 1 a 3 razões para tal.

---

---

---

---

**23.** Já solicitou a colaboração da professora bibliotecária, ou de qualquer elemento da equipa, para a realização de actividades com os alunos na biblioteca?

- a. Frequentemente                       b. Algumas vezes                       c. Ocasionalmente  
 d. Nunca

**23.1.** Se assinalou b., c. ou d., indique 1 a 3 razões para tal.

---

---

---

---

**24.** Já recebeu a colaboração da professora bibliotecária, ou de outro elemento da equipa, para a realização de actividades com os alunos na biblioteca?

- a. Frequentemente                       b. Algumas vezes                       c. Ocasionalmente  
 d. Nunca

**24.1.** Se assinalou b., c. ou d., indique 1 a 3 razões para tal.

---

---

---

---

**25.** Já solicitou a colaboração da professora bibliotecária, ou de outro elemento da equipa, na selecção ou na produção de materiais a usar em diferentes situações de aprendizagem?

- a. Frequentemente                       b. Algumas vezes                       c. Ocasionalmente
- d. Nunca

**25.1.** Se assinalou b., c. ou d., indique 1 a 3 razões para tal.

---

---

---

---

**26.** Já recebeu a colaboração da professora bibliotecária, ou de outro elemento da equipa, na selecção ou na produção de materiais a usar em diferentes situações de aprendizagem?

- a. Frequentemente                       b. Algumas vezes                       c. Ocasionalmente
- d. Nunca

**27.** Já foi solicitado pela professora bibliotecária, ou por outro elemento da equipa, para colaborar com a biblioteca na implementação de iniciativas ou actividades no âmbito da área curricular disciplinar de Ciências Naturais?

- a. Frequentemente                       b. Algumas vezes                       c. Ocasionalmente
- d. Nunca

**28.** Assinale de que forma se estabelecem os seus contactos com a professora bibliotecária, ou com outro elemento da equipa da biblioteca.

- a. Informalmente, na sala de professores ou noutra espaço da escola
- b. Em reuniões de Departamento em que a professora bibliotecária, quando necessário, comparece
- c. Em reuniões de grupo disciplinar em que a professora bibliotecária, quando necessário, comparece
- d. Em reuniões de ano em que a professora bibliotecária, quando necessário, comparece
- e. Em grupos de trabalho que a professora bibliotecária integra (como, por exemplo, PAA, PEA...)
- f. Em reuniões de Conselho Pedagógico

**29.** No plano anual de actividades da biblioteca constam actividades ou iniciativas no âmbito da(s) área(s) curricular(es) que lecciona?

- a. Sim       b. Não       c. Desconheço

**30.** No actual plano anual de actividades do grupo de Ciências Naturais constam actividades ou iniciativas articuladas com a biblioteca escolar?

- a. Sim       b. Não

**30.1.** Se assinalou b., indique 1 a 3 razões para tal.

---

---

---

---

**31.** Nas planificações anuais da área curricular disciplinar de Ciências Naturais constam actividades ou iniciativas articuladas com a biblioteca escolar?

- a. Sim       b. Não

**31.1.** Se assinalou b., indique 1 a 3 razões para tal.

---

---

---

---

**32.** Das afirmações seguintes, assinale o seu grau de concordância usando a escala numérica indicada

**1 - Concordo totalmente**  
**4 - Discordo totalmente**

**2 - Concordo**      **3 - Discordo**  
**5 - Sem opinião**

\_\_\_\_ a. O trabalho de colaboração com a equipa da biblioteca escolar é importante para as actividades curriculares.

\_\_\_\_ b. Na planificação das aulas é importante contar com o apoio da biblioteca escolar no que respeita ao uso dos recursos deste serviço educativo.

\_\_\_\_ c. O recurso à biblioteca escolar é mais importante numas áreas curriculares do que noutras e em Ciências Naturais não é muito importante.

\_\_\_\_ d. O recurso à biblioteca escolar é essencialmente relevante no campo da promoção da leitura recreativa e de cariz literário.

\_\_\_\_ e. Na planificação das actividades extracurriculares do grupo disciplinar é importante contar com o apoio de algum elemento da equipa da biblioteca escolar.

\_\_\_\_ f. Na perspectiva dos resultados académicos dos alunos, é importante que haja colaboração entre a biblioteca escolar e o trabalho desenvolvido pelo docente.

\_\_\_\_ g. Os planos anuais de actividades da biblioteca e dos grupos disciplinares deveriam ser articulados.

**33.** Assinale os motivos que, na sua opinião, dificultam ou impedem a colaboração com a biblioteca escolar Cândida Reis. Atribua um valor a cada uma das suas opções, iniciando em 9, a situação mais ilustrativa, e fazendo-o decrescer. Atribua zero às opções que descrevem situações que não se aplicam.

- A colecção da biblioteca escolar, nas subclasses em consideração, não é adequada.
- Não há receptividade por parte da biblioteca escolar para a realização de actividades extracurriculares nesse espaço educativo.
- O meu horário não permite desenvolver trabalho com a equipa da biblioteca escolar.
- Não conheço os objectivos da biblioteca escolar nem o respectivo plano anual de actividades.
- Não considero relevante articular a minha acção pedagógica com a biblioteca escolar.
- O meu grupo disciplinar não considera relevante proceder à articulação pedagógica com a biblioteca escolar.
- Os trabalhos realizados pelos alunos na biblioteca não são produtivos.
- A articulação com a biblioteca escolar não é valorizada a nível da EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva.
- Outras razões. Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**Subclasses da tabela de classificação de assuntos em uso na Biblioteca  
Escolar Cândida Reis**

<b>502</b>	Natureza. Estudo e conservação da natureza. Protecção da natureza e da vida selvagem.
<b>504</b>	Ciências do meio ambiente. Poluição.
<b>549</b>	Mineralogia
<b>55</b>	Geologia. [Geofísica.] [Meteorologia.] Hidrologia.
<b>56</b>	Paleontologia. Fósseis.
<b>575</b>	Genética. Hereditariedade
<b>576/578</b>	Citologia. Bioquímica. Virologia

**Nota:** Entre [ ] surgem os assuntos que se inscrevem nas subclasses assinaladas mas que não são relevantes para os conteúdos programáticos da disciplina de Ciências Naturais e que não serão, portanto, alvo de análise ou avaliação no contexto deste questionário.



**Plano da reunião de trabalho/reflexão/formação**

***Práticas de trabalho entre docentes e professor bibliotecário: caracterização, abrangência e implicações***

**Data:** 17 de Março 2010

**Hora:** 17:00

**Duração:** 2 horas e 30 minutos

**Local:** sala C1 – EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva

**Participantes:** docentes de Ciências Naturais

**Objectivos:** Partilhar com os docentes as conclusões que podem ser retiradas numa análise inicial dos inquéritos por questionário a que responderam em Fevereiro de 2010;

Promover a reflexão subsequente acerca de práticas de trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes e respectivas vantagens e constrangimentos, em função dos documentos e dos materiais fornecidos previamente e no momento;

Despoletar a implementação de iniciativas de trabalho colaborativo no âmbito em consideração.

**Conteúdos:** Dados colhidos no inquérito por questionário acerca das práticas de utilização da biblioteca escolar e de trabalho entre professora bibliotecária e docentes;

Perfil desejável do aluno – competências do currículo de Ciências Naturais, competências transversais ao currículo e sua operacionalização;

Orientações nacionais e internacionais sobre relevância da biblioteca escolar no tocante ao currículo;

Conceito de colaboração;

Modelos de trabalho entre professor bibliotecário e docentes e suas implicações;

Resultados da investigação acerca da relevância do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes;

Exemplos de possíveis projectos de colaboração.

**Metodologia:** Breves exposições/análises seguidas de debate em torno dos resultados do questionário e dos vários documentos fornecidos.

**Dinamizadora:** Professora bibliotecária Isabel Pardal

**Guião da reunião de trabalho/reflexão/formação**

*Práticas de trabalho entre docentes e professor bibliotecário: caracterização, abrangência e implicações*

**Data:** 17 de Março 2010

**Hora:** 17:00

**Duração:** 2 horas e 30 minutos

**Local:** sala C1 – EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva

**Participantes:** docentes de Ciências Naturais

**Objectivos gerais:**

Partilhar com os docentes as conclusões que podem ser retiradas numa análise inicial dos inquéritos por questionário a que responderam em Fevereiro de 2010;

Promover a reflexão subsequente acerca de práticas de trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes e respectivas vantagens e constrangimentos, em função dos documentos e dos materiais fornecidos previamente e no momento;

Despoletar a implementação de iniciativas de trabalho colaborativo no âmbito em consideração.

<b>Objectivos específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiais</b>	<b>Duração</b>
Apresentar as actuais práticas de utilização da biblioteca escolar Cândida Reis no universo de referência em consideração.	Tipologias de utilização da biblioteca escolar e dos recursos informativos pelos docentes de Ciências Naturais.	Apresentação de diapositivos e análise conjunta dos mesmos.	Diapositivo 2 e 3 - Gráficos de tratamento do inquérito por questionário.	10 min.
Analisar o trabalho actualmente existente entre a professora	Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes:	Apresentação de diapositivos e análise conjunta dos mesmos.	Diapositivos 4 a 10 - Gráficos de tratamento do inquérito por questionário.	10 min.

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

<b>Objectivos específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiais</b>	<b>Duração</b>
bibliotecária da biblioteca escolar Cándida Reis e os docentes de Ciências Naturais.	- no âmbito do currículo de Ciências Naturais; - no campo da gestão da colecção nas subclases visadas.			
Reflectir acerca de: competências gerais, transversais ao currículo; competências específicas para a literacia científica dos alunos no final do ensino básico; resultados do PISA 2006; operacionalização de competências na Escola Básica 2,3 Dr. Ferreira da Silva;	Perfil desejável do aluno à saída da escolaridade básica. Estudo PISA 2006. Projecto Curricular e Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães e prioridades orientadoras do respectivo Plano Anual de Actividades.	Tendo em vista as exigências da sociedade actual, breve debate em torno da formação desejável do aluno à saída do ensino básico, tendo também por referência os resultados do Estudo PISA 2006. Operacionalização de objectivos e de competências no contexto da Escola Básica 2,3 Dr. Ferreira da Silva,	Documento 1, distribuído aos docentes na semana anterior a esta reunião, com extractos dos seguintes documentos: Lei de Bases do Sistema Educativo; Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (versão completa); PISA 2006; Projecto Educativo, Projecto Curricular e Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães.	15 min.
Identificar o papel da biblioteca escolar no apoio ao desenvolvimento curricular e à formação integral do aluno.	Orientações da IFLA/UNESCO, da IASL e da RBE para as bibliotecas escolares. Integração da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem.	Partindo do documento 2 e da análise inicialmente realizada acerca das práticas de utilização da biblioteca escolar e do trabalho actualmente existente entre professora bibliotecária e docentes, a nível de desenvolvimento curricular, breve debate em torno da relevância do recurso educativo em causa e de como pode ser integrado no processo de ensino e de	Documento 2, distribuído aos docentes na semana anterior à da presente reunião, com excertos do Manifesto da Biblioteca Escolar, Declaração Política da IASL, Directrizes da IFLA/UNESCO, Newsletter 04, Relatório-síntese da RBE e Despacho n.º 19117/2008.	20 min.

Objectivos específicos	Conteúdos	Actividades	Materiais	Duração
		aprendizagem.		
PAUSA				10 min.
Definir o conceito de colaboração; Analisar modelos de trabalho possíveis; Inscrever o actual modelo de trabalho entre professora bibliotecária e docentes da EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva nos modelos apresentados.	Conceito de colaboração; Modelos de trabalho: - trabalho isolado - cooperação - coordenação - colaboração Modelos de trabalho colaborativo: - coordenação - cooperação - aprendizagem integrada - currículo integrado.	Análise e debate dos conceitos e modelos sintetizados no documento 3. Debate em torno de qual o modelo em que se inscreve a relação de trabalho actual entre biblioteca escolar e grupo disciplinar de Ciências Naturais, tanto no tocante ao currículo como à gestão da colecção nas subclases visadas.	Documento 3, distribuído aos docentes na semana anterior à da presente reunião, com síntese dos conceitos envolvidos.	20 min.
Identificar, na literatura e no contexto da EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva, eventuais barreiras ao trabalho colaborativo.	Dificuldades de ordem cultural, organizacional, profissional, de formação e pragmática.	Recolha das opiniões dos docentes neste domínio, análise e síntese das principais ideias com recurso aos diapositivos 11 a 13.	Diapositivos 11 a 13.	15 min.
Identificar eventuais factores facilitadores do trabalho colaborativo.	Factores facilitadores do trabalho colaborativo.	Identificação, em grupo alargado, de factores propiciadores da colaboração e sua síntese com base nos diapositivos 14 a 16.	Diapositivos 14 a 16.	15 min.
Divulgar mais valias do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes.	Resultados da investigação sobre trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes.	Apresentação dos diapositivos 17 a 21 e debate em torno dos mesmos.	Diapositivos 17 a 21 – síntese de aspectos relevantes do trabalho colaborativo.	15 min.
Exemplificar práticas de	Exemplos de possíveis práticas	Apresentação de exemplos de	Diapositivos 22, 23 e 24 -	20 min.

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

<b>Objectivos específicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Materiais</b>	<b>Duração</b>
trabalho colaborativo.	de colaboração entre professor bibliotecário e docentes de Ciências Naturais, tanto a nível do desenvolvimento curricular como da gestão da colecção nas subclases visadas, à luz dos diferentes modelos de trabalho colaborativo.	trabalho colaborativo e sua discussão. Diálogo acerca de outras possibilidades de trabalho colaborativo	exemplos concretos no contexto da biblioteca escolar Cândida Reis.	

Nota: Foi organizado dossiê com a versão integral de alguns dos documentos usados na reunião, ficando um na posse do grupo disciplinar de Ciências Naturais e outro na Biblioteca Escolar Cândida Reis, para consulta.

