

A Biblioteca Escolar na formação inicial de professores

Maria Helena Dias da Silva

Lisboa, 2012

A Biblioteca Escolar na formação inicial de professores

Maria Helena Dias da Silva

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

Orientadora: Professora Glória Bastos

Lisboa, 2012

AGRADECIMENTOS

O compromisso de confidencialidade impede-me de individualizar e referir os nomes de todos aqueles cuja colaboração foi fundamental para a realização do meu trabalho. Contudo, não posso omitir o meu agradecimento e profundo reconhecimento à Escola Superior de Educação referida no presente estudo, pelo modo sempre disponível e afável com que me recebeu.

Desejo dar uma palavra de particular agradecimento à Presidente do Conselho Científico, às Coordenadoras dos Cursos e a todos os docentes que me concederam algum do seu precioso tempo para as entrevistas, e aos alunos que responderam ao inquérito.

Agradeço e manifesto a minha admiração à Doutora Glória Bastos pela doura orientação, bem como pela disponibilidade e atitude compreensiva.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Eunice, Lígia e Pedro, razão da minha existência, e ao meu marido e amigo, Manuel.

Quis Deus, a pedra angular, que estivessem sempre a meu lado, quais traves-mestras na construção da casa. Numa altura particularmente difícil da minha vida, não teria sido possível levar a cabo esta tarefa sem seu amor e incondicional apoio.

“Eu sei e tenho para mim que vou encantado, e isto me basta para a segurança da minha consciência”

Miguel de Cervantes, *Dom Quixote de la Mancha: o engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha I*, cap. XLIX.

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS.....	xi
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
SIGLAS UTILIZADAS	xv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. Desafios da escola actual: algumas reflexões	9
1.1. A escola do século XXI.....	9
1.2. Os desafios da sociedade da informação e a escola	16
1.3. Os desafios da Sociedade da Informação e a formação de professores	19
2. As Bibliotecas Escolares no contexto educativo actual	21
2.1. O papel das bibliotecas escolares.....	21
2.2. O papel do professor bibliotecário	23
2.3. O trabalho colaborativo entre os docentes e o PB: um caminho a percorrer	29
3. A formação inicial de professores em Portugal: a construção de um caminho ...	37
3.1 Perfil do professor/educador.....	37
3.2 Formação inicial de professores/educadores	39
3.3 A Biblioteca Escolar na formação inicial de professores: algumas reflexões	42
PARTE II.....	47

ESTUDO EMPÍRICO.....	47
1. Contextualização do estudo empírico.....	49
1.1 Aspectos metodológicos.....	52
2. Instrumentos de recolha de dados.....	57
2.1 Análise de documentos.....	57
2.2 Entrevistas.....	57
2.3 Inquéritos por questionário.....	60
3. Apresentação e análise dos dados.....	62
3.1 Análise dos planos e programas das Unidades Curriculares.....	62
3.1 Entrevistas.....	66
3.1. Inquérito por questionário.....	95
CONCLUSÕES.....	107
BIBLIOGRAFIA.....	113
ANEXOS.....	119
ANEXO 1-Guião de entrevista.....	120
ANEXO 2- Inquérito por questionário.....	123
ANEXO 3- Quadros-síntese da análise dos programas - Curso Licenciatura em Educação Básica.....	131
ANEXO 4 - Quadros-síntese da análise dos programas – Curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ano do Ensino Básico.....	138

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de ideias chave (LEB).....	64
Quadro 2 - Levantamento de ideias-chave (MEEB).....	64
Quadro 3 - Levantamento de ideias-chave: A Biblioteca escolar: objetivos e papel no processo ensino-aprendizagem (Categoria 1).....	68
Quadro 4 - Levantamento de ideias-chave: referências à biblioteca escolar nos programas e na actividade práticas das ucs (Categoria 2).....	73
Quadro 5 - Levantamento de ideias-chave - professor bibliotecário: funções (categoria 3).	79
Quadro 6 – Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 1).	83
Quadro 7 - Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 2).	86
Quadro 8 - Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 3).	88
Quadro 9 - Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 4).	89
Quadro 10 - Número de respostas ao inquérito por questionário.	95
Quadro 11 - Perfil dos respondentes.	95
Quadro 12 - levantamento de dados–conceito de biblioteca escolar (categoria 1).....	96
Quadro 13 – Levantamento de dados – papel da BE no contexto escolar (categoria 2) 97	
Quadro 14 - levantamento de dados – Rede de Bibliotecas Escolares: conhecimento; objetivos(categoria 3).	97
Quadro 15 - levantamento de dados – Professor-bibliotecário:conhecimento da existência;funções (categoria 4).	98
Quadro 16 - levantamento de dados – A BE na formação inicial de professores: menção nas Ucs, temas e actividades desenvolvidas (categoria5).	100

Quadro 17- levantamento de dados – Trabalho colaborativo BE/PB/ docentes (categoria 6).....	102
Quadro 18 - levantamento de ideias-chave tema).....	103
Quadro 19 - levantamento de ideias chave (actividades).....	103

RESUMO

A implementação de uma rede de bibliotecas escolares em Portugal conta com mais de uma dezena de anos, e importantes alterações se têm vindo a processar nas nossas escolas, quer em termos de uma nova visão em relação a esse espaço físico, quer no que se refere à integração da biblioteca escolar na vida da escola e na articulação curricular. Todavia, para muitos professores a biblioteca continua ainda a ser um elemento marginal no trabalho pedagógico, desconhecendo as suas potencialidades. Este facto resulta, entre vários aspectos, de lacunas em termos da formação de professores. Mas neste novo contexto, que noção têm os professores mais novos, em formação ou recém-formados, sobre a Biblioteca Escolar, sobre o seu papel e objectivos?

Esta dissertação foi assim orientada no sentido de identificar e de analisar a forma como a Biblioteca Escolar está presente na formação inicial de professores. Para cumprir esse propósito, foi feito o levantamento das menções à Biblioteca Escolar e ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário nos programas dos Cursos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico de uma Escola Superior de Educação do país. Foram ainda realizadas entrevistas a docentes e inquiridos a alunos desta instituição, com o objectivo de conhecer as abordagens à Biblioteca Escolar na prática.

Dos dados recolhidos, conclui-se que as menções à Biblioteca Escolar nos programas apenas se reportam às Unidades Curriculares de Literatura. Contudo, as entrevistas com os docentes e as respostas dos alunos levam a concluir que a Biblioteca Escolar é mencionada na prática diária com os futuros professores, encarando-a sobretudo como centro de recursos e como organizadora de actividades ligadas à promoção da leitura.

Palavras-chave – biblioteca escolar; formação inicial de professores; integração curricular

ABSTRACT

More than ten years have passed since the implementation of the school libraries network in Portugal and significant changes have occurred in our schools, either concerning a new vision about school libraries physical space or about their integration in the school life and also concerning curricular interrelationship.

Nevertheless, for many teachers, the library is still seen as a marginal element in their pedagogical work, since its role is still unknown. This is the result, among other reasons, of some gaps in teacher professional training. However, with this new context, what do younger teachers (still in its professional training) think about the school library, its role and objectives?

The focus of this dissertation has been oriented to find out what importance school library has been given in teacher training. We have conducted a survey with the purpose to identify what kind of references school libraries have in teacher training curricular programs in a School for Teacher Education in Portugal. Some interviews to the teachers and inquiries to the students of this institution have been carried out, with the purpose to understand how school libraries are integrated in to practice.

The survey led us to the conclusion that the school library is mentioned only in the programs of Literature. However, the interviews and the inquiries have elucidated that the school library is also mentioned in daily practice with the future teachers, even though the SL is regarded mainly as a resource center and as an organizer of reading events.

Keywords - school library; teacher training; curricular integration

SIGLAS UTILIZADAS

AASL- American Association of School Librarians

BE- Biblioteca Escolar

BE/CRE- Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos Educativos

CRUP- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

ESE- Escola Superior de Educação

IASL -International Association of School Librarianship

IFLA- International Federation of Library Associations

IPP- Iniciação à Prática Profissional

LEB - Licenciatura em Educação Básica

ME- Ministérios da Educação

MEEB – Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico

PB- Professor bibliotecário

PCT – Projecto Curricular de turma

PNL- Plano Nacional de Leitura

RBE- Rede de Bibliotecas Escolares

UC- Unidade Curricular

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem manifestou-se a preocupação em deixar bem claras as obrigações da sociedade para com a educação dos indivíduos. Numa acepção transversal e unívoca, o artigo 26 deste documento emanado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, declara que, independentemente da raça, sexo ou religião “toda a pessoa tem direito à educação” e que esta deve visar “a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. Por isso, todos os países foram exortados a providenciar condições para que esses direitos fossem respeitados, nomeadamente o direito à educação. E, conseqüentemente, evidenciou-se a responsabilidade, não apenas da escola enquanto instituição organizada, mas de todos, sociedade em geral, pais e dirigentes políticos, de educar de forma justa e igual todos os cidadãos.

Neste sentido e com base nos princípios emanados dos Direitos do Homem sobre a igualdade dos povos e o direito à educação, pede-se à Escola que forme os homens do futuro com dignidade e justiça, significando isso que nenhuma criança seja deixada para trás e que todas, sem excepção, tenham acesso a uma formação plena que lhes permitam tomar parte da sociedade do século XXI de forma consciente e esclarecida.

Assente sobretudo na família a responsabilidade da boa formação moral do indivíduo, à Escola é requerido o papel de ligação e reforço destes valores com o desenvolvimento do conhecimento técnico e científico do Homem. Contudo, decorridos 63 anos desde a sua assinatura, nunca este desafio foi tão grande. À criação de condições físicas e materiais para que a educação chegue a todos, ultrapassando as barreiras ideológicas, religiosas e políticas, acresce a necessidade de fazer dotar o indivíduo das competências necessárias que lhes permita aceder ao conhecimento, de forma justa e esclarecida. Nunca o conhecimento esteve tão perto de todos, sendo hoje, mais do que nunca, necessário “ensinar a pescar”.

Assiste-se actualmente a uma mudança nunca antes sentida no acesso ao conhecimento. Mesmo nos países subdesenvolvidos e/ou manipulados por líderes religiosos/políticos, nos locais mais recônditos do planeta, é possível estar a par das

mais recentes descobertas científicas. A Escola tem hoje de assumir uma atitude de mediadora do conhecimento mais do que transmissora. A par dos conhecimentos básicos no domínio das línguas, das ciências exactas, das ciências sociais e das expressões artísticas, a escola deve assumir como objectivos basilares o desenvolvimento da capacidade de reflectir, de pensar de forma crítica, de se maravilhar e interrogar perante o desconhecido.

Neste sentido, o paradigma educacional actual aposta muito mais num modelo construtivista do conhecimento, do que na mera transmissão de saberes. A par desta transmissão, é crucial desenvolver, nos homens e mulheres de amanhã, a capacidade de se actualizarem constantemente: sendo capazes de se movimentarem bem nas fontes de informação; de acederem a estas de forma crítica; de serem capazes de retirar para si os conhecimentos necessários para darem respostas aos desafios do mundo do trabalho; de serem capazes de participar activamente e de forma esclarecida na sociedade; de serem eles próprios geradores de informação e transmissão de conhecimento.

Se as questões de organização de tempo e espaço escolar são determinantes para a eficácia de métodos e modelos de ensino, os recursos educativos não o são em menor escala. Neste domínio, a Lei de Bases do Sistema Educativo considera, entre outros, “As bibliotecas e mediatecas escolares” como “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção” (ME, 1986). Terá sido esta especial atenção que terá estado na base da criação da Rede de Bibliotecas Escolares.

Na verdade, se atendermos ao novo conceito de biblioteca escolar, é forçoso admitir que esta poderá ser um recurso educativo que contribuirá para dar resposta ao fosso existente entre a uniformidade curricular e as novas exigências de aprendizagem que a heterogeneidade dos discentes, das suas famílias e os seus contextos comunitários impõem. Formosinho (2009) refere que “ser professor numa escola de massas, hoje, significa ser responsável por um grupo de alunos, avaliar compreensivamente o progresso dos alunos, apoiar alunos com necessidades educativas” (p.178). Mas significa adicionalmente “colaborar nos programas de educação para a saúde e prevenção da doença”; significa “dominar os apoios à instrução – apoios audiovisuais, apoios informáticos, redes de informação, bibliotecas, mediatecas, bedotecas, ludotecas, etc.” (idem). E não apenas “ser capaz de formular programas de ocupação de tempos livres, gerir clubes, actividades de complementos curricular”, mas sobretudo significa

”ser capaz de actualizar-se constantemente, partilhar experiências e reflexões com os colegas” (Formosinho, 2009, p. 178).

Consultando o documento-base da criação da Rede de Bibliotecas Escolares após um estudo realizado pelo Ministério da Educação, em 1996, *Lançar a Rede*, podemos ver que os objectivos lá definidos vão ao encontro desses mesmos desafios colocados aos professores da escola de massas:

- tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho;

- permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;

- desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes;

- estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e universal;

- ajudar os professores a planificar as suas actividades de ensino e a diversificar as situações de aprendizagem;

- associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres (Veiga et al, 1996, p. 34).