**Documento 1 Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento**

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, é estabelecido como objectivo para o ensino básico “[...] habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento [...]”

No Currículo Nacional do Ensino Básico, as dez competências gerais definidas como metas a alcançar no final da educação básica decorrem dos pressupostos da lei de bases do sistema educativo e, entre elas, tendo em conta o contexto de trabalho desta reunião, destacam-se:

“(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

(5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

(6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

(7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;”

Sendo de assinalar que a sua operacionalização transversal implica, respectivamente, várias acções a serem desenvolvidas por todos os professores, destacando-se, no contexto desta reunião de trabalho

(1) “Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados [...]”

“Organizar o ensino prevendo a experimentação de [...] formas de trabalho diversificadas.”

“Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos.”

(2) “Promover [...], na sala de aula e fora dela, actividades diferenciadas de comunicação e de expressão.”

**Documento 1 Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento**

“Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens.”

(5) “Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem.”

(6) “Organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento da informação.”

“Promover [...], na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação “

“Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.”

“Promover actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos.”

(7) “Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas.”

“Promover a realização de projectos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões.”

(8) “Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno.”

“Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.”

No tocante a Ciências Naturais, no mesmo documento, pode ler-se “A mudança tecnológica acelerada e a globalização do mercado exigem indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação, e uma capacidade de aprender ao longo da vida.”

São, então, definidas, para a literacia científica dos alunos no final do ensino básico, competências específicas a adquirir nos domínios do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e das atitudes, destacando-se, no contexto desta reunião, a nível do conhecimento:

- “Pesquisar dados e informação sobre os conteúdos científicos.”

**Documento 1 Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento**

- “Analisar e debater documentação relativa à investigação científica, compreendendo a persistência e métodos de trabalho de diferentes cientistas.”  
a nível do raciocínio:
- “Relacionar criticamente evidências e explicações.”
- “Planear trabalhos de pesquisa e análise de informação.”
- “Utilizar estratégias cognitivas diversificadas.”  
a nível da comunicação:
- “Utilizar uma linguagem científica correcta, mediante a interpretação de fontes de informação diversificadas, distinguindo entre o essencial e o acessório.”
- “Debater situações que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, argumentação, análise, síntese e produção de materiais, em vários suportes, onde se evidencie uma estrutura lógica em função da abordagem do assunto.”
- “Apresentar resultados de trabalhos de pesquisa e/ou resolução de situações problema, recorrendo a meios diversificados, incluindo os disponibilizados pelas tecnologias de informação e comunicação.”  
a nível de atitudes:
- “Implementar experiências educativas com o fito de desenvolver atitudes inerentes ao trabalho em Ciência, tais como a curiosidade, a perseverança, a seriedade no trabalho, a partilha de informação, a cooperação e a tolerância, respeitando e questionando os resultados obtidos, nunca deixando de efectuar uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido.”

Por muito evidente que possa parecer, quando falamos em desenvolvimento de competências, em literacias e no desenvolvimento das literacias (sejam elas científica, da informação, documental, tecnológica...) convém não esquecer que há múltiplos factores a considerar nesta equação, o menor dos quais não será desenvolver a prática e a compreensão leitora, tendo em conta, como refere António Prole (2005), que “Existe como que uma mudança de paradigma relativamente à definição do acto de ler, que se consubstancia na passagem da leitura como descodificação à leitura como compreensão.” (p.1)

**Documento 1 Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento**

Citando ainda António Prole (2005):

“A leitura é a chave do conhecimento. Sem a compreensão leitora a auto-estrada da informação, essa janela aberta para o mundo, dá para um imenso vazio e a prometida “aldeia global” tende a cavar o fosso entre as elites letradas e a grande massa de iletrados.

É esta noção de literacia, enquanto compreensão, acesso ao sentido, que exige competências específicas de leitura que estão para além da mera descodificação, que a OCDE utiliza como referencial de competência leitora: “Literacia da leitura – capacidade de cada indivíduo compreender e usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Esta definição ultrapassa o conceito tradicional de leitura como simples descodificação e interpretação literal do escrito, alargando-se a tarefas mais específicas e complexas.” (PISA, 2001, OCDE).”

[...]

Que competências específicas são essas de que fala a definição de literacia da OCDE? São, entre outras, a capacidade de localizar informação implícita, construir significados a partir de subtilezas do texto, gerir informação não familiar, compreender em profundidade, fazer inferências de ordem superior, avaliar criticamente a informação e construir hipóteses interpretativas.” (p. 2-3)

No Relatório Nacional do Estudo PISA 2006, último estudo com resultados publicados, pode ler-se:

“O desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia de leitura atingiu o valor 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 (com o desempenho de 470 em 2000 [...]) e negativa relativamente a 2003 (com o desempenho de 478 nesse ano). O ciclo PISA 2000 incidiu particularmente em literacia de leitura pelo que esse ano deve ser considerado como padrão de comparação.”

“Quando comparados com os alunos dos outros países, os portugueses apresentam um desempenho a literacia de leitura semelhante a outros países mediterrânicos, como a Itália, Grécia e Espanha.”

**Documento 1 Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento**

Tendo em conta a literacia científica em particular, sobre a qual incide o ciclo PISA 2006, pode ler-se no relatório:

“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 (de 459 em 2000 e 468 em 2003 [...]). O ciclo PISA 2006 incidiu particularmente em literacia científica pelo que os valores respectivos são mais fiáveis do que os dos ciclos anteriores, devendo, por essa razão, ser considerados como padrão de comparação.

No conjunto dos 25 países da União Europeia a média de desempenho na escala global de ciências foi de 497.”

“Quando comparados com os alunos dos outros países, os portugueses apresentam um desempenho a literacia científica semelhante a outros países mediterrânicos, como a Itália, Grécia e Israel.”

Repare-se que:

“No âmbito do PISA 2006, literacia científica refere-se, em termos individuais:

- ao conhecimento científico, e à utilização desse conhecimento para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenómenos científicos e elaborar conclusões fundamentadas sobre questões relacionadas com ciência;
- à compreensão das características próprias da ciência enquanto forma de conhecimento e de investigação;
- à consciência do modo como ciência e tecnologia influenciam os ambientes material, intelectual e cultural das sociedades;
- à vontade de envolvimento em questões relacionadas com ciência e com o conhecimento científico, enquanto cidadão consciente (OCDE, 2006b).”

Considerando objectivos e competências que se espera poderem ser atingidos e desenvolvidas nos alunos até à conclusão dos ciclos básicos de ensino, bem como os resultados dos estudos PISA apresentados, merece reflexão a “radiografia” da população discente que o Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães apresenta, os objectivos que, nesse contexto, fixa e as estratégias que delinea. Entre outros problemas, são detectados:

**Documento 1 Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento**

“Deficiente domínio das competências básicas da língua materna e de leitura.”

“Desigualdade no acesso à informação, por falta de recursos económicos e socioculturais no seio das famílias.”

Sendo fixados como objectivos, entre outros:

“Melhorar as condições de promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos.”

“Criar e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita.”

“Diminuir a infoexclusão.”

“Facilitar o acesso às novas tecnologias e desenvolver competências na sua utilização.”

Para os atingir, as estratégias a seguir são, entre outras:

“Promover a utilização das BE.”

“Diversificar as aprendizagens e metodologias de ensino/aprendizagem dentro e fora da sala de aula.”

“Dinamizar o Plano Nacional de Leitura.”

“Implementar oficinas de leitura e de escrita, articulando as BE, docentes e grupos disciplinares.”

“Promover acções de formação no âmbito do acesso e uso de informação em articulação com as BE.”

“Privilegiar o acesso à informação nas BE em horário extra-escolar.”

“Diversificar as estratégias de ensino na sala de aula e apoiar projectos, nomeadamente das BE, que evitem sobrecarregar os alunos com apoio educativo para além do período lectivo.”

“Reforçar a articulação entre os Conselhos de Turma/Professores Titulares de Turma/Prof. Apoios Educativos e as BE.”

O Projecto Curricular de Agrupamento, “[...] tendo em vista a consecução do currículo nacional [...]” define como prioridades as seguintes metas, entre outras:

“Proporcionar o acesso ao saber, promovendo estratégias de diferenciação pedagógica;”

**Documento 1 Perfil desejável do aluno à saída do ensino básico: enquadramento**

“Promover o trabalho de grupo e cooperativo entre os elementos da comunidade educativa do Agrupamento;”

“Desenvolver técnicas de pesquisa, organização, estudo e memorização;”

“Desenvolver actividades que estimulem, nos alunos, a autonomia, a responsabilidade e o sentido crítico;”

“Proporcionar a aquisição de competências para a utilização das TIC;”

Por sua vez, o Plano Anual de Actividades, “documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação de actividades e procede à identificação dos recursos envolvidos.”

Estabelece como áreas prioritárias de intervenção:

A – Indisciplina e falta de civismo

B – Deficiente domínio de competências na Língua Materna e Matemática

C – Falta de hábitos alimentares e de higiene

D – Educação Ambiental

**Documento 2 O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento curricular**

No *Manifesto da Biblioteca Escolar*, preparado pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas e aprovado pela UNESCO, na sua Conferência Geral de 1999, pode ler-se:

“A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.

[...]

A equipa da biblioteca apoia a utilização de livros e outras fontes de informação, desde obras de ficção a obras de referência, impressas ou electrónicas, presenciais ou remotas. Estes recursos complementam e enriquecem os manuais escolares e os materiais e metodologias de ensino.

Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.

[...]

A biblioteca escolar é parte integrante do processo educativo.”

(Tradução do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares)

Na *Declaração Política da IASL* (International Association of School Librarians) *sobre bibliotecas escolares*, é afirmada a relevância destas no cumprimento do ponto 7 da Declaração das Nações Unidas acerca os Direitos da Criança, adoptado por unanimidade pela Assembleia Geral em 20 de Novembro de 1959, nomeadamente o direito de cada criança à educação gratuita que “[...] lhe permitirá, numa base de igualdade, desenvolver as suas habilidades, capacidade de decisão e uma consciência moral de responsabilidade social, tornando-a um membro útil da comunidade.”

Pode ainda ler-se no mesmo documento que

**Documento 2 O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento curricular**

“Um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os professores da escola e outros educadores é uma parte essencial do programa das bibliotecas escolares.

[...]

A biblioteca escolar funciona como um instrumento vital do processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar mas envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

[...]

Esta cooperação [dos bibliotecários escolares] com os professores pode dizer respeito aos seguintes *itens*: desenvolvimento do *currículum*, actividades educativas proporcionadas pela escola, assim como planeamento a curto e longo prazo relativamente à utilização dos materiais, informação tecnológica e equipamento e desenvolvimento das competências de informação tendo em vista a educação da criança.

[...]

As capacidades apreendidas pelo estudante através da biblioteca dotam a criança com os meios que lhe possibilitam adaptar-se a uma variedade de situações e possibilitam a educação permanente ao longo da vida, mesmo em situações adversas.”

As *Directrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares*, de 2002, consignam, como missão para a biblioteca escolar, proporcionar “[...] informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.” Indica ainda que “A biblioteca escolar desempenha uma função importante enquanto portal para a nossa sociedade actual, cada vez mais baseada na informação.”

Acerca da cooperação entre professores e bibliotecário escolar, pode ler-se

“A cooperação entre professores e bibliotecário escolar é essencial para optimizar o potencial dos serviços da biblioteca.

Professores e bibliotecários trabalham em conjunto para atingir o seguinte:

**Documento 2 O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento curricular**

- Desenvolver, instruir e avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do curriculum
- Desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação
- Desenvolver planificações de actividades lectivas
- Preparar e conduzir programas de leitura e eventos culturais
- Integrar tecnologias de informação no curriculum
- Explicar aos pais a importância da biblioteca escolar”

Para além da referência ao facto de as bibliotecas escolares deverem ser consideradas, no tocante ao curriculum nacional e aos programas de desenvolvimento educativo a nível nacional, meios essenciais no atingir de objectivos ambiciosos no tocante à literacia de informação para todos, à disponibilidade de recursos de informação para todos e à ampla difusão da informação e do conhecimento, com vista ao exercício democrático e dos direitos humanos, este documento refere ainda que “A biblioteca escolar deve cobrir um amplo leque de actividades e desempenhar um papel principal no cumprimento da missão e da visão da escola.” (versão em português, 2006, Maria José Vitorino)

Na Newsletter 04, “Aprender com a Biblioteca / Reflexão sobre o papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário no processo de ensino aprendizagem” da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Manuela Silva e Maria João Filipe, do Gabinete da RBE, reflectem acerca do papel que está reservado à biblioteca escolar no contexto actual.

“Face ao crescimento exponencial da informação disponível em cada momento e à complexidade das questões que com ela se relacionam, o papel reservado à biblioteca assume neste momento proporções bastante mais significativas: Por um lado, continua a ser a estrutura da escola que permite que todos os alunos tenham acesso a um conjunto de recursos fundamentais que, apesar do grande desenvolvimento tecnológico a que temos assistido nos últimos anos, continuam, é importante não o esquecer, a não chegar a todos. Por outro lado, é à biblioteca que compete igualmente trabalhar com os alunos e os professores para desenvolverem as competências tecnológicas e intelectuais que permitam utilizar efectiva e eficazmente a informação.

**Documento 2 O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento curricular**

[...]

Integrar a biblioteca nas práticas lectivas, articulando-a com o currículo e colocando-a ao serviço do processo formativo e das aprendizagens dos alunos é o grande passo em frente que se espera das bibliotecas escolares [...]"

No Relatório-síntese da Rede de Bibliotecas Escolares, pode ler-se:

“Hoje, [...] as bibliotecas escolares sobre as quais nos propomos reflectir surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído 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; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.

[...]

A biblioteca constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo.”