Neste sentido, as bibliotecas escolares surgem como fundamentais, não simplesmente como recursos de apoio ao desenvolvimento curricular e à instrução, mas também como espaço de apoio pessoal a alunos, suas famílias, professores e outros elementos da comunidade educativa. Tornam-se locais onde o apoio individual e personalizado permite adaptar as exigências do currículo nacional e instrução básica à diversidade de discentes que a escola de massas trouxe.

A nível macro, as organizações educativas não ignoram a realidade que descrevemos nos parágrafos anteriores, mas à medida que a escola vai afunilando até chegar às práticas de sala de aula, muitos destes conceitos se vão perdendo pelo

caminho por razões diversas. Desde a interpretação das teorias, vontade política e interesses económicos, até à falta de formação dos educadores, muitos são os motivos que impedem que as inovações pedagógicas ocorram em tempo útil.

A nível estrutural, a Escola não tem estado estagnada à espera do que vem a seguir. Têm surgido, leis, normas e orientações pedagógicas actuais. Mas será que a proposta de uma “formação universitária completa para os mestres de todos os níveis de ensino” como refere Jean Piaget (1990, p. 41), tem vindo a acompanhar os novos desafios? Será que a formação psicológica dos futuros docentes aponta para uma abertura global e descompartimentada do ensino, que sem descurar a transmissão de conhecimentos básicos, forma para uma aceção construtiva da aprendizagem? Será que as Escolas Superiores de Educação e as Universidades, de quem depende a preparação dos futuros educadores e professores, prevêm uma “estreita união do ensino e da pesquisa” e um trabalho “em constante cooperação”? (Piaget, 1990, p. 42). Por esta razão, o mesmo autor considera a formação de professores uma questão primordial, já que “enquanto a mesma não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado” (idem, p. 41).

Sabemos que entre as conclusões das investigações e formulação de teorias e a mudança na prática da sala de aula passa, por vezes, demasiado tempo e alguma adulteração. Não é raro acontecer que, quando finalmente se começam a sentir os efeitos a nível micro (na sala de aula), já novas investigações estão em cima das mesas de trabalho e novos conceitos são formulados.

Sabemos também que não é fácil mudar mentalidades e modos de actuar enraizados durante anos. Nem sempre é possível, por isso, motivar os docentes com mais anos de serviço a incluir nas suas planificações novos objectivos de aprendizagem e a implementar novas estratégias pedagógicas. Mas será, talvez, com estes docentes mais velhos, que a actuação deve ser mais cuidada: por um lado, transmitindo-lhes ou reavivando-lhes a importância de darmos respostas aos novos tempos; e por outro, incentivando a transmissão aos docentes mais novos da importância de colher junto dos mais experientes as vivências do caminho percorrido.

Contudo, o que de momento nos inquietou, e está no cerne desta investigação, é a verificação da noção que os professores mais novos, em formação ou recém-formados, têm sobre as Bibliotecas Escolares e quais os objectivos e papéis que lhe atribuem.

Verificamos, apenas por observação casual da abordagem que os professores fazem à Biblioteca Escolar, nos serviços que requisitam, nos documentos que utilizam e nas orientações que dão aos seus alunos, que nem sempre o novo conceito de Biblioteca Escolar é encarado da forma mais actual e conivente com os dias de hoje. Utilizam o seu espaço, pedem um ou outro recurso, colaboram em articulado para a preparação e implementação das suas aulas. Esta percepção levou-nos a seguir a seguinte linha de pesquisa:

- Como é que os programas de formação inicial de professores das Escolas Superiores de Educação prevêm o desenvolvimento do currículo e das competências de leitura e literacias, em articulação com a Biblioteca Escolar?

Dentro desta grande questão, formulámos as seguintes perguntas:

1. Estes programas fazem referência à Biblioteca Escolar?
2. O trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário está previsto?
3. Em caso afirmativo, como é que as planificações dos docentes em formação contemplam o desenvolvimento de competências de literacia da informação e leitura em articulação com os objectivos da Biblioteca Escolar / Centro de recursos?
4. Em caso negativo, qual é a percepção que os futuros professores têm da Biblioteca Escolar, dos seus objectivos e organização?

Consideramos que qualquer investigação deve ter em vista uma consequência prática para o dia-a-dia das pessoas. Pretendemos assim, com este estudo, reforçar a importância de articular a acção pedagógica com a missão e objectivos da Biblioteca Escolar, não numa atitude de justificar a sua existência nas escolas, mas sobretudo para justificar a necessidade de desenvolver nos alunos uma atitude investigadora, uma abertura mental à actualização de conhecimentos e à inovação, de que irão necessitar ao longo da sua vida.

Na apresentação do trabalho realizado, optámos pela estrutura a seguir explicitada. Para além desta introdução, integramos, na Parte I, referente ao enquadramento do estudo, três capítulos que abordam um conjunto de elementos que

considerámos relevantes para o contexto da nossa investigação. Começámos, assim, por abordar aspectos relacionados com os desafios da escola actual e, tendo em atenção esse contexto mais lato, qual o papel das Bibliotecas Escolares nos domínios que mais directamente se encontram implicados na sua acção. Finalmente, porque um dos tópicos centrais do nosso estudo se relaciona com a problemática da formação de professores, em particular no que se reporta à importância da formação inicial, dedicámos igualmente um capítulo a esse tema.

Na Parte II, dedicada ao estudo empírico, caracterizámos a metodologia utilizada e apresentámos e analisámos os dados recolhidos, procurando encontrar respostas para a grande questão de investigação que formulámos. Nas conclusões, contextualizámos os dados obtidos à luz das teorias actuais sobre bibliotecas escolares e sobre a importância do trabalho colaborativo.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desafios da escola actual: algumas reflexões

1.1. A escola do século XXI

Com um planeta cada vez mais povoado e uma população mais interventiva, os avanços tecnológicos tornam-se inevitáveis, quer para produção em massa de meios de subsistência, quer para a comunicação entre os povos. A tecnologia aplicada aos sectores primários e secundários pretende responder às necessidades de produção, enquanto a sua aplicação ao sector terciário almeja torná-la acessível à escala mundial, comunicando de forma rápida e eficaz. Estas necessidades acarretam consigo qualificações profissionais impensáveis há alguns anos atrás, pedindo-se agora para além do conhecimento básico, o domínio de técnicas que dêem resposta às necessidades impostas pelo mercado de trabalho e aos empregadores.

A par deste sobrepovoamento, os conceitos de igualdade, fraternidade e liberdade evoluíram de um sentido restrito a uma nação e a um povo, para um sentido muito mais amplo alargado à escala mundial. Depois da segunda grande guerra, com a Declaração Universal dos Direitos dos Homens e o reconhecimento da igualdade entre os povos, os governos viram-se moralmente obrigados a tomar medidas necessárias para que os direitos consignados nessa declaração fossem cumpridos. Estas medidas levaram a que o direito à instrução deixasse de ser de apenas o privilégio das classes com maior poder económico e se alargasse a todas as camadas da população. Para além disso, as mulheres foram conquistando o seu direito à participação activa na sociedade e as jovens, que antes estavam destinadas a ser apenas esposas e mães, passaram a ter voz nos destinos das nações.

Estas mudanças na sociedade arrastaram consigo uma maior resposta das instituições educativas e um ajuste, em termos de organização, disponibilização dos espaços e recursos humanos. Mas, mais do que os aspectos físicos e materiais, as orientações pedagógicas também passaram por grandes transformações. As necessidades educativas passaram a ter de ir além das qualificações técnicas. O advento das novas tecnologias e a constante busca do progresso tecnológico, pedem aos sistemas educativos que formem para a inovação pessoas que sejam capazes de evoluir e de se

adaptar às transformações, adquirindo a noção de que o conhecimento não é finito e que necessita de ser constantemente actualizado.

Por outro lado, a crescente dificuldade em entender o mundo global, que as novas tecnologias possibilitaram, levam à necessidade de formar o indivíduo para ser cidadão do mundo, tendo atenção ao outro, respeitando o seu semelhante, as suas culturas, o ambiente.

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), liderada por Jacques Delors, aponta quatro grandes pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, a viver com os outros; aprender a ser. Estes pilares, em que a educação para este século deve assentar, não se restringem apenas a uma resposta quantitativa às solicitações da sociedade moderna, mas aponta sobretudo para a qualidade da educação. Neste sentido pede-se à escola que, mais do que transmissora de conhecimentos, seja formadora do indivíduo de uma forma global: que ensine os conhecimentos básicos, mas também o faça descobrir a vontade e a alegria de saber e a capacidade de aprender a aprender. Assim, *aprender a conhecer*, não significa acumulação de saberes, mas acima de tudo, aprender a gostar de conhecer. Este gosto adquire-se encontrando sentido e satisfação na aprendizagem para que a criança se torne “amigo da ciência”.

Hoje a especialização é palavra-chave numa sociedade cada vez mais exigente. Contudo esta deve sempre assentar numa cultura geral, sem a qual os indivíduos se fechariam a uma compreensão alargada do mundo e arriscar-se-iam a viver dissociados da realidade circundante. Para tal o desenvolvimento da atenção, da memória e do pensamento desde a infância é fundamental, de modo a dotar as crianças de competências de aprendizagem autónoma na sua vida futura, sendo crucial ensinar a aprender para que o conhecimento não termine com a transmissão de saberes preconizados na escola, mas se desenvolvam ao longo da vida. Por vezes, os métodos tradicionais de trabalho são erradamente rejeitados como reacção cega a modelos desajustados.

No entanto, verifica-se que o desenvolvimento da memória é fundamental e a ideia de que, hoje, o conhecimento está sempre à mão e que o reino da memória não é necessário, é profundamente errado. O desenvolvimento da memória, do pensamento lógico e a capacidade de reflectir criticamente deverão estar desde o início nos *curricula*, pois são eles que funcionarão como barómetro da informação desenfreada

que nos chega diariamente sem controlo. Dada a multiplicidade e evolução dos conhecimentos a escola deve formar os alunos para a actualização constante da sua cultura geral desenvolvendo as competências de busca da informação de forma crítica e esclarecida.

Por outro lado, não se poderá ignorar as exigências específicas do mercado de trabalho, que vão sendo mais mentais do que mecânicas e que devem estar, por isso, sempre predispostas à inovação. Aprender a fazer supõe, por isso, uma aplicação prática e evolutiva das qualificações técnicas com vista à modernização constante. Ou seja, *aprender a fazer* vai mais além do que *ter* qualificação técnica para desempenhar uma determinada actividade profissional. E também ser capaz de inovar e pôr em prática ideias. As qualificações adquiridas num dado tempo são efémeras e exigem a constante actualização de conhecimentos e a aprendizagem de novas técnicas. Contudo, não se pode esperar que cada indivíduo actue sozinho. Aliada à qualificação técnica e profissional constante, exige-se hoje comportamentos sociais como o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e gosto pelo risco. Estes requisitos devem ser trabalhados desde a educação básica, ao fomentar o trabalho conjunto e interdependente e valorizando as relações interpessoais.

Os homens não são máquinas e as exigências materiais de subsistência a que é necessário dar resposta não podem despir o indivíduo da sua humanidade. Pouco adiantará produzir se não reconhecermos todos os seres humanos como semelhantes e interdependentes e o resultado do progresso ficar apenas nas mãos de alguns. A escola deve pois criar ocasiões para desenvolver nos seus alunos a noção de que todos fazemos parte de uma sociedade que estaria incompleta sem o outro. Somos todos necessários para a construção de um mundo mais justo. É, por isso, fundamental criar raízes de igualdade entre os povos. Não basta misturar etnias, ricos e pobres. É necessário criar projectos comuns, em que a ausência de uns signifique o empobrecimento e a inconclusão desses projectos. Só implicando todos, numa contribuição única e insubstituível, se pode atingir a verdadeira justiça. Para tal é necessário ensinar os jovens a identificarem-se a si mesmos e a tomarem consciência do outro como ser diferente, mas igual em dignidade e construir um mundo menos violento e mais pacífico. Os *curricula* devem, por isso, proporcionar ocasiões para aprender a viver juntos, educando para a alteridade, para a compreensão, para a tolerância, para a diversidade. Para tal, desde cedo a escola deve criar oportunidades de cooperação em

projectos comuns de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de resolução de conflitos, de iniciativas conjuntas para o bem de todos.

Estes desafios da educação não podem contudo ser compartimentados em disciplinas. Todos os educadores, sejam de que área científica for, têm de ensinar para o desenvolvimento global do indivíduo, em espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social e espiritualidade. Só o desenvolvimento pleno do indivíduo o poderá tornar apto a elaborar pensamentos próprios, autónomos e críticos, formando os seus próprios juízos de valor sobre o mundo que o rodeia. A educação deve prepará-los para a liberdade de pensamento, de discernimento, de sentimento e imaginação, que lhes permita desenvolver as suas capacidades e decidir o seu destino. Para além disso, a educação não pode ignorar os talentos de cada um e valorizar uns em detrimento de outros. Deve apostar na formação integral do indivíduo, não valorizando apenas o lado utilitarista em detrimento do cultural, favorecendo assim a integração activa responsável e esclarecida na vida da sociedade. É importante, pois, que a escola lhe forneça referências intelectuais para que os jovens *aprendam a ser* e possam mover-se e participar activamente nas decisões à escala mundial, de forma consciente.

De uma forma aprofundada, Edgar Morin, em 1999, aponta os saberes necessários para a educação do futuro numa perspectiva globalizante da educação, redireccionado a escola para uma concepção mais humanista em detrimento da escola mecanicista do século passado. Diz que é fundamental reconhecer capacidades e competências; educar atitudes e valores, educar para a protecção ambiental, educar para a cidadania, educar para a multiculturalidade e para a linguagem intercultural. São sete os saberes que constituem uma possível base para um novo paradigma educacional que responda aos desafios da sociedade actual:

- *Saber sobre a cegueira do conhecimento humano: o erro e a ilusão.* Edgar Morin põe a tónica na permanente necessidade de questionar sobre o que é o conhecimento. Mesmo a racionalidade pode estar enferma de ilusão, se não se questionar permanentemente. O conhecimento não é *ready made*. Por isso torna-se necessário educar para as diferentes características do homem: cerebrais, mentais e culturais, para que as futuras gerações estejam alerta para o erro e ilusão. Este pode estar “escondido” atrás das cegueiras paradigmáticas que impedem o homem de ter uma visão que inclua apenas uma vertente, a racional ou a existencial, o objecto ou o sujeito,

o corpo ou a alma. Ou ainda estar deformada pelo “imprinting” e a normalização, impedindo a mente de ver para além daquilo que nos foi apresentado como certo e finito. O inesperado pode surpreender-nos, a mente terá de estar suficientemente aberta para acolher novos modos de olhar o mundo.

- *Saber sobre os princípios de um conhecimento pertinente.* O conhecimento compartimentado pode impedir a visão global dos problemas. É portanto necessário ser capaz de interrelacionar os conhecimentos parciais adquiridos nas disciplinas e construir uma visão global, inserida no contexto. As especializações tendem a fechar em si os conhecimentos fragmentados, impedindo uma visão multidimensional. O conhecimento cada vez mais especializado corre o risco de ficar ofuscado com os seus próprios progressos e impedido de ver para além da sua área.

- *Saber sobre o ensino da condição humana.* Conhecer o homem em todas as suas dimensões, física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica, numa abordagem inter-relacional, constituindo um todo. Este conhecimento implica conhecer o planeta que nos une e onde devemos aprender a viver, com consciência antropológica, cívica, ecológica e espiritual. Implica também conhecer a condição humana (ser racional, afectivo e impulsivo) e terrestre (ser individual, social e físico) numa dimensão cósmica.

- *Saber sobre o ensino da identidade terrestre.* Um dos objectos da educação será conhecer os desenvolvimentos a nível planetário. Este conhecimento só será possível se não nos esquecermos dos legados dos séculos anteriores bem como dos perigos da era actual, desde os horrores das guerras aos perigos eminentes das armas nucleares. Só tendo noção da identidade terrestre, as gerações vindouras poderão ter o devido discernimento para decidir solidariamente sobre o destino comum, numa Terra-pátria que se quer de todos.

- *Saber sobre o enfrentar as incertezas.* É necessário educar para as incertezas, para o inesperado. Primeiro partindo do princípio de que o que hoje é considerado certo e imutável, poderá não o ser amanhã; depois, porque aquilo que nos parece lógico e racional poderá estar enfermo de visões que a ausência de autocrítica pode levar a uma racionalidade desmedida. A educação deve então preparar para imprevisibilidade, dotando as gerações futuras de conhecimentos amplos e abertos, numa atitude reflexiva e crítica.

- *Saber sobre o ensino da compreensão.* Esta dimensão tem estado ausente do ensino, mas nunca como agora se torna necessária a educação para a compreensão humana. Na sociedade global em que vivemos, com a crescente mobilidade social e diversidade cultural, torna-se imperativo educar para a compreensão mútua. Analisando primeiramente os fundamentos da incompreensão, e depois chegar a níveis de entendimento assertivo, rejeitando tendências egocêntricas, etnocêntricas e sociocêntricas. Só limando divergências numa atitude de real comunicação, aceitação e compreensão, nos permitiremos chegar às bases da construção da fraternidade e da paz.

- *Saber sobre a ética do género humano:* ensinar a ética não com fórmulas ou regras, mas assentá-la na formação consciente do indivíduo como parte de uma sociedade e de uma espécie. Urge então trabalhar para a humanização da humanidade, obedecer à vida, alcançar a unidade, respeitar o outro, saber ser solidário, compreensivo e ensinar a ética do género humano.

Poderíamos dizer que estes dois documentos traçam os fundamentos que deveriam servir de base aos sistemas educativos. Apresentam uma ruptura com a abordagem puramente mecanicista e abrem uma nova página na concepção de educação. Assumem uma visão mais plural e construtiva, não isolando as partes, mas interligando-as.

Se a nível mundial se vem sentindo a necessidade de orientar a escola para uma nova dimensão, em Portugal a educação sofre uma dupla viragem em poucos anos: por um lado, responder aos desafios da educação actual apostando na qualidade do ensino e, por outro, responder à quantidade e diversidade de alunos que frequentam as escolas portuguesas.

Por volta dos anos 60 e 70, ainda sob o regime da ditadura, com a escolaridade obrigatória até ao 3.º e depois 4.º ano de escolaridade, as escolas viram entrar um número alargado de alunos oriundos de várias classes sociais. Este número alargou-se após a revolução de Abril de 1974. De forma desenfreada, as portas das escolas abriram-se para receber aqueles que procuravam na escola meios que lhe possibilitassem outras alternativas e outras aprendizagens para novas profissões. Estes jovens e as suas famílias depositavam na escola grandes expectativas e estas exigiam dos seus educandos um aproveitamento máximo do tempo e dinheiro investido na sua

formação. Apesar de, desde essa altura, a educação ser já tendencialmente gratuita, “pôr um filho a estudar” significava retardar a entrada no mundo do trabalho e a participação nas despesas da família. Por este motivo, e por alguma desconfiança relativamente a um mundo desconhecido que a escola representava para muitos pais, o número de alunos a prosseguir estudos ainda estava longe de atingir o seu apogeu.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, os alunos que hoje temos nas nossas escolas diferem substancialmente daqueles que há alguns anos atrás povoavam os “liceus” e as “escolas técnicas”. São agora em maior número e, por consequência, apresentam uma maior diversidade cultural, expectativas e motivações diferentes. Esta expansão arrastou consigo uma heterogeneidade de alunos (que já existia até à extinta 4.^a classe) a quem o Estado concedeu o direito a uma escolaridade básica de nove anos, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro). Até essa altura, a heterogeneidade de alunos que frequentavam os primeiros anos esbatia-se com a continuação dos estudos. Muitos não prosseguiram e entravam no mundo do trabalho, outros continuavam os estudos, mas a admissão aos liceus ou às escolas técnicas levava a uma diferenciação entre os que visavam uma formação de nível superior e aqueles que pretendiam uma formação média, mais técnica e virada para uma vida activa mais rápida. Hoje esta diferenciação deixou de existir e o Estado garante a todos os portugueses “ensino básico universal, obrigatório e gratuito” com a “duração de nove anos” (artigo 6.º da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Por consequência, a heterogeneidade da comunidade educativa é incomensuravelmente maior, já que esta universalidade fez entrar nas nossas escolas um número alargado de alunos, pais e encarregados de educação, auxiliares de acção educativa e professores inseridos em contextos comunitários diversificados, por vezes com culturas muito específicas, com expectativas, motivações e interesses diferentes. De facto, são pedidas à escola novas funções no domínio da socialização dos alunos que serve, na promoção do seu desenvolvimento individual, para além da sua instrução.

“Ser professor numa escola de massas” é o título de um dos capítulos de *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*, coordenado por João Formosinho (2009), e, desde logo, este sugere um grande desafio: ter uma postura abrangente, flexível e reflectida. Os currículos, as metodologias e a própria organização escolar devem ser feitos para responder à diversidade de expectativas dos alunos e suas famílias em relação à escola e deixar de ser “currículos pronto-a-vestir de modelo

único” (Formosinho, 2009, p. 45). À heterogeneidade não poderá corresponder uma uniformidade curricular sob o risco de ineficácia.

1.2. Os desafios da sociedade da informação e a escola

Em todas as transformações da sociedade, a escola foi chamada a dar resposta aos desafios impostos pelas conjecturas económico-sociais da época. Podemos constatar isso mesmo com a abordagem mecanicista do paradigma industrial, que pretendeu dar resposta às necessidades da Revolução Industrial ao aplicar a racionalidade científica às actividades humanas, numa perspectiva de progresso material. Esta abordagem garantia a formação necessária que o mundo laboral exigia com vista à produção em massa e à rentabilidade da força humana. Apostava-se numa transmissão de conhecimentos e a valores predeterminados que fossem de encontro aos interesses económicos

A sociedade actual impõe outras orientações. Dadas as fontes inesgotáveis de acesso à informação, impõe-se que a actualização de conhecimentos seja efectiva a não fique na mera transmissão de conteúdos. Como é referido em *Educação, um tesouro a descobrir*:

a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais o saber ser e o saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Não basta a mera transmissão racional de conhecimentos, pois corre-se o risco de desactualização constante dada a evolução tecnológica acelerada dos dias de hoje. (Delors, 1996, p. 77)

Sem descurar a transmissão de conhecimentos básicos e o treino da memória, aprender a conhecer significa aprender a conhecer os instrumentos do conhecimento num conceito de *aprender a aprender*. Para tal, a sociedade da informação impõe que se desenvolva nos adultos de amanhã os conhecimentos técnicos para que não se tornem info-excluídos e tenham as competências necessárias à aprendizagem ao longo da vida. Contudo, estes assentam em conhecimentos básicos e na formação pessoal, moral e ética do indivíduo. Devem, por isso, ser preparados para aceder criticamente à informação, reflectindo sobre o que lhe interessa a si e à sociedade em que está inserido, discernindo de acordo com os valores morais e éticos. Todo o ser humano deve ser preparado “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus

próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors, 1996, p. 85-86).

Se são estes os desafios educacionais da sociedade actual, é nas Escolas Superiores de Educação e Universidades formadoras de docentes que a transformação deve começar. E a mesma comissão recomenda aos governos “especial empenho em reafirmar a importância dos professores de educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações” já que “se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas” (Delors, 1996, p. 136).

A formação integral do indivíduo está prevista no currículo nacional, mediante o desenvolvimento das competências transversais e do “patamar comum de conhecimentos” que Nóvoa, em *Nada substitui o bom professor* (2007, p. 8), refere. Na verdade, estes consagram competências básicas incontornáveis que devem ser obrigatoriamente desenvolvidas para que todas as crianças tenham sucesso. E é neste sucesso que todos os professores devem fazer confluir todos os seus esforços. O programa dos Estados Unidos da América, “No child left behind”, apresentado por G.W.Bush constituiu um programa internacional que poderia ser de qualquer parte de mundo, já que pretende que todas as crianças, sem excepção, tenham acesso à educação, ao desenvolvimento das competências necessárias para ter sucesso na vida. Estas competências incluem as novas tecnologias, para que não se crie uma nova forma de exclusão: a info-exclusão. Nóvoa refere que:

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento (...) A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar activamente da sociedade do conhecimento (2007, p. 12).

Não se pode pretender um estado democrático e desenvolvido se os seus sistemas de ensino não forem verdadeiramente inclusivos, não ignorando aqueles que ficam para trás. Rangel cita F. Chung, que afirma que os “países que conhecerão uma evolução mais positiva, em termos de desenvolvimento nos próximos anos, serão aqueles que dispuserem de uma população suficientemente instruída para responder às

exigências de uma economia de base tecnológica avançada” e que “o papel da educação será determinante nesse processo” (Rangel, 1998).

Nenhum professor ignora e discorda da necessidade de desenvolver as competências transversais conducentes ao sucesso e à formação integral do indivíduo. A lógica diz-lhes que sim. A questão é: até que ponto elas são realmente, na prática, desenvolvidas. Nóvoa refere a situação caricata da sua vida quando foi formador de professores. Munido das mais recentes ideologias pedagógicas, deu aos seus alunos as melhores orientações para desempenharem a sua função como professores modernos, mas quando se confrontou com uma aula prática verificou que uma das alunas dava a aula segundo os moldes tradicionais pelos quais tinha sido ensinada nos seus primeiros tempos de estudante. Este hiato que vai entre as ideologias e prática na sala de aula, defende Nóvoa, deve-se aos poucos momentos de prática na formação inicial. Para este investigador, só será possível que os aprendentes do século XXI atinjam os conhecimentos e competências básicas de que irá necessitar para ser um aprendente ao longo da sua vida se os “professores mudarem as suas práticas e identidades profissionais” (Nóvoa, 2007, p. 8).