O papel das bibliotecas escolares até aqui referido está já reconhecido em letra de lei, através, por exemplo, do crédito horário que é conferido à equipa e, nomeadamente, no Despacho n.º 19117/2008, regras e princípios orientadores que regem a organização do ano lectivo. No ponto 3. do artigo 9º, por exemplo, no que concerne as funções do professor bibliotecário (à data professor-coordenador da BE), é indicado que o crédito horário atribuído a este será usado “[...] para o desenvolvimento das seguintes funções, sem prejuízo de outras a definir em regulamento interno:

- a) Promover a integração da biblioteca na escola (projecto educativo, projecto curricular, regulamento interno);
- b) Assegurar a gestão da biblioteca e dos recursos humanos e materiais a ela afectos;

**Documento 2 O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento curricular**

- c) Definir e operacionalizar, em articulação com a direcção executiva, as estratégias e actividades de política documental da escola;
- d) Coordenar uma equipa, previamente definida com o conselho executivo;
- e) Favorecer o desenvolvimento das literacias, designadamente da leitura e da informação, e apoiar o desenvolvimento curricular;
- f) Promover o uso da biblioteca e dos seus recursos dentro e fora da escola;
- g) Representar a BE no Conselho Pedagógico, sempre que o regulamento interno o preveja.”

**Documento 3** **Conceito de colaboração e modelos de trabalho:**  
**enquadramento**

O papel que se preconiza que a biblioteca escolar cumpra, em países com uma já longa tradição de implantação destes serviços educativos, tem vindo a mudar, reflexo, também, da mudança do conjunto de competências que a sociedade exige do indivíduo à saída do seu percurso formativo. Em Portugal, apesar de a implantação da rede de bibliotecas escolares apenas ter tido início vai para catorze anos, as realidades enfrentadas são idênticas, beneficiando, porém, da experiência de outros países com maior tradição neste campo.

No contexto da escola, vários são os modelos de trabalho que podem ser observados, sendo certo que, em geral, uns são sentidos como mais confortáveis do que outros, até por questões que, entre outras, se prendem com o modelo organizativo, ou estrutura de funcionamento, da própria instituição. No contexto desta acção, de momento, interessa-nos particularmente analisar as práticas de trabalho vigentes entre docentes e professor bibliotecário e a sua incidência na formação do aluno.

Nesse âmbito, numa análise breve, poder-se-ão identificar, desde logo, alguns modelos de trabalho, os quais implicam diferentes níveis de envolvimento, de acordo com, entre outros, Doll (2005) e Montiel-Overall (2005):

- Trabalho isolado

O professor bibliotecário define e realiza, com a sua equipa, actividades à margem da programação dos vários departamentos e grupos disciplinares, visando a gestão, os serviços de documentação, a animação da colecção e da leitura... mas sem que as acções em causa afectem o desenvolvimento das áreas curriculares.

Os departamentos/grupos disciplinares/docentes realizam as suas próprias actividades, à margem da programação da biblioteca escolar, visando trabalhar conteúdos específicos, assinalar efemérides relevantes... mas sem que as suas acções promovam a integração dos saberes de âmbito curricular e das competências de uso da biblioteca escolar.

- Trabalho de cooperação

O professor bibliotecário estabelece contactos com os docentes a vários níveis, divulga recursos de informação existentes na biblioteca e tenta inteirar-se das unidades curriculares a serem leccionadas, a fim de ter à disposição os recursos informativos adequados. O desenvolvimento de competências e de estratégias de

**Documento 3** **Conceito de colaboração e modelos de trabalho:**  
**enquadramento**

literacia de informação e os programas de animação da colecção fazem parte da agenda da biblioteca escolar, sendo, contudo, raras as oportunidades para que ocorram em sintonia com as actividades e as necessidades da sala de aula, em articulação, portanto, com as áreas do currículo.

Os departamentos/grupos disciplinares/docentes acedem à informação e aos recursos divulgados pela biblioteca escolar mas continua a não ser promovida a integração dos saberes de âmbito curricular e das competências de uso da biblioteca escolar.

A compartimentação de saberes e de competências continua a ser a tônica dominante.

- Trabalho de coordenação

O professor bibliotecário procura conhecer, de forma deliberada e sistemática, o trabalho que está a ser realizado pelos departamentos/grupos disciplinares/docentes, a fim de disponibilizar regularmente vários materiais e recursos informativos de apoio às unidades curriculares. Desta forma, o desenvolvimento de competências de literacia da informação e os programas de animação da colecção podem complementar as unidades trabalhadas na sala de aula, registando-se um maior alinhamento nesse domínio.

Os departamentos/grupos disciplinares/docentes acedem regularmente à informação e aos recursos divulgados pela biblioteca escolar mas ainda não é promovida a integração dos saberes de âmbito curricular e das competências de uso da biblioteca escolar, continuando a vigorar uma assinalável compartimentação de saberes e de competências.

- Trabalho de colaboração

O professor bibliotecário colabora activamente com os departamentos/grupos disciplinares/docentes, está envolvido nas várias planificações e na integração de competências de literacia no currículo. Os departamentos/grupos disciplinares/docentes e o professor bibliotecário reúnem com regularidade e planificam unidades didácticas, são leccionadas aulas tanto na sala de aula como na biblioteca e os alunos são activamente avaliados. O currículo, as competências a nível de literacia e os programas de animação da colecção são perspectivados de forma dinâmica e integradora.

**Documento 3** **Conceito de colaboração e modelos de trabalho:**  
**enquadramento**

O modelo de trabalho que se afigura mais produtivo parece pois ser o colaborativo. A fim de esclarecer o conceito de colaboração, apresentam-se seguidamente as perspectivas de vários autores / investigadores.

Assim, Boavida e Ponte (2002) dizem-nos que:

“Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade, de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem.” (p. 45)

Roldão (2007) refere que o trabalho colaborativo:

“Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.” (p. 27)

Para Small, a colaboração implica a interdependência dos envolvidos, bem como o respeito mútuo. O contributo de cada um dos participantes, sendo valorizado por todos, constitui uma mais-valia nesse processo.

Segundo Ribeiro e Martins (s.d.)

“A expressão “trabalho colaborativo” é uma das mais empregues para referir um tipo de trabalho conjunto e com um objectivo comum [...] existe uma efectiva partilha de ideias e experiências, uma reflexão profunda sobre a prática e os conhecimentos necessários nesta, perseguindo um objectivo comum [...]” (p. 1)

“As culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes.” (p. 3)

“[...] um efectivo trabalho colaborativo pressupõe a existência de um ambiente de abertura e à-vontade entre todos os intervenientes [...]” (p. 9)

**Documento 3** **Conceito de colaboração e modelos de trabalho:**  
**enquadramento**

Na perspectiva de Doll (2005) a colaboração é uma parceria na qual cada indivíduo contribui com elementos importantes, resultando daí benefício para os alunos.

Qual é, então, a realidade na Escola Básica Dr. Ferreira da Silva? Em que modelo se inscreve a relação de trabalho actual entre professor bibliotecário e, neste caso, os docentes do grupo disciplinar de Ciências Naturais?

Considerando que um maior ou menor nível de envolvimento e de colaboração entre os vários docentes, serviços educativos e estruturas de coordenação educativa decorre também, em boa medida, do projecto pedagógico que cada escola/agrupamento define, dos princípios orientadores que estabelece, repare-se, então, no que se pode ler no Projecto Curricular de Agrupamento do Agrupamento de Escolas de Couto de Cucujães acerca das bibliotecas escolares:

“As Bibliotecas Escolares deverão estar disponíveis, não só para contribuir para a formação de leitores e de frequentadores assíduos de bibliotecas mas também para estabelecer e manter a articulação entre si e os diversos órgãos da comunidade educativa. Para tal, as mesmas devem:

- Colaborar com os departamentos em actividades lectivas e extra-curriculares;
- Disponibilizar os seus recursos na realização de trabalhos de pesquisa pertinentes;
- Elaborar dossiês temáticos e/ou materiais pedagógicos em função das necessidades escolares;
- [...]
- Prestar informação e apoio especializado.”

**“Práticas de trabalho entre docentes e professor bibliotecário:  
caracterização, abrangência e implicações”**

**Bibliografia básica recomendada**

- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 45-55. Acedido em 5 de Fevereiro de 2010 em [www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf).
- Conde, E. (2007). Papel e função da BE. Acedido em 1 de Fevereiro de 2010 em <http://www.slideshare.net/zevit/papel-e-funcao-da-be-1-presentation>.
- Doll, Carol A. (2005). *Collaboration and the school library media specialist*. Lanham: Scarecrow.
- Donham, J. (2005). *Enhancing teaching and learning: a leadership guide for school library media specialists*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Green, M. B. (2006). Professional development. In Mary Lankford (Org.), *Leadership and the school librarian: essays from leaders in the field*. Worthington: Linworth Publishing, 91-103.
- Inger, Morton (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. *CenterFocus*, 2. Acedido em 30 de Dezembro de 2009 em <http://vocserve.berkeley.edu/centerfocus/CF2.html>
- Loertscher, D. & Wools, B. (2003). A True Assessment of Your Program's Value. *Learning Quarterly*. Acedido em 23 de Fevereiro em <http://www.schoollibraryjournal.com/index.asp?layout=articlePrint&articleID=CA30>
- Long, M. F. (2006). Collaboration. In Mary Lankford (Org.), *Leadership and the school librarian: essays from leaders in the field*. Worthington: Linworth Publishing, 85-88.
- Mardis, Marcia (2007). School Libraries and Science Achievement: A View from Michigan's Middle Schools. School Library Media Research (ASL). Acedido em 30 de Agosto de 2009 em [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/44/fa/34.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/44/fa/34.pdf).

- McGregor, J. (2003). Collaboration and Leadership. In Stripling, B. K. e Hughes-Hassell, S. (Org.), *Curriculum Connections Through the Library*. London: Libraries Unlimited, 199-217.
- Montiel-Overall, Patricia (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *American Association of School Librarians*, 8. Acedido em 6 de Fevereiro de 2010 em <http://news.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrc ontents/volume82005/theory.cfm>.
- Prole, A. (2005). O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia. *Casa da Leitura*. Acedido em 27 de Fevereiro de 2010 em [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot\\_bibliotecas\\_literacia\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf)
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., Padinha, L. (2007). *PISA 2006 – COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS DOS ALUNOS PORTUGUESES*. Lisboa: GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação.
- Redesigning Schools to Meet 21st Century Learning Needs (2003). *The Journal*. Acedido a 6 de Fevereiro de 2010 em <http://thejournal.com/Articles/2003/04/01/Redesigning-Schools-to-Meet-21st-Century-Learning-Needs.aspx?p=1>
- Ribeiro, C. M. e Martins, C. (s.d.). O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM. Acedido em 25 de Janeiro de 2010 em [http://www.apm.pt/files/\\_CO\\_Ribeiro\\_Martins\\_4a4dced87f339.pdf](http://www.apm.pt/files/_CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf)
- Roldão, Maria do Céu (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, Nº 71. pp 24-29.
- Russell, S. (2000). Teachers and Librarians: Collaborative Relationships. *ERIC Digest*. (ED 444605). Acedido em 14 de Dezembro de 2009 em <http://www.ericdigests.org/2001-2/librarians.html>.
- Small, Ruth V. (s.d.). Developing a Collaborative Culture. *American Association of School Librarians*. Acedido em 14 de Dezembro de 2009 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/editorschoic eb/bestoferic/besteric.cfm>.

Diapositivos usados na sessão teórica/de trabalho

Tipologias de utilização da biblioteca escolar Cândia Reis e dos respectivos recursos informativos pelos docentes de Ciências Naturais

1. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

20%	20%	20%	20%	20%
-----	-----	-----	-----	-----

2. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

20%	20%	20%	20%	20%
-----	-----	-----	-----	-----

3. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

20%	20%	20%	20%	20%
-----	-----	-----	-----	-----

4. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

20%	20%	20%	20%	20%
-----	-----	-----	-----	-----

17 de Maio 2010 Isabel Maria Pidal Hanemann Soares 3

Tipologias de utilização da biblioteca escolar Cândia Reis e dos respectivos recursos informativos pelos docentes de Ciências Naturais

7. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

100%	0%	0%	0%	0%
------	----	----	----	----

8. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----

9. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

20%	20%	0%	0%	0%
-----	-----	----	----	----

10. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----

17 de Maio 2010 Isabel Maria Pidal Hanemann Soares 3

Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito do currículo de Ciências Naturais

20. Utiliza a sua actividade pedagógica de modo a usar a biblioteca?

20%	0%	20%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	-----	-----	----	----	----	----	----	----

21. A biblioteca colabora com a actividade de ensino de Ciências Naturais?

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Desconhecimento e falta de "cultura" de utilização da biblioteca.  
Não articulo com mais frequência por não ter tido tempo para conhecer melhor o seu espólio.

Outras responsabilidades na escola que absorvem e quase não deixam tempo para pensar que a biblioteca existe.  
Nunca foi necessário.

17 de Maio 2010 Isabel Maria Pidal Hanemann Soares 4

Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito do currículo de Ciências Naturais

20. Utiliza a sua actividade pedagógica de modo a usar a biblioteca?

20%	0%	20%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	-----	-----	----	----	----	----	----	----

21. A biblioteca colabora com a actividade de ensino de Ciências Naturais?

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Talvez incompatibilidade de horários.  
Falta de "lembrança".  
Pouco tempo para pensar.  
Não surgiu a oportunidade.

Ainda não faz parte da forma de programar.  
Não surgiu a oportunidade.