Se considerarmos que no Currículo Nacional¹ este “patamar comum de conhecimentos”, defendido por Nóvoa, está definido nas competências gerais de Ensino Básico e vão ao encontro dos pilares da educação apontados pela comissão Delors, porque se assiste ainda hoje a uma desresponsabilização quanto ao desenvolvimento destas competências? Sabemos que, por variadas razões, os professores ainda trabalham muito “*per si*” e de uma forma muito compartimentada. Não raramente os docentes preocupam-se mais em “dar a matéria”, esquecendo que, mesmo sendo professor de matemática ou de educação física, tem também que desenvolver nos alunos competências para “usar a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio” ou para “pesquisar, seleccionar, organizar informação para a transformar em conhecimentos” ou para “realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa”, como se podia ler nas orientações do Currículo Nacional. De facto, todos os professores, independentemente da área científica, são chamados a

¹ Documento entretanto extinto pelo actual governo, mas que durante o período em que desenvolvemos a nossa investigação teve como função orientar uma parte significativa do trabalho escolar, servindo igualmente como documento de referência na formação inicial de professores.

desenvolver estas e as outras sete competências básicas que constam do currículo nacional.

Porque é, pois, que ainda se “passa ao lado” destas competências? Porque é que se tenta ainda transformar estas competências gerais em competências específicas das disciplinas? Quem nunca esteve em Conselho de turma onde se atribuiu a competência “usar a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio” exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa? Paradoxalmente, os docentes das outras áreas queixam-se de que os alunos não sabem interpretar o que lêem e que é necessário desenvolver a competências da leitura efectiva. Contudo, pensam, muitas vezes, que essa não é a sua tarefa.

1.3. Os desafios da Sociedade da Informação e a formação de professores

Pelo que foi dito, as exigências educativas dos dias de hoje requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais dos docentes. Entre o menino da ardósia e o menino do computador não se passaram assim tantos anos. Contudo, num meio século os avanços tecnológicos operaram uma transformação da sociedade tal que poderíamos comparar à da descoberta da roda ou da imprensa ou a máquina a vapor. Com a revolução tecnológica tudo que era pequeno, limitado, circunscrito passou a ter dimensões que, tal como o vestido da menina que se tornou adolescente num virar de calendário, ameaça romper pelas costuras, ficar curto, não servir.

A formação inicial e contínua dos professores não pode ignorar ou retardar a respostas aos desafios tecnológicos, económicos e sociais que as escolas enfrentam: educação para todos; mais tempo de escolaridade; necessidade de desenvolver competências de formação ao longo da vida; educação de base geral preparando os alunos para a vida activa e para consciência ambiental, tolerância e compreensão mútua; maior atenção para a necessidade do trabalho em equipa e cooperação, que lhes será depois exigida no mundo do trabalho. Acima de tudo, como diz Perrenoud, os futuros professores devem ter consciência destas exigências e dos problemas que a escola enfrenta (desigualdades e diferenças sociais; alienação dos jovens e abandono escolar; desemprego juvenil; tensões interétnicas; dependências dos bens materiais) para fazer corresponder uma verdadeira atitude educativa (Perrenoud, 2002). Mais do que seguir correntes pedagógicas e reformas educativas, os candidatos a docentes têm de se

apresentar conhecedores da realidade social e dos problemas permanentes da sociedade, de modo a trabalhar em função da sua solução. Nóvoa diz que nada substitui o bom professor, e que este bom professor é aquele que não ignora os resultados dos seus alunos. São estes que devem nortear a sua acção educativa (Nóvoa, 2007).

As reformas, afirma ainda Perrenoud, podem ser efémeras, correndo-se o risco de quando os futuros professores terminarem o seu ciclo de estudos, estarem já desactualizadas. É por isso importante que os professores adoptem uma atitude de reflexão e formação constante (Perrenoud, 2002). A legislação portuguesa que regulamenta a formação inicial de professores aponta, no texto introdutório, a necessidade de formar um profissional “que seja capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos dos contextos escolares e sociais” (ME, 2007). Não pode por isso ser deixada ao acaso o desconhecimento destas características e estes desafios.

2. As Bibliotecas Escolares no contexto educativo actual

2.1. O papel das bibliotecas escolares

Em 1993, e com base no princípio 7 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que declara a obrigatoriedade e gratuidade da educação de todas as crianças, a *International Association of School Librarianship* afirma que “existência e utilização da biblioteca escolar constituem uma parte vital da educação obrigatória e gratuita” (IASL, 1993). Ela permite “diversificar ambientes de aprendizagem” e é “essencial ao cumprimento das metas e objectivos de aprendizagem da escola”. O vasto leque de recursos que esta deve oferecer, quer físicos quer humanos, permitirá dar resposta à diversidade cultural de cada aluno. Os materiais devem ser variados, abrangendo todos os campos do conhecimento (sem contudo deixar de ser dada relevância ao programa de ensino-aprendizagem da escola), devem ser adequados aos jovens respeitando as suas capacidades cognitivas, afectivas e psicomotoras, ser apelativos e reflectir os interesses culturais valorizados pelas famílias. Com o acompanhamento de pessoal qualificado, professores bibliotecários e equipa da biblioteca em cooperação permanente com os docentes, os jovens tornar-se-ão mais autónomos e autores da sua aprendizagem ao longo da vida.

Deste modo, a biblioteca escolar (BE) cumprirá as suas funções informativa, educativa, cultural e recreativa, respeitando a heterogeneidade dos alunos que, como dissemos, é cada vez maior nos dias de hoje. Estes mesmos objectivos estão claramente definidos no Manifesto da Biblioteca Escolar quando se afirma, entre outros, que a BE visa “apoiar alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade” e “trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola” (IFLA/UNESCO, 1999). Missão que é formar cidadãos, esclarecidos e responsáveis que possam participar de forma activa na sociedade.

Do mesmo modo, a *American Association of School Libraries* (2007) afirma que “school libraries are essential to the development of learning skills”, já que são elas que asseguram o acesso físico e intelectual às fontes de informação e proporcionam as

ferramentas para uma aprendizagem integrada e estimulante num ambiente humanizado e seguro a todos os alunos.

Tal como já foi referido, o conceito actual de Biblioteca Escolar é bem diferente daquela imagem de local com armários fechados com livros, onde se poderia estar apenas a ler ou a estudar individualmente e em silêncio. Hoje, felizmente, ela é bem mais do que isso. É, deverá ser, e como já foi mencionado, parte integrante do processo educativo, proporcionando à comunidade educativa serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam que todos se tornem pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação.

Em Portugal, em finais Dezembro de 1995, os Senhores Ministros da Educação e da Cultura decidiram adoptar uma política articulada visando promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, através do “desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública” (despacho conjunto nº 43 ME/CE95, de 29 de Dezembro). Em consequência disso, foi criada uma comissão coordenada por Isabel Veiga que começou por traçar um diagnóstico exaustivo ao estado das bibliotecas escolares. Chegou-se à conclusão da necessidade de intervir radicalmente, pois as Bibliotecas escolares eram inexistentes ou então pequenos lugares com prateleiras fechadas com livros e sem condições de espaço, pobremente dinamizadas e fracos incentivos à leitura que se pretendia desenvolver. O objectivo era criar bibliotecas e todas as escolas portuguesas que fossem entendidas:

como centros de 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. (Veiga et al, 1996, p. 15)

Para tal, as bibliotecas deveriam ser entendidas com centros de recursos multimédia de livre acesso e assumir-se também como centro de iniciativas inseridas da vida pedagógica de escola com abertura à comunidade local. Deveriam, como está referido no Manifesto Bibliotecas Escolares emanado da IFLA com o apoio da

UNESCO, tornar-se o “núcleo da vida da escola” e apresentar-se como espaços acolhedores, atraentes e estimulantes para os alunos e toda a comunidade educativa.

Professores e alunos poderiam encontrar nelas livros e informação actualizada para as suas necessidades de ensino e aprendizagem, contando com uma diversidade de suportes de informação. Nelas os alunos conseguiriam descobrir e fomentar o prazer da leitura e encontrar recursos documentais que lhes permitam ser aprendentes autónomos ao longo da vida. Nelas os alunos deveriam ainda encontrar uma equipa especializada que, em articulação com os professores, desenvolvessem a literacia da informação, procurando inculcar nos alunos competências de pesquisa, tratamento e produção da informação respeitando os princípios éticos. Os professores poderiam encontrar, quer os recursos documentais para as suas actividades de sala de aula, quer contar com o professor bibliotecário como um recurso humano fundamental numa acção pedagógica conjunta.

Com a criação da Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996, esta intenção tem vindo a ser concretizada e a grande parte das escolas portuguesas contam agora com bibliotecas de instalações adequadas, espaçosas, atraentes, bem iluminados e apetrechados para que estes objectivos sejam alcançados.

2.2. O papel do professor bibliotecário

Uma “peça” fundamental em todo este contexto é a figura do professor bibliotecário. A criação oficial da figura do Professor Bibliotecário (PB), em 2009 (cf. Portaria n.º 756/2009), veio coroar um conjunto importante de iniciativas no terreno, apostando-se agora na plena utilização destes recursos a favor de uma aprendizagem que se quer mais autónoma e mais construtiva. A exemplo do que vem acontecendo noutros países, esta figura vai além do técnico de documentação e é por isso que o despacho que o criou põe como tónica a sua função docente.

Não se trata de um bibliotecário, mas sim de um professor bibliotecário. Esta distinção é fundamental e está alicerçada no seu perfil e nas funções que deve desempenhar. Este tem de ser, acima de tudo, um educador com as competências pedagógicas que a sua formação lhe confere. Pede-se-lhe que seja alguém que tenha uma visão global da educação, que seja capaz de ver “*the big picture*”, e que seja mobilizador e activista na implementação das novas tendências educacionais.

O professor bibliotecário tem como principal função actualizar o conceito de biblioteca. Ainda está muito enraizada uma visão fechada deste serviço, como sendo apenas um lugar da escola onde estão guardados livros, alguns desactualizados e poeirentos, para onde se vai com os alunos para algumas actividades, onde se expõem alguns dos seus trabalhos e pouco mais. Ora, as Bibliotecas Escolares são hoje algo muito diferente. São centros de recursos actualizados, diversificados e onde se deve ensinar a aprender. A grande tarefa do PB é, pois, desmistificar o conceito retrógrado e fazer emergir uma concepção mais ampla da missão e objectivos da Biblioteca Escolar, fazendo desta o centro mobilizador de aprendizagens em colaboração estreita com os docentes. Sem eles a tarefa dos PB cai por terra. Começando por obter da parte da direcção da escola uma adesão efectiva para gerir a mudança, o caminho para um ensino inovador, mais contextualizado nos dias de hoje, torna-se mais fácil.

No contexto da investigação que realizámos, importa definir o conceito que esteve por trás, quer das entrevistas, quer dos inquéritos realizados. Com maior ou menor conhecimento, todos temos a ideia de alguém que, nas escolas, era o responsável pela biblioteca, quer esta fosse ou não existente em termos físicos ideais. Teve nomes como “director de instalações da biblioteca”, mas a sua função não ia muito além do de manter a biblioteca organizada. Como já foi referido, hoje espera-se muito mais desta figura. Hoje, a este professor com um papel específico na estrutura da escola, cabe uma função muito mais interventiva no processo educativo: a de estabelecer as pontes necessárias para uma aprendizagem contextualizada, promovendo a colaboração com todos os educadores para encontrar as estratégias e as práticas mais acertadas, e para transmitir os conhecimentos básicos e desenvolver as competências essenciais aos aprendentes do século XXI.

Este reconhecimento está igualmente contemplado no Manifesto da IFLA e aprovado pela UNESCO em 1999 sobre a Biblioteca Escolar, que considera que esta “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual” e que “desenvolve nos alunos competências para aprendizagem ao longo da vida. Neste documento ainda é referida a necessidade do trabalho conjunto entre os professores bibliotecários e os docentes para fazer com que os alunos atinjam “níveis elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (IFLA/UNESCO, 1999).

Assessorado por uma equipa de professores e assistentes operacionais que a legislação prevê, o professor bibliotecário deve ter formação em biblioteconomia, que lhe permitirá ter um bom desempenho na organização e gestão da Biblioteca. Contudo, a tónica deverá estar na sua função pedagógica como professor que é na sua formação inicial. Por isso, as suas competências, como menciona a IASL na sua Declaração Política sobre Bibliotecas Escolares (IASL, 1993), vão para além das questões organizativas.