17 de Maio 2010 Isabel Maria Pidal Hanemann Soares 5

Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito do currículo de Ciências Naturais

22. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

23. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

24. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

25. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

17 de Maio 2010 Isabel Maria Pidal Hanemann Soares 6

Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito do currículo de Ciências Naturais

20. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
------	----	----	----	----	----	----	----	----	----

21. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

22. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos mais utilizados? (n=10)

20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

23. Quando ocorre a utilização da biblioteca escolar por parte de alunos, quais os conteúdos menos utilizados? (n=10)

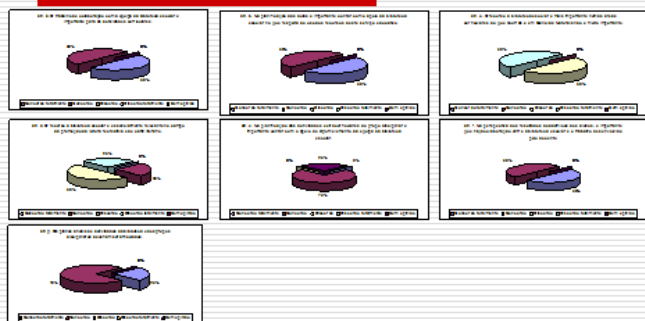
20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Falta ainda a "cultura" de articulação com a biblioteca.  
Tempo disponível para o desenvolvimento de actividades é cada vez mais escasso e por isso se restringe às actividades cruciais.  
Não nos pareceu oportuno.

Falta ainda a "cultura" de articulação com a biblioteca.  
O tempo disponível para o desenvolvimento de actividades é cada vez mais escasso.  
Não nos pareceu oportuno.

17 de Maio 2010 Isabel Maria Pidal Hanemann Soares 7

**Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito do currículo de Ciências Naturais**

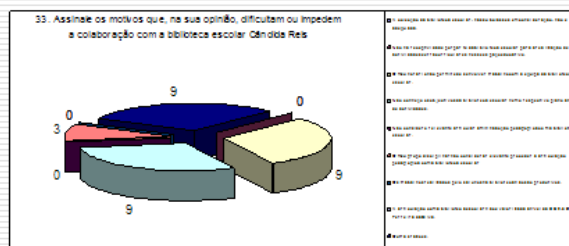


17 de Maio 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

8

**Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito do currículo de Ciências Naturais**



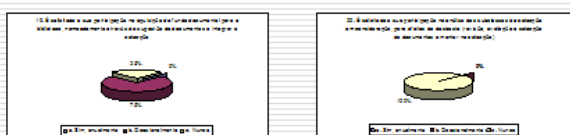
Outras razões: Falta de tempo como professora nesta escola.

17 de Maio 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

9

**Práticas de trabalho entre professora bibliotecária e docentes no âmbito da gestão da colecção nas subclasse que se inscrevem no currículo de Ciências Naturais**



**Sugestões de iniciativas que contribuem para melhorar o conhecimento e capacidade de avaliação das subclasse da colecção**

- Calendarização atempada de algumas sessões de esclarecimento
- Apresentação dos materiais relativos ao currículo de Ciências Naturais a todos os elementos do grupo disciplinar, no início de cada ano lectivo
- Acção de formação

17 de Maio 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

10

**Identificação de eventuais barreiras ao trabalho colaborativo: porque o defendemos mas não o praticamos? Algumas possíveis razões...**

- Cultura profissional dos docentes
  - Trabalho docente, em contexto de sala de aula, continua a ser individual, não se registando "[...] realização de acções em formatos partilhados." (Roldão, 2007, p. 26)
- Cultura organizacional das escolas
  - Departamentalização
  - Segmentação do ensino/organização curricular
  - Cumprimento de normativos em detrimento de eficácia e qualidade
  - Distribuição do tempo

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

11

**Identificação de eventuais barreiras ao trabalho colaborativo: porque o defendemos mas não o praticamos? Algumas possíveis razões...**

- Formação profissional dos docentes
  - Não concebida numa "[...] lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção do conhecimento [...]" (Roldão, 2007, p. 26)
  - Não orientada para a utilização de recursos como as bibliotecas escolares, não percebendo a colaboração com o professor bibliotecário como um valor acrescentado para o processo de ensino e de aprendizagem.
- Formação de base do professor bibliotecário
  - A formação de base inscreve-se numa dada área, não possuindo, como é evidente, conhecimentos que lhe permitam envolver-se com igual grau de confiança nas várias relações colaborativas com os docentes de diferentes áreas curriculares.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

12

**Identificação de eventuais barreiras ao trabalho colaborativo: porque o defendemos mas não o praticamos? Algumas possíveis razões...**

- Formação profissional/contínua do professor bibliotecário
  - A literatura acerca de trabalho colaborativo versa, essencialmente, a importância da colaboração em geral, registando-se comparativamente poucos estudos sobre colaboração com docentes de áreas curriculares específicas e em campos distintos do da literacia da informação (desenvolvimento curricular, desenvolvimento da colecção, animação da colecção...).

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

13

### **Identificação de eventuais factores facilitadores do trabalho colaborativo**

- ❑ Partilha de valores e de objectivos fundamentais no campo da educação;
- ❑ Convergência no compromisso de desenvolver determinadas competências e capacidades dos alunos;
- ❑ Percepção da importância e dos benefícios da colaboração, tanto a nível do trabalho com os alunos como com os docentes;
- ❑ Clara identificação, por parte da direcção, do conceito de colaboração, da sua operacionalização e das expectativas estabelecidas nesse campo;

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

14

### **Identificação de eventuais factores facilitadores do trabalho colaborativo**

- ❑ Consciência do papel e das competências do professor bibliotecário;
- ❑ Exemplos bem sucedidos de colaboração entre professor bibliotecário e docentes;
- ❑ Flexibilidade nos horários;
- ❑ Tempo em comum para planificação e reuniões regulares;
- ❑ Dimensão da escola e conseqüente número de docentes e de alunos;
- ❑ Formação e apoio para ultrapassar as dificuldades levantadas por uma nova maneira de trabalhar;

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

15

### **Identificação de eventuais factores facilitadores do trabalho colaborativo**

- ❑ Acesso a recursos;
- ❑ Existência de relações de confiança entre os vários intervenientes;
- ❑ Comunicação eficaz;
- ❑ Capacidade de liderança (gerir as diferenças, estabelecer consensos...);
- ❑ Capacidade de estabelecer "[...] uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto." (Boavida, 2002, 6).

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

16

### **Mais valias do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes: o que nos diz a investigação**

- ❑ Para os alunos
  - Maior exposição a diferentes competências, ideias e métodos de ensino;
  - Em termos de literacia da informação, o processo de ensino e de aprendizagem é mais eficaz;
  - Quando as competências de uso da biblioteca (literacia da informação) são integradas no currículo aumenta a qualidade das aprendizagens e há maior probabilidade de os alunos reterem e de, mais tarde, usarem essas competências;
  - Maior consistência a nível de expectativas;
  - Melhores resultados em processos de avaliação formais.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

17

### **Mais valias do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes: o que nos diz a investigação**

- ❑ Para os docentes e o professor bibliotecário
  - "[...] a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura de consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade [...]" (Roldão, 2007, 26)
  - "[...] as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente." (Roldão, 2007, 26)
  - "[...] enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração." (Roldão, 2007, 27)

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

18

### **Mais valias do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes: o que nos diz a investigação**

- Quebra do isolamento e do confinamento à sala de aula/biblioteca;
- Redução do tempo individual de planificação;
- Aumento de materiais/recursos disponíveis.
- ❑ Para a escola
  - Mais preparada e organizada para analisar novas ideias, novos métodos e novos materiais;
  - Melhoria dos resultados dos alunos em avaliações externas;
  - Maior capacidade de responder aos desafios e à mudança de paradigmas na educação.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

19

**Mais valias do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes: exemplo de estudo nas escolas do Michigan**

- Entre outros investigadores, Mardis (2007) descobriu uma relação positiva significativa entre os resultados de avaliações externas de 2002 alunos e a colecção da biblioteca escolar, particularmente os recursos multimédia.
  - Os resultados do estudo apontam ainda para o facto de os professores bibliotecários, conquanto disponibilizem recursos multimédia a alunos e a professores de Ciências, devido a factores sistémicos e profissionais, ainda não serem assumidos, de forma consistente e confiante, como colaboradores dos docentes de Ciências.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

20

**Mais valias do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes: exemplo de outros estudos**

- Investigação levada a cabo em cerca de 4 000 bibliotecas escolares em 11 dos estados dos EUA confirma a relação positiva significativa entre estas e os resultados académicos dos alunos.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

21

**Práticas de trabalho colaborativo: um exemplo (com base no currículo de Ciências no 3º ciclo do Ensino Básico)**

- Centrado na divulgação de recursos do grupo curricular e da biblioteca escolar Cândida Reis
  - Trabalhando, entre outros, o **conhecimento substantivo** (Analisar e discutir evidências [...]), o **processual** (pesquisar dados e informação sobre os conteúdos científicos), o **raciocínio** (utilizar estratégias cognitivas diversificadas) e a **comunicação** ([...] capacidades de exposição de ideias, argumentação, análise, síntese e produção de materiais em vários suportes [...]), docente e PB planificam
    - Com base em temas organizadores do currículo de 7ºano (terra em transformação/actividade vulcânica: riscos e benefícios), com vista a
      - Pesquisa (docente, PB e, posteriormente, alunos), análise (docente, PB, alunos) e divulgação para a comunidade (alunos) de documentos da biblioteca que possam interessar os alunos, ajudá-los a apreender melhor os conteúdos curriculares em causa e promover a leitura, articulando-os com a exposição de maquetas de vulcões tradicionalmente produzidas pelos alunos no âmbito da área curricular disciplinar.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

22

**Práticas de trabalho colaborativo: um exemplo (com base no currículo de Ciências no 3º ciclo do Ensino Básico)**

- Centrado na promoção do uso dos recursos da biblioteca escolar Cândida Reis
  - Trabalhando, entre outros, o **conhecimento processual** (pesquisar dados e informação sobre os conteúdos científicos), o **raciocínio** (utilizar estratégias cognitivas diversificadas) e a **comunicação** ([...] capacidades de exposição de ideias, argumentação, análise, síntese e produção de materiais em vários suportes [...]), docente e PB planificam
    - Com base em temas organizadores do currículo de 7º, 8º ou 9º ano, com vista a
      - Pesquisa (docente, PB e, posteriormente, alunos), análise (docente, PB, alunos) e divulgação para a comunidade (alunos) de documentos da biblioteca que possam interessar os alunos, ajudá-los a apreender melhor os conteúdos curriculares e promover a leitura.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

23

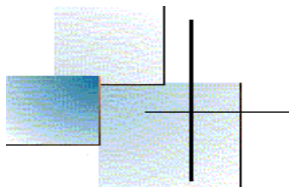
**Práticas de trabalho colaborativo: um exemplo (com base no currículo de Ciências no 3º ciclo do Ensino Básico)**

- Centrado na literacia da informação e na promoção do uso dos recursos da biblioteca escolar Cândida Reis
  - Trabalhando, entre outros, o **conhecimento processual** (pesquisar dados e informação sobre os conteúdos científicos) e a **comunicação** (promover a representação da informação tendo por base uma linguagem científica; [...] capacidades de exposição de ideias, argumentação, análise, síntese e produção de materiais em vários suportes [...]), docente e PB planificam
    - Com base em temas organizadores do currículo de 7º, 8º ou 9º ano, com vista ao
      - Desenvolvimento de competências de acesso, tratamento e processamento da informação disponível na colecção da biblioteca escolar. Docente e PB elaboram guião, PB trabalha-o com os alunos que, posteriormente, após processamento da informação com o docente, divulgam para a comunidade fontes e documentos da biblioteca que possam interessar os alunos, ajudá-los a apreender melhor os conteúdos curriculares e promover a leitura.

17 de Março 2010

Isabel Maria Pardal Hanemann Soares

24



Ficha de registo de colaboração

Professores: **Docentes de Ciências Naturais do 7º ano**

Ano de escolaridade: 7º

Turma: **A, B, C, D, E**

Áreas curriculares disciplinares envolvidas: **Ciências Naturais**

Áreas curriculares não disciplinares envolvidas: **Estudo Acompanhado**

Data da reunião de planificação: **14/04/2010**

Data de realização do projecto

Início: **20/04/2010**

Conclusão: **01/06/2010**

Designação do projecto: **Vulcões em acção**

Competências a desenvolver nos alunos em termos de *(assinalar o que interessar)*

Literacia da informação

O aluno

- √ acede à informação de forma eficaz
- √ avalia a informação de forma crítica e competente
- √ usa a informação de forma precisa e criativa
- \_\_\_ procura informação de acordo com os seus interesses pessoais
- \_\_\_ aprecia literatura e outras formas criativas de veicular informação
- √ visa a excelência na procura de informação e na produção de conhecimento

Leitura

Leitura compreensiva de documentos informativos de carácter científico.

Conteúdos programáticos

Compreende a dinâmica da terra: a actividade vulcânica

Descrição do projecto:

Objectivos

- Aprofundar o conhecimento dos recursos documentais da biblioteca escolar;
- Utilizar os recursos documentais da biblioteca escolar;
- Desenvolver competências de acesso, avaliação e uso da informação;
- Ser capaz de produzir conhecimento a partir da informação recolhida;
- Compreender as transformações implicadas na actividade vulcânica e riscos e



benefícios que apresenta;

- Apreender a constituição de diferentes vulcões;
- Identificar tipos de erupções e materiais expelidos;
- Complementar a produção autónoma de maquetas;
- Divulgar à comunidade o conhecimento adquirido e os recursos existentes na biblioteca para tal.

#### Procedimentos/processo

- Análise dos recursos documentais de subclasses da classe 5 da colecção da biblioteca escolar;
- Elaboração e distribuição de bibliografia-base;
- Concepção, elaboração e distribuição de desdobrável-padrão para recolha de informação;
- Determinação dos aspectos a abordar na intervenção da PB sobre pesquisa, acesso, avaliação, tratamento, organização e apresentação da informação, tendo por referência recursos documentais da colecção da biblioteca escolar;
- Intervenção da PB junto dos alunos;
- Leccionação dos conteúdos programáticos seleccionados;
- Elaboração de trabalho de pesquisa;
- Orientação do trabalho de pesquisa, por parte da PB e dos docentes;
- Apresentação do trabalho;
- Avaliação do processo, dos trabalhos e das apresentações, bem como do projecto.

#### Tarefas a realizar pelo professor

- Pesquisa e selecção de documentos para a bibliografia-base;
- Elaboração da bibliografia-base;
- Concepção, elaboração e distribuição do desdobrável-padrão;
- Sugestão de aspectos a serem abordados na intervenção da PB (aulas de EA);
- Leccionação dos conteúdos programáticos envolvidos;
- Orientação dos trabalhos de pesquisa;
- Avaliação do processo, dos trabalhos e das apresentações;
- Avaliação do projecto.

#### Tarefas a realizar pela professora bibliotecária

- Apoio na pesquisa e na selecção de documentos para a bibliografia-base;
- Concepção do desdobrável-padrão;
- Sugestão de aspectos a serem abordados na(s) intervenção/aulas da PB em EA;
- Preparação das aulas a leccionar;
- Implementação da formação junto dos alunos (Estudo Acompanhado);
- Apoio na fase de acesso, avaliação e uso da informação a recolher para o trabalho de pesquisa;
- Avaliação das fases do processo em que esteve envolvida;
- Avaliação do projecto.



### Recursos necessários à realização do projecto

#### Colecção:

Recursos electrónicos acesso remoto (www) √ Revistas \_\_\_\_ Dossiês temáticos √  
Monografias √ Recursos electrónicos de acesso local \_\_\_\_

#### Equipamentos/recursos:

OPAC √ Word/Excel/PowerPoint √ Projector √ Quadro interactivo \_\_\_\_ Máquina de  
filmear digital \_\_\_\_ Outros \_\_\_\_\_

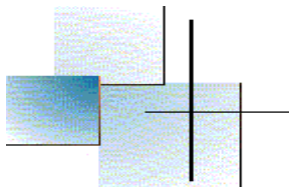
### Calendarização

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 9:15					7, 14, 21 e 28 Maio - 7ª B
9:15 10:00		1 Junho - expo vulcões/ desdobrável			7, 14, 21 e 28 Maio - 7ª B
10:20 11:05	26 Abril, 3 e 10 Maio - 7º E	1 Junho - expo vulcões/ desdobrável 4, 11, 18 e 25 Maio - 7º A	5, 12, 19 e 26 Maio - 7ª B e 7º D	22 Abril - 7º A 6, 13, 20 e 27 Maio - 7º C e 7º E	7, 14, 21 e 28 Maio - 7ª D
11:05 11:50		1 Junho - expo vulcões/ desdobrável 4, 11, 18 e 25 Maio - 7º A	5, 12, 19 e 26 Maio - 7ª B e 7º D	6, 13, 20 e 27 Maio - 7º C e 7º E	7, 14, 21 e 28 Maio - 7ª D
11:50 12:35		1 Junho - expo vulcões/ desdobrável	21 e 28 Abril - 7ª A	22, 29 Abril e 6 Maio - 7º B	
13:30 14:15	3, 10, 17 e 24 Maio - 7º C	20, 27 Abril e 4 Maio - 7º C 1 Junho - expo vulcões/ desdobrável			7, 14, 21 e 28 Maio - 7ª A
14:15 15:00	3, 10, 17 e 24 Maio - 7º C	1 Junho - expo vulcões/ desdobrável			7, 14, 21 e 28 Maio - 7ª A
15:15 16:00		1 Junho - expo vulcões/ desdobrável			23, 30 Abril e 7 Maio - 7º D
16:00 16:45		1 Junho - expo vulcões/ desdobrável			

Legenda:

- Sessões de trabalho com a professora bibliotecária
- Tempos lectivos com os docentes
- Apresentação dos trabalhos – exterior blocos A, B, C, D





### Ficha de registo de colaboração

Professores: **Docentes de Ciências Naturais do 8º ano**

Ano de escolaridade: **8º**

Turma: **A, B, C, D**

Áreas curriculares disciplinares envolvidas: **Ciências Naturais**

Áreas curriculares não disciplinares envolvidas: **Estudo Acompanhado**

Data da reunião de planificação: **14/04/2010**

Data de realização do projecto

Início: **03/05/2010**

Conclusão: **18/06/2010**

Designação do projecto: **Ciclo dos materiais**

Competências a desenvolver nos alunos em termos de *(assinalar o que interessar)*

Literacia da informação

O aluno

- √ acede à informação de forma eficaz
- √ avalia a informação de forma crítica e competente
- √ usa a informação de forma precisa e criativa
- \_\_\_ procura informação de acordo com os seus interesses pessoais
- \_\_\_ aprecia literatura e outras formas criativas de veicular informação
- √ visa a excelência na procura de informação e na produção de conhecimento

Leitura

Leitura compreensiva de documentos informativos de carácter científico.

Conteúdos programáticos

Compreende a importância da gestão sustentável dos recursos.

Descrição do projecto:

Objectivos

- Aprofundar o conhecimento dos recursos documentais da biblioteca escolar;
- Utilizar os recursos documentais da biblioteca escolar;
- Desenvolver competências de acesso, avaliação e uso da informação;
- Ser capaz de produzir conhecimento a partir da informação recolhida;
- Relacionar a utilização dos recursos naturais com o processo tecnológico;



- Compreender a necessidade de uma gestão racional dos recursos naturais;
- Reconhecer a necessidade de tratamento dos materiais residuais;
- Conhecer os processos de tratamento dos resíduos sólidos urbanos;
- Conhecer as vantagens da reciclagem de resíduos sólidos;
- Divulgar à comunidade o conhecimento adquirido e os recursos existentes na biblioteca para tal.

#### Procedimentos/processo

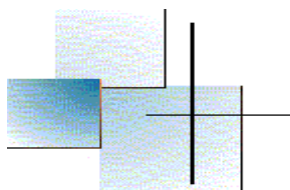
- Análise dos recursos documentais de subclasses da classe 5 da colecção da biblioteca escolar;
- Elaboração e distribuição de bibliografia-base;
- Concepção, elaboração e distribuição de ficha-padrão para recolha de informação;
- Determinação dos aspectos a abordar na mini formação sobre pesquisa, acesso, avaliação, tratamento, organização e apresentação da informação, tendo por referência recursos documentais da colecção da biblioteca escolar;
- Mini formação junto dos alunos;
- Leccionação dos conteúdos programáticos seleccionados;
- Elaboração de trabalho de pesquisa;
- Orientação do trabalho de pesquisa, por parte da PB e dos docentes;
- Apresentação do trabalho;
- Avaliação do processo, dos trabalhos e das apresentações, bem como do projecto.

#### Tarefas a realizar pelo professor

- Pesquisa e selecção de documentos para a bibliografia-base;
- Elaboração da bibliografia-base;
- Concepção, elaboração e distribuição de ficha-padrão;
- Sugestão de aspectos a serem abordados na intervenção da PB junto dos alunos (EA);
- Leccionação dos conteúdos programáticos envolvidos;
- Orientação dos trabalhos de pesquisa;
- Avaliação do processo, dos trabalhos e das apresentações;
- Avaliação do projecto.

#### Tarefas a realizar pela professora bibliotecária

- Apoio na pesquisa e na selecção de documentos para a bibliografia-base;
- Concepção da ficha-padrão;
- Sugestão de aspectos a serem abordados na formação/intervenção junto dos alunos;
- Preparação das aulas a leccionar (formação);
- Implementação formação junto dos alunos (Estudo Acompanhado);
- Apoio na fase de acesso, avaliação e uso da informação a recolher para o trabalho de pesquisa;
- Avaliação das fases do processo em que esteve envolvida;
- Avaliação do projecto.



### Recursos necessários à realização do projecto

#### Colecção:

Recursos electrónicos acesso remoto (www) √ Revistas \_\_\_\_ Dossiês temáticos √  
Monografias √ Recursos electrónicos de acesso local \_\_\_\_

#### Equipamentos/recursos:

OPAC √ Word/Excel/PowerPoint √ Projector √ Quadro interactivo \_\_\_\_ Máquina de  
filmear digital \_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

### Calendarização

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 9:15	3, 10, 17 e 24 Maio - 8º D		5, 12, 19 e 26 Maio - 8º D	6, 13, 20 e 27 Maio - 8º A	4 Junho - afixação cartazes (até 18 Junho)
9:15 10:00	3, 10, 17 e 24 Maio - 8º D		5, 12, 19 Maio - 8º A 5, 12, 19 e 26 Maio - 8º D	6, 13, 20 e 27 Maio - 8º A	
10:20 11:05	3, 10, 17 e 24 Maio - 8º C	4, 11, 18 Maio - 8º C		6, 13, 20 e 27 Maio - 8º A	14, 21, 28 Maio - 8º D 7, 14, 21 e 28 Maio - 8º B
11:05 11:50	3, 10, 17 e 24 Maio - 8º C			6, 13, 20 e 27 Maio - 8º A	
11:50 12:35			5, 12, 19 e 26 Maio - 8º B		
13:30 14:15		4, 11, 18 e 25 Maio - 8º A	5, 12, 19 e 26 Maio - 8º B		
14:15 15:00		4, 11, 18 e 25 Maio - 8º A			
15:15 16:00		18, 25 Maio e 1 Junho - 8º B			
16:00 16:45					

#### Legenda:

- Sessões de trabalho com a professora bibliotecária
- Tempos lectivos com os docentes
- Apresentação dos trabalhos



*Recursos sobre actividade vulcânica que podem ser encontrados na biblioteca escolar Cândida Reis*

**Monografias**

--

**Dossiês temáticos**

--

**Documentos electrónicos de acesso remoto**

--

**Material audiovisual (fundo vídeo)**

--



Ministério da Educação 

Direcção Regional de Educação do Norte  
 Coordenação Educativa de Escolas Docentes e Vínculo  
 Agrupamento "Escolas de Cores da Coceção"

Escola EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva - 345702



Apêndice IX

Ciências Naturais  
7º ano  
ano lectivo 2009 – 2010

**Exposição de vulcões**

--

Nome:   
Ano:   
Turma:   
Data:

**Tipo de erupção vulcânica representada na maqueta**



**Esquema da estrutura de um vulcão**



**Foto da maqueta com legenda**



**Materiais expelidos no tipo de erupção vulcânica representada na maqueta**

*Sólidos*



*Líquidos*



*Gasosos*



**Actividade vulcânica**

*1 risco*

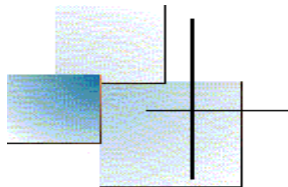


*1 benefício*



**Erupção vulcânica real de que a maqueta é representativa**





Ciências Naturais - 8º ano

Ano lectivo 2009 – 2010

## Ficha de recolha de informação

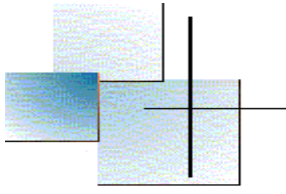
### CICLO DOS MATERIAIS:

**Garrafa de plástico/Garrafa de vidro/Papel** (apagar o que não se aplique)

Aluno: \_\_\_\_\_ nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

○ Origem

Bibliografia consultada



Ministério da Educação 

Direcção Regional de Educação do Norte

Centro de Área Educativa de Entre-Douro-e-Vouga

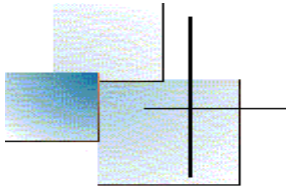
Agrupamento Vertical "Escolas de Couto de Cucujães"

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Ferreira da Silva  
345763



- o Utilização

Bibliografia consultada



Ministério da Educação 

Direção Regional de Educação do Norte

Centro de Área Educativa de Entre-Douro-e-Vouga

Agrupamento Vertical "Escolas de Couto de Cucujães"

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Ferreira da Silva  
345763



- Aplicação dos 3 R

Bibliografia consultada

### Projecto de investigação

“Contributos para a avaliação e a animação da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis numa perspectiva de trabalho colaborativo”

#### **Análise do trabalho colaborativo desenvolvido com os docentes do grupo de recrutamento 520**

A fim de estabelecer as mais-valias percebidas e os pontos fracos detectados no trabalho colaborativo realizado entre a professora bibliotecária da Biblioteca Escolar Cândida Reis e os professores de Ciências Naturais da Escola Básica 2,3 Dr. Ferreira da Silva, pretende-se, no âmbito da investigação em decurso, recolher as opiniões dos docentes e registar as suas reflexões. Assim, solicita-se que

*a) indique a sua opinião acerca de cada um dos aspectos focados em 1. (grelha das páginas 2 e 3), quantificando-a de 1 a 5, segundo a seguinte escala:*

- 1 – concordo totalmente
- 2 – concordo
- 3 – concordo parcialmente
- 4 – discordo
- 5 – discordo totalmente

**Assinale com um X as suas opções. Note que pode ainda, no espaço destinado a observações, fazer breves anotações acerca de cada um dos itens focados.**

*b) faça uma muito breve reflexão em torno da citação transcrita em 2. (página 4), sintetizando a sua opinião acerca dessa questão em função do trabalho realizado com a biblioteca escolar.*

**1. Grelha de análise**

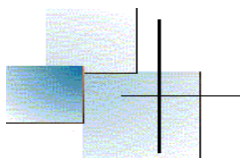
Aspectos a analisar	Avaliação					Observações
A acção prévia ao trabalho colaborativo foi essencial para a implementação do mesmo.						
O trabalho colaborativo realizado contribuiu para melhorar o meu conhecimento do fundo documental das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis.						
O trabalho colaborativo realizado contribuiu para que eu possa fazer uma melhor avaliação do fundo documental das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da BE Cândida Reis, em termos da sua adequabilidade às exigências do currículo de Ciências Naturais e da sua actualidade.						
Em função do trabalho colaborativo realizado, a utilização que, no meu processo de ensino, faço dos recursos informativos das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis sofreu alterações.						
Apesar de, este ano lectivo, a minha utilização dos recursos informativos das subclasses 502, 504, 549, 55, 56, 575 e 576/578 da colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis ainda não ter sofrido alterações assinaláveis, o trabalho colaborativo realizado contribuiu para que os venha a rentabilizar mais, ou de forma diferente, no meu processo de ensino.						