Em cooperação com os professores da escola, o PB deve ser, sobretudo, um professor que “collaborates with students and other members of the learning community to analyze learning and information needs, to locate and use resources that will meet those needs, and to understand and communicate the information the resources provide” (AASL, 2009). Mas deve, igualmente, ser um “instructional partner”, ou seja, deve trabalhar conjuntamente com os professores e outros órgãos de gestão pedagógica para determinar as necessidades educativas, os conteúdos curriculares, as competências a desenvolver e discutir resultados escolares. Ele deve estar comprometido com toda a escola para trabalhar de perto com os professores, para definir as metas educativas e delinear e as estratégias para as alcançar.

Uma outra exigência é que o PB seja também um perito em informação. A comunidade educativa, alunos, professores, órgãos de gestão, funcionários, pais, devem ter acesso a recursos documentais que vão além dos livros. A informação deve estar disponível em outros suportes, DVDs, CDs, CD-roms, Internet. Deve, por isso, manter-se actualizado não apenas aos novos conteúdos do conhecimento humano, mas também ser um conhecedor dos vários suportes da informação, das inovações tecnológicas e um facilitador experimentado no seu acesso.

Contudo, mais uma vez, a sua função educativa vai mais além, pois não é um técnico, cabe-lhe a função de cooperar com toda a comunidade educativa para que estes novos meios de acesso à informação estejam de acordo com as metas educativas. Em cooperação com todos os intervenientes educativos, este deve desenvolver nos alunos competências da literacia da informação. Estes deverão ser capazes de reconhecer o valor da informação, seleccioná-la, tratá-la e produzi-la de acordo com os princípios éticos para que, mesmo quando deixarem a escola, possam, ao longo da vida, ser pensadores críticos e usar a informação de forma correcta e justa, e actualizar

constantemente os seus conhecimentos. O professor-bibliotecário é um dos principais intervenientes educativos no desenvolvimento destas competências.

Como se pode constatar, da imagem do “director de instalações”, de alguns anos atrás, até à figura actual do professor bibliotecário dos dias de hoje, vai uma grande diferença. Se as funções daquele se resumiam a manter a biblioteca organizada e actualizada, as funções deste vão muito mais além. Tem a seu cargo não apenas estes objectivos, mas sobretudo uma função mais próxima dos alunos, fazendo-se valer das competências pedagógicas que a sua formação lhe confere. Assume-se hoje um parceiro dos restantes docentes no processo de ensino-aprendizagem, dotado de uma visão alargada das competências básicas a desenvolver nos alunos. Esta figura é um recurso humano valioso com quem a escola pode contar para o desenvolvimento da leitura e literacia, tecnologias da informação e apoio curricular.

Quando se fala em trabalho colaborativo tem-se em mente uma equipa de trabalho com objectivos comuns. Neste sentido o professor bibliotecário torna-se, não apenas membro dos órgãos de gestão pedagógica, a nível macro, participando activamente nas decisões pedagógicas, mas também a nível micro, nos conselhos de turma. Não é visto como alguém exterior ao processo, mas como co-professor.

Sigrún Hannesdóttir, em 1995, preparou um documento, sob os auspícios da IFLA, onde são definidas as linhas de orientação para os requisitos de competências dos bibliotecários escolares. Neste documento a autora aponta “três factores de conhecimento geral que são essenciais para que os bibliotecários escolares sejam capazes de desenvolver e pôr a funcionar programas efectivos de bibliotecas escolares: informação e estudos de biblioteca, gestão e ensino ” (Hanneesdóttir, 1995, p. 13).

De facto, não será muito possível a um PB manter o funcionamento adequado de uma biblioteca se não tiver conhecimentos básicos de biblioteconomia e do que se espera dele enquanto facilitador da informação. Espera-se, por isso, que este tenha um suporte teórico de base que lhe dê a segurança no terreno para desenvolver um trabalho profissional de excelência. Hannesdóttir defende que será este suporte teórico que irá permitir desenvolver a colecção, seleccionar e produzir fontes de aprendizagem, adquirir e organizar fontes de aprendizagem e sua automatização.

Por outro lado, terá de ter conhecimentos gerais de gestão, já que são estes que lhe irão permitir gerir recursos materiais, humanos e orçamentais para um serviço eficaz e um bom funcionamento diário da BE. Para implementar e supervisionar uma política

de desenvolvimento da biblioteca escolar que vá ao encontro das metas da escola, o PB terá de fazer uma constante avaliação, quer quantitativa quer qualitativa, do trabalho desenvolvido.

Mas o que distingue hoje o PB é a sua função de ensino, já que este significa “o interface com os professores nos seus papéis de educadores a fim de desenvolverem utilizadores efectivos de informação” (Hanneesdóttir, 1995, p. 13). Para tal deve, defende Hanneesdóttir, “participar no desenvolvimento do curriculum geral e ajudar, sistematicamente, os professores a integrarem a biblioteca e os seus recursos nas unidades de ensino” (1995, p. 30). Para exercer, como já foi dito, um trabalho cooperativo com os professores e órgãos de gestão da escola o PB tem de ser um conhecedor das competências essenciais e transversais e do currículo em geral, ou seja, terá de ter uma visão holística de todo o processo ensino-aprendizagem. Só assim poderá ser um formador da literacia da informação, competência mais do que nunca pertinente, para dar respostas às necessidades do aprendente do século XXI.

Se o que até agora foi referido tem a ver com as competências profissionais do PB, em 1997, a “Association for teacher librarianship in Canada” apontou as competências pessoais deste. Segundo esta entidade, os PBs terão de estar comprometidos para atingir a excelência. Para tal, devem estar sempre abertos a novas oportunidades e desafios. Ter uma visão alargada, procurar parcerias e alianças, criar ambientes de respeito e confiança mútua, ter aptidões de comunicação, trabalhar em equipa; ser um líder, ter visão crítica; estar comprometido com a aprendizagem ao longo da vida e ser flexível às mudanças. Se as competências profissionais são importantes, as pessoais não o são menos, pois a eficácia da acção do PB na Escola dependem de ambas.

Estas mesmas orientações encontram-se nas Directrizes da IFLA (2002) para as Bibliotecas Escolares, apontando estas como centros de recursos que deverão estar ao serviço da escola, não apenas para a preparação das aulas, mas sobretudo para que os docentes, em conjunto com o professor bibliotecário, integrem nas planificações das aulas, os objectivos que são (devem ser) comuns, envolvendo os alunos na construção da sua própria aprendizagem. Para isso, como refere este documento, espera-se que o PB desenvolva o acervo documental, o trate e organize; promova a utilização da Biblioteca; forme para as competências da informação; apoie os alunos e professores no seu acesso; promova programas de leitura; participe colaborativamente com as

actividades de aprendizagem; avalie a aprendizagem; avalie os serviços da Biblioteca; construa parcerias externas; prepare orçamentos; faça um planeamento estratégico; forme os elementos da equipa da Biblioteca. Neste sentido, professores bibliotecários e docentes devem cooperar na preparação e implementação das aulas e no acompanhamento e avaliação dos alunos assegurando-se de que estes desenvolvem as competências necessárias para aprendizagem ao longo da vida.

Como já foi apontado, ao PB cabe a função de estabelecer as pontes necessárias para uma aprendizagem contextualizada, promovendo a colaboração com todos os educadores. Com os docentes das várias disciplinas cabe-lhe encontrar as estratégias e as práticas mais acertadas, transmitir conhecimentos básicos (de leitura, de escrita, de cálculo), e desenvolver as competências essenciais.

Em Portugal esta figura surge com a Portaria n.º 756/2009 (DR n.º 134, Série I de 14 de Julho) e é-lhe atribuída, para além das funções organizativas, as seguintes funções de carácter pedagógico:

- b) 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;
- f) 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;
- g) Apoiar actividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de actividades ou projecto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;

Os objectivos da Biblioteca Escolar e as funções do PB estão igualmente contemplados no Manifesto da IFLA/UNESCO sobre a Biblioteca Escolar, que considera que esta “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual” e que “desenvolve nos alunos competências para aprendizagem ao longo da vida” (1999). Apoiados neste manifesto, a IFLA, com a aprovação da UNESCO, elaborou em 2002 as Directrizes para as Bibliotecas Escolares (Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas, 2002), já

referidas anteriormente, e que reforça a ideia do professor bibliotecário como elemento interventivo que, com os docentes, promove acções conjuntas para atingir os objectivos e metas definidas. Neste sentido, professores bibliotecários e docentes devem cooperar na preparação e implementação das aulas e no acompanhamento e avaliação dos alunos assegurando-se de que estes desenvolvem as competências necessárias para aprendizagem ao longo da vida.

2.3. O trabalho colaborativo entre os docentes e o PB: um caminho a percorrer

Os documentos basilares que referimos nos pontos anteriores levaram a que vários estudos fossem realizados sobre o trabalho colaborativo, que se revela fundamental para uma verdadeira construção da resposta às exigências educativas que o professor dos tempos modernos terá de dar.

A nível internacional, valerá a pena referir o estudo que Ross Todd apresentou na IASL Conference em 2001 em Auckland. Num inquérito a vários professores bibliotecários sobre os desafios que estes enfrentam na actualidade e o modo como o seu papel é encarado nas escolas, é evidente o desabafo dos inquiridos (249 respostas) relativamente à forma ainda distorcida como este papel era encarado, não apenas pelos professores, como ainda por muitos órgãos de direcção pedagógica das escolas. Os inquiridos referem a imagem negativa do seu papel, vistos como técnicos que apenas organizam livros e não como professores; a falta de apoio dos órgãos de direcção; a impossibilidade de desenvolverem actividades coordenadas de ensino devido ao não entendimento das suas verdadeiras funções e do papel da Biblioteca Escolar como centro de aprendizagem. Este estudo confirma que, de facto, entre as leis e os documentos basilares muito trabalho há a fazer para a concretização plena das mudanças.

Convém, no entanto, esclarecer o que significa afinal a cooperação entre professores e professores bibliotecários e o que se espera desse trabalho colaborativo. Sem especificar directamente o trabalho colaborativo entre os professores bibliotecários e os docentes, Jorge Ávila de Lima cita Little (2002, p. 53) para definir “trabalho conjunto” como “os encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional”, que

segundo esta autora, “é a única forma de colegialidade verdadeiramente consequente”. De salientar esta responsabilidade partilhada, já que a complexidade crescente da tarefa de ensinar, exige um esforço colegial continuado e actualizado para enfrentar as exigências educativas dos dias de hoje.

Contextualizando mais especificamente o trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário, o documento *Librarians and Teachers Levels of Collaboration: turning the School Media Center into a Learning Hub* (adaptado de uma exposição anónima, na *European Council of International School Librarians* em Maio de 1999), aponta para vários níveis de colaboração, evidenciando o papel dos docentes e do professor bibliotecário (PB), não apenas na preparação das aulas, mas também na prática pedagógica diária em contextos diversificados. O nível de cooperação é compartimentado em 4 níveis: desde o nível 1, em que a biblioteca é vista apenas como fornecedora de recursos e o PB como facilitador (cabendo ao docente a decisão sobre o que é melhor para as suas aulas), até ao nível 4 em que o PB é visto com co-professor que participa nas planificações, no desenvolvimento de competências e na avaliação dos alunos. Neste último nível, os objectivos da BE e do currículo são os mesmos e estão perfeitamente integrados.

Podemos dizer que este corresponderá aos últimos níveis da taxonomia de Loertscher (1988/2000), citado por Montiel-Overall (2005b), em que o PB é participante activo, não apenas na preparação de aulas e sua implementação prática, mas também nas decisões pedagógicas e nas planificações intermédias definidas pelos departamentos da escola. Realça-se o trabalho colaborativo como factor essencial no desenvolvimento de competências transversais.

O mesmo é definido pela AASL em 1998, quando expôs em *Information Power: Building Partnerships for Learning: learning and teaching principles of school library media programs*, os 10 princípios fundamentais em que se deve basear a articulação entre as Bibliotecas Escolares, os docentes e outros elementos da comunidade educativa. Nestes princípios são apontadas a necessidade do trabalho conjunto para alcançar os objectivos comuns do currículo e dos programas das bibliotecas escolares. Reforça-se a ideia da biblioteca escolar como núcleo da escola, que apoia o desenvolvimento curricular, promove um ensino criativo, efectivo e colaborativo, para que todos os alunos, com diferentes capacidades, estilos e necessidades, aprendam e tenham sucesso escolar.

Com base nestes princípios, Ruth Small (2001) clarifica algumas condições fundamentais para que este trabalho colaborativo seja efectivo: o reconhecimento de que o trabalho colaborativo traz benefícios para todos; uma visão partilhada dos objectivos comuns, e um clima de confiança e respeito mútuo.

Montiel-Overall (2005a e 2005b) vai um pouco mais além e distingue trabalho colaborativo das noções de coordenação e cooperação, baseando-se na taxonomia de Loertscher referida anteriormente. Ele parte da definição de trabalho colaborativo como um relacionamento de trabalho baseado na confiança entre dois ou mais participantes que comungam a “shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction” (Montiel-Overall, 2005a). Neste sentido, os objectivos de aprendizagem dos alunos em todas as áreas do currículo baseiam-se numa co-planificação, co-implementação e na co-avaliação dos progressos dos alunos. Definindo os conceitos, esta investigadora põe a tónica na resolução conjunta dos problemas com base na confiança, honestidade, integridade e na ética, mas distingue os conceitos de coordenação, cooperação/partilha, instrução integrada e currículo integrado. Considera que o alcance destes dois últimos patamares (instrução integrada e currículo integrado) como o ideal a ser atingido, já que pressupõe uma co-planificação não apenas das aulas, mas também numa visão co-planificada de todo o currículo.