Aspectos a analisar	Avaliação					Observações
<p>O trabalho colaborativo realizado alterou a minha visão do papel e do contributo da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem, levando a que, na planificação anual das actividades do grupo disciplinar de Ciências Naturais, se considere relevante contemplar, em anos lectivos subsequentes, iniciativas articuladas com a biblioteca escolar.</p>						
<p>O trabalho colaborativo realizado alterou a minha visão do papel e do contributo da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem, levando a que, na planificação anual da área curricular disciplinar de Ciências Naturais, considere relevante contemplar, em anos lectivos subsequentes, iniciativas articuladas com a biblioteca escolar.</p>						
<p>O trabalho colaborativo realizado contribuiu para que eu conhecesse melhor as propostas de animação/utilização do fundo documental da colecção da BE Cândida Reis, no âmbito do currículo de Ciências Naturais.</p>						
<p>O trabalho colaborativo realizado resultou positivo no processo de aprendizagem dos alunos.</p>						

## 2. Breve reflexão

“A biblioteca escolar funciona como um instrumento vital do processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar mas envolvida no processo de ensino-aprendizagem.”

*in Declaração Política da IASL sobre bibliotecas escolares*



## Apêndice XI

Ano: 7º

Disciplina: Ciências Naturais

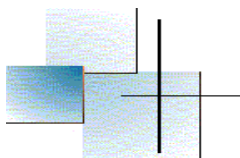
### Tema II: Terra em transformação

#### 1. A Terra conta a sua história

- Fósseis e a sua importância para a reconstituição da história da Terra.
- Grandes etapas da História da Terra.

Nº de aulas: 7

Questão em debate	Competências específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p>- <b>Como se evidencia a dinâmica da Terra?</b></p> <p>- Onde está escrita a história da Terra?</p> <p>- Como se formam os fósseis?</p> <p>- Quais os grandes acontecimentos da História da Vida?</p> <p>- Qual a importância dos dinossauros para a História da Terra?</p>	<p>* Reconhecimento de que os fósseis são os documentos mais importantes para a compreensão de História da Terra.</p> <p>* Reconhecimento da amplitude do tempo geológico.</p>	<p>* Conhece o conceito de fóssil.</p> <p>* Compreende a formação de fósseis.</p> <p>* Conhece os vários processos de fossilização.</p> <p>* Reconhece fósseis de idade, fósseis de ambiente e fósseis de transição.</p> <p>* Reconhece a importância dos fósseis para a reconstituição da história da Terra.</p> <p>❖ Conhece características de diferentes dinossauros.</p>	<p><u>Análise crítica de notícias</u> ou outros documentos.</p> <p>- Interpretação de dados.</p> <p>- Formação de problemas e de hipóteses.</p> <p><u>Actividade Prática</u>: simulação da formação de fósseis (planeamento do trabalho e avaliação dos resultados).</p> <p><u>Realização de trabalho individual</u> (em colaboração com a Biblioteca Escolar Cândida Reis): "O B.I. dos Dinossauros".</p> <p>- Pesquisa e tratamento de informação.</p> <p>- Elaboração de um poster.</p> <p>- Exposição dos trabalhos realizados.</p>	<p>* Intervenções orais na aula;</p> <p>* Empenho nas actividades propostas;</p> <p>* Cooperação nos trabalhos de grupo</p> <p>* Ficha de avaliação.</p>



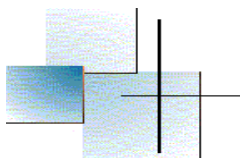
Questão em debate	Competências específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
	<p>* Compreensão de que as grandes etapas da História da Terra foram determinadas por acontecimentos marcantes como extinções em massa e as regressões e transgressões marinhas.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Relaciona características morfológicas dos dinossauros com especificidades do seu modo de vida.</li><li>❖ Conhece características específicas da construção de um poster científico.</li></ul> <p>* Enuncia o princípio da sobreposição dos estratos e o princípio do sincronismo paleontológico.</p> <p>* Conhece grandes etapas da História da Terra.</p> <p>* Reconhece a importância de preservação do património paleontológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Interpretação de mapas de conceitos.</li><li>- Realização de exercícios fornecidos e/ou do manual escolar</li><li>- Exploração de textos, imagens e esquemas elucidativos (em suporte digital e/ ou do manual escolar)</li><li>- Visita de estudo ao Centro de Interpretação Geológica de Canelas – 14 e 14 de Dezembro de 2010.</li></ul>	

As professoras de Ciências Naturais:

Joana Condesso

Ludovina Silva

Lurdes Miranda



## PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO

Ano lectivo 2010/2011

Disciplina: **Ciências Naturais**

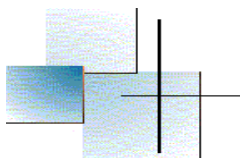
Ano: **8º**

### Gestão sustentável dos recursos

- Protecção e conservação da natureza

N.º de Aulas: 6

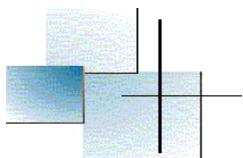
Questões em debate	Competências Específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ O que são resíduos?</li><li>➤ Qual o destino e tratamento dos resíduos sólidos urbanos?</li><li>➤ Quais são as vantagens da reciclagem?</li><li>➤ O que é um aterro sanitário?</li><li>➤ Quais as vantagens e as desvantagens da incineração?</li><li>➤ O que é uma ETAR?</li><li>➤ Qual a importância da conservação da natureza?</li><li>➤ O que é uma Área</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Reconhecimento da necessidade de tratamento de materiais residuais, para evitar a sua acumulação, considerando as dimensões económicas, ambientais, políticas e éticas.</li><li>◆ Reconhecimento da importância da criação de parques naturais e protecção das paisagens e da conservação da variabilidade de espécies para a manutenção da qualidade ambiental.</li><li>◆ Tomada de decisão face a assuntos que preocupam as sociedades, tendo em conta factores ambientais, económicos e sociais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Reconhece a necessidade de tratamento dos materiais residuais.</li><li>◆ Conhece os processos de tratamento dos resíduos sólidos urbanos.</li><li>◆ Conhece as vantagens da reciclagem de resíduos sólidos.</li><li>◆ Compreende o funcionamento dos aterros sanitários.</li><li>◆ Reconhece vantagens e desvantagens na incineração.</li><li>◆ Reconhece a necessidade de tratamento das águas residuais.</li><li>◆ Compreende o funcionamento de uma estação de tratamento de águas residuais.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Interpretação de dados relativos ao tratamento de resíduos sólidos.</li><li>◆ Realização de trabalho de grupo (em colaboração com a Biblioteca Escolar Cândida Reis) sobre "Áreas Protegidas em Portugal".<ul style="list-style-type: none"><li>- Pesquisa e tratamento de informação.</li><li>- Elaboração de um filme de divulgação em Movie Maker.</li><li>- Exposição/mostra dos trabalhos realizados.</li></ul></li><li>◆ Realização de trabalho de campo, em visita de estudo à ETAR do Salgueiro, no dia 8 de Novembro de 2010.</li><li>◆ Elaboração do relatório.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Ficha de avaliação;</li><li>◆ Trabalhos individuais;</li><li>◆ Participação relevante;</li><li>◆ Trabalho de grupo;</li><li>◆ Organização</li><li>◆ Autonomia;</li><li>◆ Iniciativa;</li><li>◆ Atitude do aluno (assiduidade,</li></ul>



Questões em debate	Competências Específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
protegida?  ➤ Quais as áreas protegidas em Portugal?  ➤ O que é o Tratado de Quioto?	◆ Reconhecimento de vantagens e de desvantagens das inovações científicas e tecnológicas para o indivíduo, a sociedade e o ambiente.	◆ Compreende a noção de área protegida.  ◆ Conhece as principais áreas protegidas em Portugal.  ◆ Identifica problemas ambientais locais com vista a uma intervenção eficiente na preservação da Natureza.  ◆ Opina sobre assuntos que preocupam as sociedades, particularmente a sociedade local, tendo em conta factores ambientais, económicos e sociais.  ◆ Reconhece vantagens e desvantagens das inovações científicas e tecnológicas para o indivíduo, a sociedade e o ambiente.	◆ Interpretação de mapas de conceitos.  ◆ Resolução de exercícios fornecidos e/ou do manual adoptado.	pontualidade, responsabilidade, comportamento).

A professora de Ciências Naturais:

Ludovina Silva



## PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO

Ano lectivo 2010/2011

Disciplina: **Ciências Naturais**

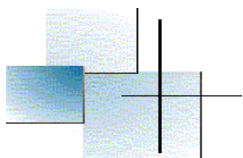
Ano: 9º

### O organismo humano em equilíbrio

#### ♦ Sistema cardiorrespiratório e excretor em interacção

N.º de Aulas: 8

Questões em debate	Competências Específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
Como obtêm as células musculares a energia? Quais os produtos libertados na respiração celular? O que é o metabolismo celular? Como é constituído o meio interno? Quais as funções dos constituintes do sangue e da linfa? Como é constituído o sistema circulatório? O que distingue as artérias das veias? O que são capilares? Como é constituído o coração? Como funciona o coração? O que é um ciclo cardíaco? Qual o percurso do sangue	<ul style="list-style-type: none"><li>. Conhecimento dos processos responsáveis pela produção de energia no organismo.</li><li>. Conhecimento da constituição e do funcionamento do sistema circulatório.</li><li>. Compreensão da inter-relação entre o sistema circulatório e os sistemas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Conhece os processos responsáveis pela produção de energia.</li><li>. Compreende o conceito de metabolismo.</li><li>. Identifica os constituintes do sangue e da linfa.</li><li>. Conhece as funções dos constituintes do sangue e da linfa.</li><li>. Conhece a organização do sistema circulatório.</li><li>. Identifica as artérias, as veias e os capilares sanguíneos.</li><li>. Identifica as cavidades do coração.</li><li>. Conhece a função das cavidades do coração.</li><li>. Identifica as fases do ciclo cardíaco.</li><li>. Descreve o percurso do sangue na pequena (pulmonar) e na grande circulação (sistémica).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Análise crítica de notícias e/ou de documentários.</li><li>. Realização de trabalho cooperativo.</li><li>. <u>Observação microscópica</u> e Representação esquemática do tecido sanguíneo humano.</li><li>. <u>Actividade Experimental: Dissecção de um coração.</u> (elaboração do respectivo relatório)</li><li>. Realização de exercícios fornecidos e /ou do manual escolar.</li><li>. - Exploração de textos, imagens e esquemas elucidativos (em suporte digital / ou do manual</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>. <b>Intervenções orais na aula;</b></li><li>. <b>Empenho no trabalho individual;</b></li><li>. <b>Cooperação no trabalho de grupo;</b></li><li>. <b>Manuseamento do microscópio;</b></li><li>. <b>Ficha de avaliação.</b></li></ul>

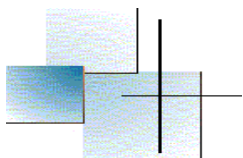


Questões em debate	Competências Específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
na pequena e na grande circulação?	respiratório e excretor.		escolar. <u>Actividade Prática :</u> <i>medição da pulsação e da pressão arterial / audição dos sons do coração</i>	

◆ Sistema cardiorrespiratório e excretor em interacção (continuação)

N.º de Aulas: 4

Questões em debate	Competências Específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p>Como é constituído o sistema respiratório?</p> <p>Quais as funções dos órgãos do sistema respiratório?</p> <p>Qual o mecanismo dos movimentos respiratórios?</p> <p>Onde ocorrem as trocas gasosas?</p> <p>Porque ocorrem as trocas gasosas ao nível dos alvéolos pulmonares e das células?</p> <p>Como actua o sistema cardiorrespiratório durante um esforço físico?</p> <p>Quais as atitudes promotoras da saúde do sistema cardiorrespiratório?</p>	<p>. Conhecimento da constituição e do funcionamento do sistema respiratório.</p> <p>. Compreensão das adaptações ao nível do sistema cardiorrespiratório durante a realização de esforços físicos.</p> <p>- Reconhecimento da interferência das drogas, do álcool e do tabaco no equilíbrio do organismo</p>	<p>. Conhece a constituição do sistema respiratório.</p> <p>. Conhece a função dos órgãos do sistema respiratório.</p> <p>. Descreve a sequência de fenómenos que ocorrem na inspiração e expiração.</p> <p>. Compreende o conceito de hematose.</p> <p>. Conhece as condições que permitem a ocorrência da hematose pulmonar e da hematose celular.</p> <p>. Compreende as adaptações ao nível do sistema cardiorrespiratório durante a realização de esforços físicos.</p> <p>. Conhece as atitudes promotoras da saúde do sistema cardiorrespiratório.</p> <p>- Reconhece a acção das drogas, do álcool e do tabaco no organismo.</p>	<p>. Análise crítica de notícias e / ou de documentários.</p> <p>. Realização de trabalho cooperativo.</p> <p><u>- Actividade experimental:</u> <i>Observação de algumas estruturas pertencentes ao sistema respiratório</i> (elaboração do respectivo relatório)</p> <p>. <u>Exploração de um modelo que simula o ciclo respiratório.</u></p> <p>. Realização de exercícios fornecidos e /ou do manual escolar.</p> <p>. - Exploração de textos,</p>	<p>. <b>Intervenções orais na aula;</b></p> <p>. <b>Empenho no trabalho individual;</b></p> <p>. <b>Cooperação no trabalho de grupo;</b></p> <p>. <b>Trabalho de Pesquisa</b></p> <p>. <b>Relatório da Actividade Experimental</b></p> <p>. <b>Ficha de avaliação.</b></p>

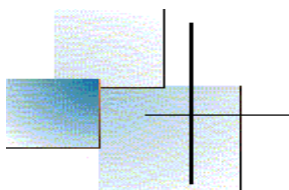


Questões em debate	Competências Específicas	Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Avaliação
Que motivos nos devem levar a dizer não ao álcool, ao tabaco e às drogas?			imagens e esquemas elucidativos (em suporte digital / ou do manual escolar)  <u>. Pesquisa, selecção e tratamento de informação:</u> <i>CSI - Crime Sob Investigação (em colaboração com a Biblioteca Escolar Cândida Reis)</i>	

A professora de Ciências Naturais:

Joana Condesso





## Projecto: “O B.I. dos Dinossauros”

### Docentes envolvidos:

Isabel Pardal (Professora Bibliotecária da Biblioteca Escolar Cândida Reis)  
Lurdes Miranda (Docente de Ciências Naturais)  
Ludovina Silva (Docente de Ciências Naturais)  
Joana Condesso (Docente de Ciências Naturais)

### Alunos envolvidos:

Todas as turmas do 7º ano

### Calendarização:

1º Período (Novembro/Dezembro) – ano lectivo 2010/2011

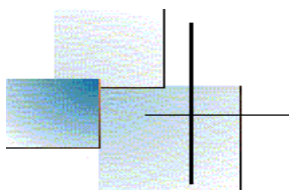
### Competências a desenvolver:

#### Gerais

- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
- Desenvolver competências de pesquisa integradas no currículo.
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à toma de decisões.
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- Divulgar e estimular o uso dos recursos informativos da BE.