De uma forma simples, também Allison Zmuda (2006) apresenta um quadro com diferentes perspectivas de colaboração entre PB's e professores e que vai ao encontro do já referido por Small (2001) e por Montiel-Overall (2005a e 2005b). Considera várias perspectivas de articulação entre os docentes e o Professor bibliotecário:

- Evento isolado - a atitude do professor é apenas reservar o espaço para os alunos usarem os recursos da BE no cumprimento de tarefas; o professor supervisiona a aula; o PB apresenta recursos e é solicitado pelo professor para resolver problemas; o PB não participa na avaliação; este depende do professor para saber como decorreram as actividades.
- Esforço coordenado- o professor solicita ao PB ideias e informação sobre os recursos para os alunos desenvolverem determinada tarefa; o professor é quem estabelece as metas a atingir e o PB fornece os recursos; o professor avalia o

trabalho; o professor relata o desenvolvimento da actividade e eventualmente fornece material para o dossiê do PB.

- **Parceria** – o professor apresenta um determinado projecto ao PB e trabalha com ele para o seu desenvolvimento; ambos participam na planificação e na orientação dos alunos no acesso aos recursos, no seu manuseamento, recolha de informação, análise e tratamento; a avaliação contempla vários parâmetros que incluem os conteúdos programáticos e a literacia da informação.

Apesar de toda uma consciência, que se vai formando, das vantagens de trabalhar colaborativamente, não apenas no ensino mas também noutras áreas, quer empresariais ou não, sabemos das resistências a este tipo de trabalho. Esta ausência de conhecimento do papel da biblioteca escolar está espelhada nas conclusões a que chegou Freire (2007) sobre o trabalho colaborativo entre os docentes de uma escola do 3.º ciclo/ensino secundário e a biblioteca escolar, já que na generalidade os docentes se limitavam a recorrer à biblioteca para “usar os seus recursos documentais ou para estabelecer uma associação com os professores da sua equipa tendo em vista a promoção de actividades extracurriculares” (...). “A cooperação que existia direccionava-se apenas para as actividades extracurriculares, e não havia uma colaboração autêntica no modelo de “ensino integrado”, já que não se registavam iniciativas de co-planificação, co-execução e co-avaliação de unidades de ensino entre os professores e o professor bibliotecário no sentido de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas” (Freire, 2007, p. 152).

Inquiridos sobre as percepções que os docentes tinham sobre a biblioteca escolar, concluiu que estes partilhavam uma opinião favorável relativamente à acção desta no desenvolvimentos de competência transversais, nomeadamente na promoção da literacia da informação, mas revelaram “incongruência entre estas percepções e, por um lado, o uso que admitiam fazer dos recursos da biblioteca aquando da planificação de aulas” (Freire, 2007, p. 153). Constatou ainda que a maioria dos professores questionados nunca tinha frequentado qualquer acção de formação sobre bibliotecas escolares, o que de certo modo condiciona a visão do papel educativo e formativo da biblioteca escolar e do professor bibliotecário e, conseqüentemente, partilham de uma

perspectiva redutora do trabalho colaborativo, que se desejaria mais interactivo e interdependente.

Vários investigadores procuram razões para esta distanciação entre o reconhecimento da importância da Biblioteca Escolar como co-formadora e a prática diária. De um modo sintético, Montiel-Overall aponta dois aspectos: a questão do tempo e a da própria organização da escola - horários flexíveis e compatíveis, que permitam o encontro dos professores em tempo útil - e isso, refere, tem tudo a ver com a própria gestão da escola. Na investigação levada a cabo por Rodrigues (2010) sobre o trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, os inquiridos apontam serem estes os principais constrangimentos:

A carência de tempo dificultou o trabalho colaborativo, tanto no plano meso como micro, sobretudo nas fases de planificação e avaliação. A fragmentação do currículo através dos horários impede que se encontrem períodos de tempo para reflectir em conjunto, pelo que a colaboração representa um esforço adicional.” (Rodrigues, 2010, p. 153)

Ruth Small (2001) coloca esta questão da resistência ao trabalho colaborativo, intitulado uma parte do seu artigo de forma sugestiva “So, What’s the problem?” e concorda com Haycock (1999), que cita, dizendo que no meio docente há falta de uma mentalidade colaborativa, e com Wolcott et al (1999), que refere a visão limitada das potencialidades do professor bibliotecário por parte dos docentes. Esta visão limitada pode muitas vezes partir dos próprios professores bibliotecários, a julgar pelas conclusões a que chegou Santos (2010), no seu estudo sobre a relação entre o professor bibliotecário e os professores. Esta investigadora apurou que dois dos professores bibliotecários concebiam a colaboração como a “*disponibilidade* do professor bibliotecário para todas as solicitações dos professores e da escola em geral” (Santos, 2010, p. 116), o que fica um pouco aquém do que se espera da colaboração co-planificada, com objectivos específicos e co-avaliação de resultados.

Para além do factor tempo e gestão inflexível dos horários, Rodrigues (2010) menciona ainda a falta de formação como um constrangimento. Só após a frequência de uma acção de formação sobre leitura e literacias foi possível despertar algumas consciências para a importância do trabalho colaborativo com a biblioteca escolar para o desenvolvimento de competências transversais, como é a literacia da informação, e a consequente mudança da percepção dos docentes do que são os objectivos da biblioteca

escolar e sua acção na escola. O mesmo conclui Freire, que aponta a “influência da formação profissional nas práticas de ensino mais individualistas, e factores estruturais inerentes (...), podem constranger o trabalho colaborativo (2007, p. 160-161).

Sugestivamente, Small (2001) menciona um estudo de Hartzell, de 1997, em que esta investigadora vai ao encontro destas conclusões, ao apontar como uma das maiores razões para esta resistência, a falta de orientação para o trabalho colaborativo nos seus estágios profissionais, estando a formação inicial de professores ainda muito direccionada para a acção “entre paredes”.

Esta visão condicionada por factores que se reportam à cultura profissional e à própria organização e gestão escolar, que não se compadece com a necessidade de transformar o ensino compartimentado para um vão mais abrangente e colegial, diverge daquela que o Modelo de Avaliação da Biblioteca escolar da RBE propõe. Basta uma leitura transversal dos perfis de desempenho previstos neste documento para concluir que este apoio e trabalho colaborativo com todos os intervenientes educativos começa desde cedo com a definição das metas de aprendizagem da escola. Estas só poderão ser alcançadas com uma gestão integrada, na co-planificação do currículo, no desenvolvimento de competências base de leitura e literacia, tecnológicas e valores morais e éticos. A Biblioteca deve, pois, desde cedo alimentar este trabalho colaborativo, não apenas disponibilizando os recursos necessários, mas constituindo o elo de ligação entre os diferentes agentes educativos.

Para que a biblioteca escolar tenha um contributo essencial para o sucesso educativo, apresentando-se como um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem, e cumpra a sua missão (referidos em documentos internacionais como o Manifesto da IFLA/UNESCO, como a Declaração da IASL), é fundamental que os níveis de colaboração abracem vários domínios. Espera-se um trabalho colaborativo estreito entre os órgãos de gestão, docentes e outros intervenientes da acção educativa, nomeadamente pais e instituições locais, para o desenvolvimento das competências transversais do currículo (como o domínio das novas tecnologias e competências da leitura e literacia), para além do apoio ao desenvolvimento curricular. Nos perfis de desempenho dos vários domínios está claramente definido este trabalho colaborativo:

A BE desenvolve um trabalho sistemático de cooperação com todas as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica da escola: conselho

pedagógico, departamentos curriculares, áreas disciplinares, coordenadores de estabelecimento e conselhos de turma.

A BE está integrada no plano de desenvolvimento da leitura e literacia constante do projecto educativo e curricular da escola e desenvolve estratégias e um leque muito diversificado de actividades em articulação com (...) os docentes e com o exterior.

A BE estabelece fortes parcerias com outras entidades (CM / BM e outros) e é envolvida nos diferentes projectos da escola.

A BE realiza um trabalho colaborativo permanente com outras escolas, agrupamentos e BE

A BE está bem integrada no funcionamento global da escola, que a contempla na formulação e desenvolvimento da sua missão, princípios e objectivos estratégicos e operacionais. (Conde, Martins, & Bastos, 2011)

Neste documento é evidente a necessidade do professor bibliotecário estar a par e intervir directamente nas decisões da escola, ao ser-lhe dado assento no conselho pedagógico e demais reuniões de departamento e de disciplina. Deste modo ressalta o carácter impulsionador que a Biblioteca Escolar, o professor bibliotecário e a equipa da biblioteca devem apresentar na comunidade educativa para que esse trabalho colaborativo se concretize na acção diária dos docentes na sala de aula, nos projectos de escola, nos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais e outras estruturas.

Contudo, este esforço implica uma mudança conceptual do que é hoje ensinar e aprender. Os órgãos de gestão da escola e os docentes terão de apresentar uma maior abertura a um ensino mais construtivo, a par da transmissão de conhecimentos, que a biblioteca escolar propõe e procura desenvolver nos alunos. Só considerando a Biblioteca Escolar como parceira e o professor bibliotecário como co-professor, que partilham dos mesmos objectivos educativos de toda a escola, poderá o trabalho colaborativo ser uma realidade. Esta concepção não está ainda enraizada. Para que esta situação se altere será necessário, por um lado, que na formação inicial se desenvolva esta nova concepção de ensino-aprendizagem e que a Biblioteca Escolar seja efectivamente apresentada, não apenas como um recurso mais da escola, mas como força interventiva no processo ensino-aprendizagem em articulação com todos os intervenientes educativos.

Por outro lado, a formação contínua dos docentes e órgãos de gestão deve assegurar uma actualização constante para os problemas e desafios da escola actual já discutidos anteriormente, e da resposta que a escola terá de dar. Esta resposta só será eficaz se, à semelhança de outras organizações, a escola apostar no trabalho colaborativo, neste caso o *team teaching*, como caminho a seguir. Esta equipa de aprendizagem terá de contar, para além dos docentes, com as diferentes estruturas da escola e com a biblioteca escolar numa parceria que vá além das reuniões para a construção das planificações anuais ou semestrais. Terá ser encarada como a construção de um percurso educativo com avanços e recuos, com uma avaliação efectiva e articulação de estratégias para alcançar os objectivos comuns

Um outro caminho a seguir para que a escola não seja cega à acção da biblioteca escolar é tornar visível a sua acção educativa. *School Libraries work* (2008) é o título de um estudo norte-americano sobre o impacto da biblioteca escolar na aprendizagem. Neste trabalho, vários estudos provam que, de facto, a biblioteca escolar marca a diferença no processo de ensino-aprendizagem, já que se provou que nas escolas onde existiam bibliotecas escolares e um verdadeiro trabalho colaborativo com os docentes, os resultados escolares foram melhores. Se os professores bibliotecários (PB) provarem que fazem realmente a diferença, ao contribuir de forma evidente para ao sucesso educativo, passam a ser encarados de forma diferente. Neste sentido, Ross Todd (2001) defende a *evidence based practice* que, se por um lado ajudará o PB a orientar a sua acção, por outro lado, permitir-lhe-á fundamentar a importância da BE no processo educativo (Todd, 2008).

3. A formação inicial de professores em Portugal: a construção de um caminho

O Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril, define Professor como aquele “que é portador de qualificação profissional, para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático”. A qualificação profissional dos educadores e professores do ensino básico está definida na Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86 de 14 de Outubro nos artigos 30.º e 31.º que, por sua vez, assentam nos princípios fundamentais previstos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Estes princípios orientadores asseguram a democratização do ensino, a liberdade de ensinar e aprender com tolerância e a resposta às necessidades educativas da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos, “incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (ME, 1986). Assegura ainda o desenvolvimento do “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo no meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (idem).