#### Específicas

- ◆ Compreensão da importância das medições, classificações e representações como forma de olhar para o mundo perante a sua diversidade e complexidade.
- ◆ Compreensão das transformações que contribuem para a dinâmica da Terra e das suas consequências a nível ambiental e social.
- ◆ Reconhecimento do contributo da Ciência para a compreensão da diversidade e das transformações que ocorrem na Terra.
- ◆ Compreensão do sistema de organização da informação da Biblioteca.
- ◆ Integração da colecção da BE nas práticas lectivas.



♦ Valorização dos recursos informativos da BE.

### Planificação das Actividades:

Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Observações
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conhece o conceito de fóssil.</li><li>- Conhece características de diferentes dinossauros.</li><li>- Relaciona características morfológicas dos dinossauros com especificidades do seu modo de vida.</li><li>- Compreende a formação de fósseis.</li><li>- Reconhece a importância dos fósseis para a reconstituição da história da Terra.</li><li>- Conhece características específicas da construção de um poster científico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pesquisa de informação (livros, Internet,...) sobre diferentes dinossauros. *</li><li>- Organização da informação através do preenchimento de uma ficha de apoio</li><li>- Construção de um poster. **</li><li>- Organização de uma exposição com alguns dos trabalhos desenvolvidos. ***</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* seguindo as orientações dadas pela Prof. Bibliotecária Isabel Pardal durante a formação ministrada a todas as turmas do 7º ano, na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.</li><li>** de acordo com as regras de elaboração de um poster científico.</li><li>*** em colaboração com a Biblioteca Escolar Cândida Reis.</li></ul>

### Materiais:

- computador/impressora/tinteiro
- papel/lápis
- colecção da biblioteca escolar Cândida Reis
- recursos da biblioteca escolar no âmbito da literacia de informação (Dossiê de apoio ao aluno e disciplina BE Cândida Reis, no moodle)

### Avaliação:

- Interesse e empenho dos alunos.
- Qualidade dos trabalhos desenvolvidos (a nível formal e de conteúdo)



## **Projecto: “Áreas Protegidas em Portugal”**

### **Docentes envolvidos:**

Isabel Pardal (Professora Bibliotecária da Biblioteca Cândida Reis)

Ludovina Silva (Docente de Ciências Naturais)

### **Alunos envolvidos:**

Todas as turmas do 8º ano

### **Calendarização:**

1º Período (Outubro/Novembro) – ano lectivo 2010/2011

### **Competências a desenvolver:**

#### **Gerais**

- (3) Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada para estruturar pensamento próprio.
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- (9) Cooperar com outros em tarefas e objectivos comuns.
- Desenvolver competências de pesquisa integradas no currículo.
- Divulgar e estimular o uso dos recursos informativos da BE.

#### **Específicas**

- ◆ Compreensão de que o funcionamento dos ecossistemas depende de fenómenos envolvidos, de ciclos de matéria, de fluxos de energia e da actividade de seres vivos, em equilíbrio dinâmico.
- ◆ Reconhecimento da importância da criação de parques naturais e protecção das paisagens e da conservação da variabilidade das espécies para a manutenção da qualidade ambiental.
- ◆ Tomada de decisão face a assuntos que preocupam as sociedades, tendo em conta factores ambientais, económicos e sociais.
- ◆ Divulgação de medidas que contribuam para a sustentabilidade da Terra.
- ◆ Compreensão do sistema de organização da informação da Biblioteca.
- ◆ Valorização dos recursos informativos da BE.
- ◆ Integração da colecção da BE nas práticas lectivas.



### Planificação das Actividades:

Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Observações
<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreende a importância da Conservação da Natureza.</li><li>- Compreende a noção de área protegida.</li><li>- Conhece as principais Áreas Protegidas em Portugal.</li><li>- Identifica problemas ambientais locais com vista a uma intervenção eficiente na preservação da Natureza.</li><li>- Opina sobre assuntos que preocupam as sociedades, tendo em conta factores ambientais, económicos e sociais.</li><li>- Conhece características específicas da construção de filme em Movie Maker.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pesquisa de informação (livros, Internet,...) sobre as Áreas protegidas em Portugal. *</li><li>- Organização da informação em PowerPoint.</li><li>- Construção de um filme em Movie Maker. **</li><li>- Organização de uma exposição/mostra com alguns dos trabalhos desenvolvidos. ***</li></ul>	<p>* seguindo as orientações dadas pela Prof. Bibliotecária Isabel Pardal) durante a formação ministrada a todas as turmas do 8º ano, na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.</p> <p>** de acordo com os conhecimentos adquiridos em Área de Projecto.</p> <p>*** em colaboração com a Biblioteca Escolar Cândida Reis.</p>

### Materiais:

- computador/impressora/tinteiro
- papel/lápis
- colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis
- recursos da Biblioteca Escolar no âmbito da literacia de informação (Dossiê de apoio ao aluno e disciplina BE Cândida Reis, no moodle).

### Avaliação:

- Interesse e empenho dos alunos.
- Qualidade dos trabalhos desenvolvidos (a nível formal e de conteúdo).



## **Projecto: CSI – Crime Sob Investigação**

### **Docentes envolvidos:**

Isabel Pardal (Professora Bibliotecária da Biblioteca Cândida Reis)

Joana Condesso (Docente de Ciências Naturais)

### **Alunos envolvidos:**

Todas as turmas do 9º ano

### **Calendarização:**

1º Período (Outubro/Novembro) – ano lectivo 2010/2011

### **Competências a desenvolver:**

#### **Gerais**

- (3) Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados;
- (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisão;
- (9) Cooperar com outros em tarefas comuns
- Desenvolver competências de pesquisa integradas no currículo.
- Divulgar e estimular o uso dos recursos informativos da BE.

#### **Específicas**

- ◆ Conhecimento das atitudes promotoras da saúde do organismo.
- ◆ Reconhecimento da interferência das drogas, do álcool e do tabaco no equilíbrio do organismo.
- ◆ Compreensão do sistema de organização da informação da Biblioteca.
- ◆ Valorização dos recursos informativos da BE.
- ◆ Integração da colecção da BE nas práticas lectivas.



### Planificação das Actividades:



Níveis de competência	Experiências de aprendizagem	Observações
<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Identifica alguns dos factores de risco mais comuns na sociedade moderna.</li><li>◆ Reconhece a acção das drogas, do álcool e do tabaco no organismo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pesquisa de informação (livros, Internet,...) sobre os efeitos do tabaco, ou álcool ou outras drogas na saúde individual (*)</li><li>- Organização da informação através do preenchimento de uma ficha de apoio</li><li>- Construção de um texto que sintetize a informação.</li></ul>	<p>* seguindo as orientações dadas pela Prof. Isabel Pardal (Professora Bibliotecária da Biblioteca Escolar Cândida Reis) durante a formação ministrada a todas as turmas do 9º ano, na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.</p>

### Materiais:

- computador/imprensa/tinteiro
- papel/lápis
- colecção da Biblioteca Escolar Cândida Reis
- recursos da Biblioteca Escolar no âmbito da literacia de informação (Dossiê de apoio ao aluno e disciplina BE Cândida Reis, no moodle).

### Avaliação:

- Interesse e empenho dos alunos.
- Qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

 <p><b>Escola EB 2,3 Dr. Ferreira da Silva</b></p> <p>CIÊNCIAS NATURAIS – 7º ANO</p> <p><b>Trabalho individual de pesquisa</b></p>	
Nome: _____ n.º: _____ Turma: _____ Data: _____	

# B.I. dos Fósseis

Esta semana pertences à equipa de paleontólogos de serviço e foste seleccionado para uma difícil tarefa:  
 - construir o B.I. de um fóssil.



**Bom trabalho!!!!**

Nome:	Bibliografia consultada:
Altura em que viveu:	
Caracterização morfológica:	
Caracterização do ambiente em que viveu:	
Modo de alimentação:	

Modo de reprodução:	
Causas/altura prováveis da extinção:	
Curiosidades:	
Imagens: .....	

Nesta ficha deverás registar de forma resumida todas as informações que consideras mais importantes para posteriormente organizares o teu poster científico.

Não te esqueças de registar a Bibliografia/Netgrafia que consultares.

Após reunires, nesta ficha, todas as informações necessárias ao BI do fóssil podes partir para a construção do poster científico, tendo sempre em atenção que:

- ☛ O poster deve ser sintético e apelativo.
- ☛ Os pontos-chave devem ser evidentes a **2m** de distância;
- ☛ O poster deve ter uma concepção agradável e/ou inovadora;
- ☛ O número de palavras não deve ser abusivo (máximo de 200 em texto corrido);
- ☛ A leitura deve ser fácil e intuitiva;
- ☛ O leitor deverá precisar de pouco tempo – **2 minutos** – para perceber o trabalho.

**NOTA:** Para obteres mais esclarecimentos sobre a elaboração de um poster científico poderás consultar o "Dossiê do Aluno" (página 42), disponível na Biblioteca da Escola e/ou no Moodle – Biblioteca Escolar Cândida Reis



## Espinossauro ou Spinosaurus

ASSINATURA DO PORTADOR / SIGNATURE DU TITULAIRE - SIGNATURE OF BEARER

O título do poster científico é colocado aqui... contendo apenas um número essencial de palavras.

O nome do autor é colocado aqui/ O nome da Escola é colocado aqui/ A data é colocada aqui

Altura em que viveu:

Modo de alimentação:

Causas/altura prováveis da extinção:

Imagens:

Caracterização morfológica:

Curiosidades

Modo de reprodução:

Caracterização do ambiente em que viveu:

Bibliografia/Netgrafia:



# Áreas Protegidas em Portugal



Nome da Área Protegida:

símbolo

Tipo de Área Protegida:

Localização:

Área:

Geologia:

Fauna:

Flora:

Principais aspectos a preservar:

Perigos que afectam a Área Protegida:

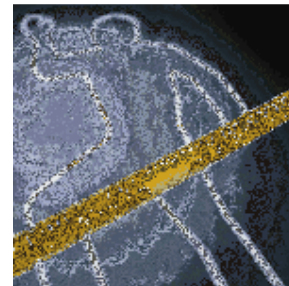
Bibliografia/ Netgrafia:



# CSI CSI

## Crime Sob Investigação

# Crime Sob Investigação



Foste seleccionado(a) para desvendar o crime nº 1203. Tens como missão seguir o rasto do principal suspeito registando neste relatório todas as pistas

### Dados da vítima

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_  
 Morada: \_\_\_\_\_  
 Família: \_\_\_\_\_

### Principal Suspeito: Tabaco

Alvo		Danos causados	Confirmado/Não confirmado
<b>Físico</b>	<b>Pulmões</b>		
	<b>Fígado</b>		
	<b>Coração</b>		
	<b>Vasos sanguíneos</b>		
	<b>Cérebro</b>		
	<b>Estômago</b>		

Alvo		Danos causados	Confirmado/ Não confirmado
Físicos (cont)	Pele/Boca		
	Outros...		
Socio-afectivos	Família		
	Emprego		
	Poder económico		
	Liberdade/ Dependência		
	Outros		

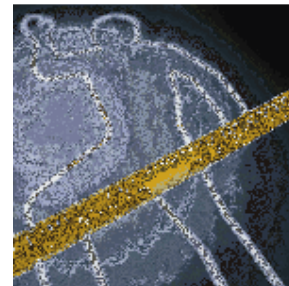
Culpado	<input type="checkbox"/>	Inocente	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	----------	--------------------------

**Bibliografia:**

# CSI CSI

## Crime Sob Investigação

# Crime Sob Investigação



Foste seleccionado(a) para desvendar o crime nº 1204. Tens como missão seguir o rasto do principal suspeito registando neste relatório todas as pistas

### Dados da vítima

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_  
 Morada: \_\_\_\_\_  
 Família: \_\_\_\_\_

### Principal Suspeito: Álcool

		Alvo	Danos causados	Confirmado/Não confirmado
<b>Físico</b>		<b>Pulmões</b>		
		<b>Fígado</b>		
		<b>Coração</b>		
		<b>Vasos sanguíneos</b>		
		<b>Cérebro</b>		
		<b>Estômago</b>		

Alvo		Danos causados	Confirmado/Não confirmado
Físicos (cont)	Pele/Boca		
	Outros...		
Socio-afectivos	Família		
	Emprego		
	Poder económico		
	Liberdade/ Dependência		
	Outros		

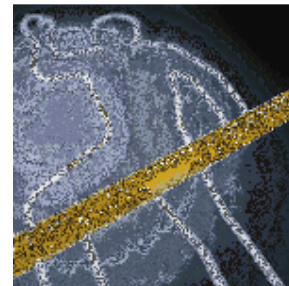
<b>Culpado</b>		<b>Inocente</b>	
----------------	--	-----------------	--

**Bibliografia:**

# CSI CSI

## Crime Sob Investigação

# Crime Sob Investigação



Foste seleccionado(a) para desvendar o crime nº 1205. Tens como missão seguir o rasto do principal suspeito registando neste relatório todas as pistas

### Dados da vítima

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_  
 Morada: \_\_\_\_\_  
 Família: \_\_\_\_\_

### Principal Suspeito: Outras Drogas

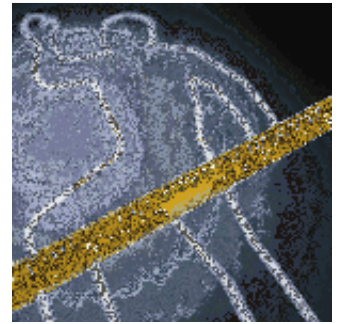
Alvo		Danos causados	Confirmado / Não confirmado
<b>Físico</b>	<b>Pulmões</b>		
	<b>Fígado</b>		
	<b>Coração</b>		
	<b>Vasos sanguíneos</b>		
	<b>Cérebro</b>		
	<b>Estômago</b>		

Alvo		Danos causados	Confirmado/Não confirmado
Físicos (cont)	Pele/Boca		
	Outros...		
Socio-afectivos	Família		
	Emprego		
	Poder económico		
	Liberdade/Dependência		
	Outros		

Culpado		Inocente	
---------	--	----------	--

**Bibliografia:**

CSI CSI  
Crime Sob Investigação  
**Crime Sob Investigação**



Reconstituição do crime:



## **ANEXO**



**REDE DE BIBLIOTECAS DE OLIVEIRA DE AZEMÉIS**

Política de Desenvolvimento da Colecção  
da  
Rede de Bibliotecas de Oliveira de Azeméis

## SUMÁRIO

<b>INTRÓDUÇÃO</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>3</b>
1. MISSÃO E OBJECTIVOS DA RBOA	3
2. A COMUNIDADE DE UTILIZADORES	3
3. BIBLIOTECA PARA A IGUALDADE	4
4. A COLECÇÃO	4
5. EMPRÉSTIMO INTERBIBLIOTECÁRIO	5
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>5</b>
1. AVALIAÇÃO DA COLECÇÃO	5
2. CRITÉRIOS DE SELECÇÃO	5
3. CRITÉRIOS DE AQUISIÇÃO	7
4. CRITÉRIOS PARA A ACITAÇÃO DE OFERTAS / DOAÇÕES	7
5. CRITÉRIOS DE DESBASTE	7
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>8</b>
1. RECLAMAÇÕES	8
2. RESPONSABILIDADE	8
3. ORÇAMENTO	9
4. APROVAÇÃO	9
<b>ANEXOS</b>	<b>10</b>
Anexo 1 - Regulamento de Empréstimo Interbibliotecas	
Anexo 2 - Termo de aceitação de doação	
Anexo 3 - Auto de abate	
Anexo 4 – Ficha de reclamação	

## Introdução

Este documento decorre da pertinência de estabelecer princípios gerais orientadores de um desenvolvimento da colecção concelhia equilibrado, eficaz, que respeite a liberdade de acesso às ideias, à informação e a diferentes pontos de vista e que responda às necessidades da comunidade que a RBOA serve, elucidando-a acerca dos mesmos e assegurando a continuidade e a consistência do desenvolvimento da colecção, independentemente das alterações que a equipa de trabalho da biblioteca possa vir a sofrer.

## Capítulo I

### 1. Missão e objectivos da RBOA

Esta rede concelhia de bibliotecas:

" (...) disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade (...) tomarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação", garantindo que "O acesso aos serviços e fundos documentais deve orientar-se pela Declaração Universal dos Direitos e Liberdades do Homem (...) e não deverá ser sujeito a nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa ou a pressões comerciais."

Assim sendo, a RBOA tem por objectivos:

- Contribuir para o sucesso educativo de todos os utilizadores, melhorando a qualidade das aprendizagens e promovendo a aquisição de competências essenciais no acesso, na utilização e na produção de informação;
- Implementar projectos que conduzam ao desenvolvimento de competências de leitura e de literacia tecnológica;
- Estimular a autonomia, a responsabilidade e o sentido crítico e estético dos utilizadores;
- Contribuir para a qualidade do trabalho multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar;
- Tomar-se acessível à comunidade escolar e local, fomentando o seu uso por parte destes utilizadores e respondendo às suas necessidades.

### 2. Comunidade de utilizadores

Oliveira de Azeméis é um concelho da região norte, sub-região do Entre Douro e Vouga, com uma área de 163km<sup>2</sup>. É constituído por 19 freguesias, 1 cidade, 8 vilas e

aproximadamente 72.000 habitantes. Das 19 freguesias que compõem o concelho 5 podem ser consideradas freguesias urbanas, tendo as restantes um carácter semi-urbano.

O concelho é fortemente industrializado concentrando a actividade principalmente nos sectores do calçado, metalurgia e metalomecânica (com especial destaque para os moldes para a indústria de plástico), plástico (em especial componentes para a indústria automóvel), agro-alimentar (lactícolas), descasque de amoz, colchões, confecções, cobs e bijas metálicas.

O tecido empresarial dispõe de um parque hoteleiro devidamente equipado e vocacionado para o turismo de negócios.

### 3. Biblioteca para a igualdade

Todos os utilizadores têm livre acesso, em igualdade de circunstâncias, aos serviços informacionais que a RBOA presta.

Todos os utilizadores com NEE, assim como as minorias étnicas e religiosas, são tidos em conta na gestão informacional e, conseqüentemente, no desenvolvimento da colecção da BE.

### 4. A colecção

A colecção da RBOA procura satisfazer as necessidades informacionais dos seus utilizadores, facultando recursos, em diferentes formatos, para apoiar projectos distintos, a promoção da leitura, a formação em TIC e a vertente lúdica.

A RBOA procura responder, sempre que o seu orçamento o permite, às solicitações que lhe são feitas, bem como à consecução de projectos transversais.

A colecção da RBOA, actualmente, assume as seguintes características:

CDU	Monografias	Periódicos	Doenças terapêuticas	Material audiovisual		Recursos electrónicos		Jogos	Total e % da CDU
				CD	VÍDEO VD	Acceso local CD ROM DVD/BD	Acceso remoto web		
0									
1									
2									
3									
5									
6									
7									
8									
9									
Total									

## 5. Empréstimo Interbibliotecas

Os utilizadores da RBOA têm acesso a todas as colecções da rede, sob as condições definidas no Regulamento de Empréstimo Interbibliotecas, que se encontra em anexo (anexo 1).

## Capítulo II

### 1. Avaliação da colecção

Com vista à maior eficácia, a avaliação da colecção deve ser feita de forma sistemática e regular, a fim de recolher a informação necessária à eventual revisão de prioridades no desenvolvimento da colecção.

### 2. Critérios de selecção

Os técnicos e os professores bibliotecários da rede são os principais responsáveis pela selecção do fundo documental, sendo o seu trabalho orientado pelo fundo existente e seu estado de conservação, pelas propostas dos utilizadores e pelas necessidades documentais dos trabalhos de parceria com os diversos departamentos.

Assim sendo, os novos documentos a incluir na colecção são seleccionados segundo os seguintes critérios gerais:

- Adequação às necessidades de formação e de informação dos utilizadores (necessidades curriculares específicas - Currículo Nacional - e demais projectos e actividades que se enquadrem no Projecto Educativo, no Projecto Curricular do Agrupamento/Escola e no Plano Anual de Actividades; necessidades educativas especiais e origens multiculturais dos utilizadores);
- Grau de profundidade dos temas;
- Actualidade dos documentos e longevidade da informação;
- Qualidade científica, linguística, estética, humana e de organização interna;
- Justo equilíbrio entre: níveis de ensino primariamente servidos pela BE, suportes, áreas do saber e satisfação das necessidades curriculares e das necessidades lúdicas;
- Extensão e complementaridade da colecção, em detrimento da repetição, a não ser que esta se imponha por exigências curriculares específicas ou por recomendações do PNL / da RBE;
- Fundo documental da RBOA;
- Liberdade intelectual dos utilizadores;
- Durabilidade física do documento / resistência ao manuseamento;
- Custo.

Aos critérios gerais, acrescem ainda os seguintes critérios específicos no que concerne a:

*a) Obras de ficção*

- Resposta a diferentes níveis etários, culturas, capacidades e interesses de leitura;
- Justo equilíbrio entre géneros, diversificando a oferta em função dos interesses manifestados pelos utilizadores e das exigências dos curricula;
- Justo equilíbrio entre autores portugueses e estrangeiros, clássicos e contemporâneos;
- Recomendações emanadas do PNL.

*b) Material multimédia (recursos electrónicos de acesso local) e material audiovisual*

- Requisitos técnicos do hardware e do software;
- Custo das actualizações;
- Multilicenciamento;
- Licenças concorrentes.

*c) Recursos electrónicos de acesso remoto*

- Custo/licenciamento;
- Fiabilidade, exactidão e objectividade da informação de interesse educacional para as diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e para os diferentes projectos;
- Estabilidade;
- Capacidade de trabalho (compatibilidade, requisitos do equipamento informático, conectividade, interactividade, pesquisa, navegação e organização);
- Ética da informação (Direitos de Autor);
- Qualidade estética/design multimédia.

*d) Periódicos*

- Relação qualidade / custo;
- Relação uso / custo;
- Qualidade da informação e isenção intelectual;

- Objectivos, âmbito, público-alvo e interesse para a comunidade educativa.

#### e) Jogos

- Local / espaço que exigem;
- Relação uso / custo / qualidade;
- Pertinência do conteúdo.

### 3. Critérios de aquisição

O processo de aquisição é da responsabilidade da equipa identificada em 2., depois de ter avaliado os vários fornecedores e as condições que oferecem.

Para aquisição de fundo documental, estabelecem-se os seguintes critérios:

- Respeito pelas linhas orientadoras definidas nos critérios de selecção;
- Relação custo / qualidade / utilização;
- Rapidez na disponibilização do fundo a adquirir por parte dos editores / fornecedores;
- As aquisições são realizadas trimestralmente com as verbas definidas no Capítulo III, ponto 3.

### 4. Critérios para a aceitação de ofertas / doações

Em caso de ofertas e de doações, os documentos a integrar na colecção da RBOA são devidamente analisados segundo os critérios de selecção gerais e específicos descritos anteriormente e, ainda, segundo os seguintes critérios:

- Estado de conservação dos documentos;
- Adequação às faixas etárias dos utilizadores;
- Suportes/formatos apropriados;
- Qualidade e actualidade dos documentos.

Os documentos que não se adequem à missão e aos objectivos da RBOA são doados a outras instituições, mediante autorização do respectivo doador, ou devolvidos ao mesmo.

Para cada doação, é preenchido o respectivo termo (anexo 2).

### 5. Critérios de abate

Para que a RBOA possua uma colecção que dê resposta às necessidades dos utilizadores, é necessário proceder ao respectivo abate. Assim, este é feito anualmente, com os seguintes objectivos:

- Tomar a colecção útil e funcional, facilitando assim o acesso à informação;

- Melhorar a qualidade da coleção, tendo em conta a sua actualidade e pertinência;
- Desenvolver racionalmente o fundo documental.

Este processo é da responsabilidade da equipa identificada em 2.

No processo de abate são tidos em conta os seguintes critérios:

- As condições físicas do documento;

São sujeitos a processos de conservação todos os documentos de indiscutível valor para a coleção que possam ser alvo de restauro. São retirados os documentos em condições físicas irrecuperáveis, cujo estado de conservação dificulte o seu manuseamento ou consulta (folhas em falta, páginas rasgadas ou amareladas, cd, dvd e cd-rom riscados). Em caso de provada utilidade para a coleção, é considerada a sua substituição.

- A pertinência da informação contida nos documentos;

São retirados documentos que apresentem noções desactualizadas ou incorrectas, por via de novas descobertas, de alterações geográficas e políticas ou de outros factores. Qualquer documento desactualizado pode ser arquivado (em depósito/arquivo), se possuir valor como documento histórico.

- A utilização do documento;

Os documentos que não tenham sido requisitados durante um período superior a cinco anos podem ser retirados do livre acesso. Porém, cada documento deve ser avaliado em função do seu possível interesse futuro e da valorização da coleção no seu todo.

- As publicações periódicas impressas;

Estas são conservadas se o seu valor científico e a importância dos conteúdos o justificar. As restantes são conservadas por um período de um mês, em livre acesso, e de três meses, em depósito, após o qual são sujeitas a um processo de análise e de recolha de artigos para a elaboração dos dossiês temáticos.

Sempre que um documento é retirado da coleção, é preenchido o respectivo auto de abate. (anexo 3)

## Capítulo III

### 1. Reclamações

A RBOA disponibiliza formulário de reclamações, em formato papel, com vista a uma melhor prestação de serviços e à resolução de eventuais problemas que possam surgir com a coleção e a sua utilização.

As reclamações são apreciadas pelo responsável da biblioteca onde ocorre a reclamação que tomará as medidas adequadas e das quais informará o reclamante.

Em anexo encontra-se ficha de reclamação. (anexo 4)

### 2. Responsabilidade

A implementação desta PDC será analisada, discutida e posteriormente aprovada em reunião alargada com o executivo do Município e a direção de cada agrupamento/escola.

### 3. Orçamento

O orçamento da rede varia de acordo com as seguintes receitas:

- 50% dos lucros da papelaria, no caso das BE;
- 50% da verba do orçamento de Estado para "material de cultura", no caso das BE;
- Câmara Municipal;
- Plano Nacional de Leitura;
- Eventuais candidaturas à RBE (candidaturas de reforço ou de mérito), no caso das BE;
- Outras fontes

### 4. Aprovação

O documento será analisado, discutido e posteriormente aprovado em reunião alargada com o executivo do Município e a direção de cada agrupamento/escola.