3.1 Perfil do professor/educador

Neste sentido, o educador/professor deve obedecer ao perfil definido no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, comum a todos os níveis de docência. Este perfil engloba as seguintes dimensões:

Dimensão profissional, social e ética, que responsabiliza o professor pela promoção de aprendizagens e saberes alicerçados num saber específico, assente na investigação e reflexão partilhada da prática educativa. Este é ainda responsável por garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens reconhecidas como necessidades educativas e de direito de todos, para o desenvolvimento integral do indivíduo. Deve ainda fomentar a crescente autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, garantir o seu bem-estar e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural. Cabe-

lhe ainda identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas, combatendo processos de exclusão e discriminação, manifestando capacidade relacional e de comunicação. Deve assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas;

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que assegura a promoção de aprendizagens com o rigor científico e metodológico, englobando o desenvolvimento das competências essenciais do projecto curricular de turma, para além dos saberes próprios da disciplina e os saberes transversais e multidisciplinares do respectivo nível de ensino. É da sua responsabilidade a promoção das aprendizagens à luz das opções pedagógico-didácticas que, em equipa ou individualmente, decidir optar. Estas decisões terão sempre como objectivo o sucesso e realização de cada aluno, tendo em conta o quadro sociocultural em que este se insere e a heterogeneidade dos sujeitos, não ignorando os valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos. Numa acepção formativa, deve usar a língua portuguesa com correcção e incorporar outro tipo de linguagens e suportes, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, favorecendo a aprendizagem sistemática e o envolvimento activo dos alunos na sua aprendizagem. É da sua competência a detecção das necessidades educativas especiais e o apoio e acompanhamento de todos os alunos. A sua acção formativa deve ainda assegurar as regras da convivência democrática, gerindo conflitos de forma flexível. Cabe-lhe ainda utilizar a avaliação como elemento regulador da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que estabelece a necessidade do professor/educador integrar toda a sua acção no todo que é a comunidade educativa, assegurando a formação integral dos alunos para a cidadania democrática. Esta acção não poderá ser isolada e por isso é seu dever participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, integrando saberes e práticas sociais da comunidade com relevância educativa, promover interacções com as famílias, valorizando a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural. Para tal deve ainda cooperar na

elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que responsabiliza o educador/professor pela sua qualificação profissional, que deve assentar na identificação de problemas decorrentes da sua prática pedagógica, na reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação. Consequentemente, deve reflectir sobre as suas práticas, sobre no seu próprio projecto de formação, sobre os aspectos éticos e deontológicos inerentes à sua profissão. Deve ainda perspectivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, participando em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

3.2 Formação inicial de professores/educadores

O Decreto-lei 344/89 de 11 de Outubro estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário que é regulamentada na sua especificidade no decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. Para o presente estudo, destacamos as alíneas a) e f) do artigo 3.º do primeiro decreto, que estabelece os princípios orientadores da formação de docentes.

A alínea a) estabelece como princípio geral uma “formação inicial de nível superior que contemple componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de preparação pedagógico-científica”. Esta alínea deixa bem claro o carácter transversal da profissão docente já que não se pode limitar a uma preparação científica na especialidade. Esta deve assentar numa formação que contemple diversas dimensões, que explicitamos nos parágrafos seguintes.

Uma sólida *formação pessoal*, tendo em conta as exigências educativas do século XXI, o professor dos dias de hoje não pode corresponder à imagem que muitos trazem consigo desde os seus tempos de estudante, do professor inatingível que, de ponteiro em punho e em cima de um estrado, expunha a matéria, limitando-se a tornar os conhecimentos científicos acessíveis aos alunos. Como adventos da escola de massas

a conseqüente heterogeneidade dos discentes, novos requisitos de formação pessoal são exigidos a quem enveredar pela profissão docente. Formosinho descreve alguns destes requisitos, referindo que:

O professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (Formosinho, 2009, p. 180).

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI, é referido que “para além das competências pedagógicas diversas para enfrentar a diversidades dos alunos, deverá também ter qualidades humanas como a autoridade empatia, paciência e humildade” (Delors, 1996, p. 136). O mesmo documento aponta mais adiante que uma das finalidades da formação de professores, quer inicial, quer contínua, é desenvolver nestes as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam, de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (idem, p. 137). Não se poderá esperar que o professor desenvolva nos alunos valores de cidadania, cooperação e respeito apontados nos pilares da educação para este século veiculados neste documento e reiterados nos setes saberes essenciais à educação do futuro de Edgar Morin, já mencionados anteriormente, se o próprio docente não os possuir solidamente enraizados na sua própria formação pessoal.

Ainda na mesma alínea do artigo 3.º do Decreto-lei nº 344/ 89, se destaca a *formação social e cultural* do professor. O professor é responsável pelo apoio específico de um grupo de alunos que vai mais além da aprendizagem de conteúdos específicos da sua área disciplinar. Ele tem de apoiar alunos com necessidades educativas específicas, colaborar em programas de intervenção social, dominar os apoios à instrução (apoios informáticos, audiovisuais, redes de informação, bibliotecas, mediateca), formular programas de ocupação de tempos livres, gerir clubes, desenvolver actividades de complemento curricular. Por estas razões, os programas de formação inicial de docentes devem incluir, para além da formação da área de docência, das didácticas, formação cultural social e ética, como aliás está previsto no decreto-lei 43/2007.

O documento de trabalho do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), de 1997, afirma que o “professor é uma figura de cultura” e, por isso, “deve adquirir formação para além da sua especialidade “ (p. 8). A complexidade do processo de aprendizagem originado pelas exigências da sociedade do conhecimento, a heterogeneidade dos alunos e as múltiplas funções que são pedidas aos docentes e já mencionadas anteriormente, pedem que este se assuma como professor com uma formação multicultural, refere Luiza Cortesão (2000). Esta formação deve conduzir o professor do “papel menor de objecto de instrumento reprodutor de um sistema que o transcende, para possibilidade de se assumir também como actor interveniente e criador no processo educativo e social” (idem, p. 49).

Não menos importante é a *formação pedagógico-didáctica*. As condições da sociedade actual exigem dos professores uma multiplicidade de saberes merecendo, como é lógico, uma especial atenção a didáctica específica da disciplina que lecciona. Essa didáctica que, evidentemente, terá de implicar a capacidade de tratar pedagogicamente o conteúdo disciplinar, teoriza a efectiva ligação entre objectivos e conteúdos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos. Contudo, esta formação não se pode reduzir à dimensão académica. Terá incluir uma componente prática e reflexiva como está também previsto no Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que estabelece a componente de *Iniciação à Prática Profissional* com este mesmo objectivo.

Esta formação, porém, não se resume a um dado tempo. Ela terá de ser realizada ao longo da vida, não apenas pelo conhecimento das correntes pedagógicas, mas através de uma prática reflexiva que fará com que o professor não seja uma mero técnico de transmissão de conhecimentos, mas um profissional cuja prática “assenta na noção de que as pessoas qualificadas têm liberdade para exercer os seus conhecimentos e destrezas em função dos interesses dos seus clientes, em situações que não podem ser aplicadas soluções rotineiras. Ao limitar o âmbito da autonomia do prático, através de normas, procedimentos e de um controlo hierárquico apertado, a burocracia contraria esta visão das funções profissionais” segundo Hoyle (1986, citado por Day, 1999, p. 29).

Esta postura que o professor deve assumir ao longo da sua vida profissional está directamente relacionada com a alínea f) do artigo em análise: “A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o

envolvimento construtivo com o meio”. Na sua formação inicial, o educador/professor terá de desenvolver a capacidade de questionar a sua acção e assentar esta não apenas em teorias perfilhadas (que explicam a sua acção) mas também em teorias-em-uso (aquilo que realmente fazem, baseadas em pressupostos não definidos, mas que se adequam ao contexto social em que trabalham). Por isso, refere Day (1999), os professores têm de ser professores-investigadores que investigam sobre a sua própria prática.

Schon, citado por Day (1999), usa o termo “prático reflexivo” e diz que os professores devem reflectir “na” e “sobre” a acção (Day, 1999, p. 54). A primeira, mais imediata, centra-se na solução rápida de problemas, é mais intuitiva, mas consciente. A segunda é um processo mais elaborado e sistemático que permite uma análise sobre a acção que pode ou não conduzir à reformulação da prática no futuro. Ambas são importantes e devem fazer parte da preparação inicial de professores dado ser a reflexão sistemática ao longo da sua vida que o fará agir como um profissional e não apenas ser profissional.

O Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro prevê que este tipo de formação seja desenvolvido nas componentes de *Iniciação à prática profissional*, *Formação em metodologias de investigação educacional* e *Formação na área de docência*, mas Perrenoud (2002) aconselha a que esta formação se baseie nos problemas permanentes para os quais as reformas sucessivas tentam encontrar soluções. Mais do que conhecer metodologias para encontrar soluções é necessário conhecer os problemas que lhes estão subjacentes. O tempo útil entre as reformas educativas e a prática da sala de aula pode não existir. É, por isso, preferível formar os professores numa atitude reflexiva sobre os problemas da educação, sobre a sua prática e uma atitude investigativa permanente. Perrenoud (2002) vai um pouco mais além, dizendo que não deveria ser a formação inicial a ir a reboque das reformas, mas antecipá-las.

3.3 A Biblioteca Escolar na formação inicial de professores: algumas reflexões

Se no capítulo anterior referimo-nos à formação inicial de professores em termos gerais, na medida em que esta tem como objectivo formar um profissional consciente dos problemas de desafios da sociedade actual, neste capítulo tentaremos

fazer o paralelo entre estas exigências a resposta que as bibliotecas escolares poderão dar em articulação com os docentes. Para que tal aconteça é necessário que as instituições formadoras estejam também elas conscientes dos objetivos das bibliotecas escolares e formem os futuros professores/educadores para uma acção articulada com estas.

A legislação portuguesa que regulamenta a formação inicial de professores aponta, no texto introdutório, a necessidade de formar um profissional “que seja capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos dos contextos escolares e sociais” (M.E., 2007). Em todas as transformações da sociedade houve necessidade de dar resposta a estes desafios. Podemos constatar isso mesmo com a abordagem mecanicista do paradigma industrial, que pretendeu dar resposta às necessidades da Revolução Industrial, ao aplicar a racionalidade científica às actividades humanas, numa perspectiva de progresso material. O contexto social actual modificou-se radicalmente.

Como já foi referido, o aumento substancial da população activa, a escolas de massas com a consequente heterogeneidade de alunos, a explosão da sociedade do conhecimento em que o saber tem mais valor do que o ter, é necessário que os docentes adoptem uma perspectiva de actuação cada vez em equipa, como de resto vem já acontecendo noutras áreas da de intervenção social. A uma multiplicidade de exigências deve corresponder uma multiplicidade de actuações e a cultura colaborativa entre docentes, entre estes e o professor bibliotecário e outros agentes educativos, pode ser um caminho possível.

Contudo, Nóvoa (2007) considera a ausência de uma atitude colaborativa e reflexiva uma falha na actividade profissional do dia-a-dia dos docentes. A profissão docente é das profissões em menos se trabalha colaborativamente. Por isso defende uma formação centrada nas práticas e na análise dessas das práticas. Isto consegue-se acolhendo os jovens professores de forma efectiva e aberta à inovação. Sem se reportar ao trabalho colaborativo entre os docentes e a Biblioteca Escolar, Jorge Ávila de Lima levou a cabo um estudo com o objectivo de compreender a “tendência generalizada para tomar como assente que o isolamento é uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural na profissão docente” (2002, p. 101). Este estudo, com professores estagiários, veio confirmar esse mesmo isolamento, não obstante o esforço inicial para uma colaboração mais efectiva. Este esforço, traduzido pela planificação

conjunta e preparação de materiais, que se procurou promover, veio a esfriar com o tempo e à medida que os estagiários se foram tornando mais autónomos. Com estes resultados novas questões são levantadas: “Por que razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em actividades práticas conjuntas? Será porque não o desejam ou porque não conseguem?” (Lima, 2002, p. 180).

Em termos institucionais, estão previstas um sem número de momentos de encontros entre os professores para debater estas questões, mas cai-se muitas vezes naquilo que Hargreaves (1998) chama “balcanização”, ou seja, a compartimentação do ensino em departamentos, áreas disciplinares, em que todos falam a mesma linguagem e têm as mesmas ideias tornando-se impermeáveis ao debate e à inovação.

Este investigador afirma que nas culturas balcanizadas, nomeadamente nas escolas, “as pessoas ficam especialmente ligadas a subcomunidades no interior das quais se inclui e se define grande parte da sua vida profissional” (Hargreaves, 1998, p. 241). E aponta que esta balcanização começa desde cedo, na formação inicial, muitas vezes por predilecção pessoal por esta ou aquela área de ensino. A questão do *status* também incentiva a impermeabilidade já mencionada e minam a colegialidade. Por interesses, algumas disciplinas são consideradas mais importantes do que outras e, por isso, menos atentas à colaboração. Concebe-se que os professores mais velhos são “melhores” do que os mais novos. Na sequência disso os bens, os cargos, são atribuídos a estes e forma-se uma concha onde é difícil penetrar.

Hargreaves (1998) também chama a atenção para a colegialidade artificial, ou seja, a tendência de cair em rotina, cumprindo o calendário, e que comprometem, quanto mais não seja em termos de tempo, a colegialidade espontânea e voluntária. O que acontece muitas vezes é uma “colegialidade forçada” difundidas no tempo e no espaço e que minam desde cedo o trabalho em conjunto que deve ser “informal, quase imperceptível, breves mas frequentes” (1998, p. 216).

Este conceito de cooperação ainda é difícil de enraizar no seio da escola como um todo, cujo sucesso do projecto educativo depende do trabalho conjunto de todos os intervenientes da comunidade educativa. Contudo alguns esforços se vão fazendo, quanto mais não seja com esta “colegialidade forçada”. Mais dificuldade sentem os professores bibliotecários (PB) que, tal como referem os inquiridos de Ross Todd, verificam que há um “lack of understanding of the role” (2001). Mesmo os órgãos de gestão das escolas nem sempre sentem a vertente pedagógica da acção do PB e da acção

educativa que a biblioteca escolar deve desempenhar. Se a abordagem ao trabalho colaborativo é difícil de implementar entre os professores de uma escola, de uma turma, mais difícil se torna conceber este espírito de trabalho em equipa com os responsáveis pela BE.

Numa tentativa de apresentar soluções, Ruth Small (2001) aponta alguns exemplos de trabalho colaborativo entre alguns professores e o PB e refere o carácter contagioso dos casos bem sucedidos. Contudo, diz, está consciente das lutas travadas por muitos professores bibliotecários que tentam ser parceiros na docência de professores que os não aceitam. De acordo com Hartzell e confiando na suas observações, Small aponta como solução a necessidade das instituições de ensino superior de formação de professores adoptarem uma atitude diferente, repensar os seus programas e estratégias de actuação e “*dépasser le culte de l’individualisme*”, refere Monica Thurler (1996), citando-se.

Antonio Viñao (2002) também denuncia as falhas na formação inicial de professores com vista ao trabalho colaborativo com a Biblioteca Escolar em Espanha. Segundo este investigador, nos planos de formação de professores em Espanha existem exemplos de trabalho com a biblioteca, relacionados quase exclusivamente com a animação da leitura, mas que são, muitas vezes, desconexas com as práticas correntes do currículo. Segundo o investigador, na base do problema está aquilo que se entende que sejam as bibliotecas escolares por parte dos jovens professores.

Num estudo feito sobre a realidade portuguesa, ressalta sensivelmente a mesma situação da nossa vizinha Espanha. Pelo menos é o que se poderá depreender de um estudo feito por António Silva e Jorge Pimenta (2009). Neste estudo, são inquiridos professores estagiários sobre a promoção de hábitos de leitura em parceria com a Biblioteca Escolar. Embora este estudo incida apenas sobre um dos objectivos da BE, a promoção da leitura, os investigadores concluem a necessidade de uma redefinição de papéis com vista a uma maior rentabilização do espaço/serviço. Os inquiridos reconhecem que a BE deve ser, de facto, o local por excelência de construção de conhecimento, mas nota-se alguma distância entre o que se pensa e a prática, já que estes não perspectivam a utilização da BE de forma integrada nas suas aulas.

Enquanto professora bibliotecária, colocamos as mesmas questões, não por termos realizado qualquer estudo sobre o assunto, mas por sentirmos no dia-a-dia que a colaboração entre os docentes e a BE está longe de ser a desejável. Esta inquietação

levou-nos a pensar que, tal como refere Lima, “o primeiro ano de experiência profissional no ensino tem uma importância crucial para o modo como os professores encaram a sua profissão” (2002, p. 171) e que provavelmente esta motivação para entender os objectivos e o trabalho colaborativo com a BE terá de começar pela raiz, ou seja, na formação inicial de professores, desde o seu primeiro ano.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

1. Contextualização do estudo empírico

Pelo que já foi dito sobre a importância da Biblioteca Escolar no processo de ensino-aprendizagem e acreditando que é na base que as grandes mudanças devem ocorrer, decidimos averiguar como é abordada a Biblioteca Escolar na formação inicial de professores, com incidência na formação de futuros educadores de infância e docentes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Consideramos que é nesses níveis de escolaridade que se inicia um percurso de extrema importância no que se refere ao desenvolvimento da relação dos alunos com a biblioteca escolar, nas suas diferentes valências, pelo que esses professores deverão estar particularmente alertados para a importância da biblioteca escolar, conhecendo as suas potencialidades e os desenvolvimentos que tem conhecido.

Naturalmente que uma parte significativa da relação que os futuros professores poderão ter com a biblioteca escolar e com as bibliotecas em geral, lhes advém das vivências que estes têm enquanto alunos ao longo da sua vida escolar. Ponte refere que “o processo de aprender a ensinar não se inicia apenas quando o professor entra na sala de aula e na escola pela primeira vez, mas desenvolve-se ao longo da sua vida de estudante, durante a qual o jovem contacta com diferentes professores e abordagens de ensino” (Ponte, Galvão, Santos, & Oliveira, 2001, p. 8). Isto mesmo referiu um dos entrevistados, a propósito da relação com a BE, que os alunos em formação para a docência foram adquirindo ao longo da sua vida de estudantes:

“Tudo se resumiria se os alunos das ESEs fossem obrigados nas diferentes UCs a recorrer à BE da instituição (ESE) e aprenderem o que é uma BE, não por alguém que lhe diga, mas pela prática concreta da utilização de uma BE de Ensino Superior para o desenvolvimento do seu próprio estudo (...) Por outro lado, se os alunos já trouxessem enraizada esta noção, talvez fosse desnecessário este incentivo.” (Cat2 E1)

Convém no entanto não esquecer que, para alterar esta situação, teremos de quebrar o ciclo vicioso e será talvez necessário ir à raiz do problema. Os nascidos hoje terão como professores os que estão em formação agora nas ESEs, por isso cabe às instituições formadoras a responsabilidade de formar os docentes segundo as exigências do mundo actual. São estes que irão inculcar nos seus alunos uma nova

relação com a Biblioteca Escolar, já que ela constitui hoje não apenas uma fonte inesgotável de acesso à informação em qualquer suporte, mas também para o desenvolvimento das competências de aprendizagem autónoma, da criatividade, das relações interpessoais, aquisição de valores e atitudes.

Como refere o documento de trabalho do CRUP, “é importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico” (1997, p. 9), chamando a atenção para a importância de um saber multidisciplinar e capacidade investigativa. Acreditamos que este saber, adquirido não somente enquanto alunos, mas sobretudo tendo consciência da sua pertinência, será implicitamente transportado na sua acção docente no futuro. As instituições formadoras devem assegurar uma formação cultural ampla; formação científica, humanista, tecnológica ou artística compatível com nível de conhecimentos necessários à docência; formação educacional de acordo com os níveis de docência a que se destinam os formandos; condições de investigação, defende o CRUP (1997). Esta formação deve ocorrer nas instituições de ensino superior como as ESEs e Universidades, pois só estas reúnem as condições para o seu desenvolvimento, quer em termos de recursos materiais e humanos, quer nas suas estruturas de funcionamento.

Acreditamos, contudo, que tão importante como a reunião de condições materiais e físicas para uma formação mais compatível com as necessidades educativas, é necessária a sincronização entre as reformas educativas e a renovação atempada na formação de professores, caso contrário, corremos o risco de estarmos constantemente atrás do nosso tempo. Perrenoud (2002, p. 9) considera essa sincronização impossível, defendendo por isso uma formação em função dos problemas permanentes de modo a que sejam as instituições formadoras as pioneiras nas reformas a operar, e não o contrário, ou seja, irem estas a reboque das reformas a levar a cabo.

Com este trabalho quisemos saber se esta assincronização acontece realmente no caso concreto das Bibliotecas Escolares. Concordando com as orientações formativas já mencionadas e decorridos 15 anos sobre a construção da rede de bibliotecas escolares, numa fase em que as reformas físicas e materiais estão em vias da sua total concretização, quisemos saber como é que na formação inicial de professores estas reformas estão a ser abordadas. Concordamos com Perrenoud, quando este defende a necessidade de formar sobretudo para os problemas permanentes, mas acreditamos também que são as instituições formadoras que devem estar a par das mais recentes

reformas e apontar caminhos possíveis para solução dos mesmos, sempre de forma crítica e aberta.

Como já foi amplamente referido, quer a reestruturação da formação inicial de professores, quer a da rede de Bibliotecas Escolares têm por base as orientações saídas dos estudos internacionais já referidos para a educação do século XXI. Por isso procuramos conhecer se os programas e planos de estudos para os Cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico (MEEB), de uma Escola Superior de Educação do país, contam com a biblioteca escolar como parceira no desenvolvimento das orientações educativas apontadas.

De salientar que os licenciados em Educação Básica não são professores sem que tenham completado o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico. Aqueles não poderão ter funções docentes, mas apenas funções educativas em ambientes não formais (bibliotecas, hospitais, instituições de solidariedade). Contudo, na sua formação básica têm já noções da função docente e contam já com Unidades Curriculares de Prática Pedagógica nos três anos de Educação Básica. Esta vertente foi tida em consideração no presente trabalho. É assim no Curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico que os alunos se preparam para ser professores. Começam a ter a noção das teorias pedagógicas, da organização escolar e preparam-se para a prática pedagógica.

Seleccionado o contexto que iria ser analisado, foram definidos alguns procedimentos a seguir e escolhidos os instrumentos de recolha de dados que melhor se prestariam aos objectivos do estudo empírico que se pretendia desenvolver, tendo por linha condutora as questões/ problemas já mencionados:

Como é que os programas de formação inicial de professores das Escolas Superiores de Educação prevêem o desenvolvimento do currículo e das competências de leitura e literacias em articulação com a Biblioteca Escolar?

Dentro desta grande questão, procurámos ainda saber:

1. Estes programas fazem referência à Biblioteca Escolar?
2. O trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário está previsto?

3. Em caso afirmativo, como é que as planificações dos docentes em formação contemplam o desenvolvimento de competências de literacia da informação e leitura em articulação com os objectivos da Biblioteca Escolar / Centro de recursos?
4. Em caso negativo qual é a percepção que os futuros professores têm da Biblioteca Escolar, dos seus objectivos e organização?

Começou-se por enviar por carta um pedido formal ao Conselho Científico do estabelecimento de ensino, escolhido por razões de conveniência, pela sua proximidade com a residência da investigadora, o que facilitaria as necessárias deslocações para recolha de dados. Foi nossa preocupação fazer um enquadramento da investigação que se pretendia levar cabo. Depois de aceite por este órgão, entrou-se em contacto com as Coordenadoras dos Cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (MEEB). Em encontro informal expôs-se o problema na investigação, pediu-se colaboração para aceder aos programas destes dois cursos e para, posteriormente, se entrevistar alguns dos docentes e alunos da ESE em causa. Elaborou-se ainda um documento expondo os objectivos da investigação que foi reencaminhado depois aos docentes.

1.1 Aspectos metodológicos

Tradicionalmente, aceita-se como mais fiável e válida a investigação assente no positivismo, numa acepção hipotético-dedutiva baseada na experimentação e na verificação de hipóteses. Trata-se de uma abordagem quantitativa, em que os dados recolhidos são alvo de tratamento estatístico que levam a um resultado quantificável. Mas o conhecimento vai mais além daquilo que pode ser provado apenas nos termos racionalistas das ciências experimentais. Conceptualmente, não podemos encarar que a metodologia das Ciências Exactas, aquilo a que vulgarmente conhecemos como o método científico, possa ser aplicado cegamente e de forma exclusiva a qualquer área do conhecimento. Dada a natureza dos estudos das Ciências Sociais, a metodologia a seguir tem forçosamente de ser diferente, caso contrário estaríamos a negligenciar uma variável de extrema importância: o indivíduo dotado de humanidade, socialmente

interactivo e reactivo. Nesta área do conhecimento, as metodologias qualitativas servem mais adequadamente o objecto de estudo: o homem a suas interacções sociais.

A investigação que levámos a cabo assentou, essencialmente, numa metodologia qualitativa. Sem descurar os elementos quantitativos obtidos nos inquéritos, a elaboração dos instrumentos de recolha (os inquéritos, o guião de entrevistas) e a análise de dados, tiveram em conta a abordagem fenomenológica do “*verstehen*” da tradição weberiana, ou seja, a “*compreensão interpretativa das reacções humanas*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53). Esta traduziu-se por uma análise indutiva, isto é, não se procurou informação para testar hipóteses, mas antes se partiu da análise da informação para a formulação de uma teoria fundamentada.

Como referem estes autores, a investigação fez-se de “baixo para cima” ou em funil. Partindo dos dados recolhidos, agrupados e analisados é que se direccionou a investigação que levou à formulação de uma teoria. Procurou-se que ela fosse holística, vendo o todo, e tendo-o em consideração na interpretação de dados, uma vez que o contexto em que esta foi feita foi levada em conta.

Deste modo, na primeira fase do trabalho, analisou-se um conjunto de documentos, tendo em consideração não apenas os planos de formação na globalidade, mas inseridos na perspectiva macro que é o sistema educativo em Portugal. Numa fase posterior, de contacto com os docentes, não negligenciámos as interacções individuais e dotadas de significado e o contexto, que foram preciosas na interpretação dos resultados. As respostas de carácter aberto nos inquéritos enviados aos alunos foram igualmente importante, não apenas as respostas directas em si, mas a reacção conceptual transmitidas nos termos usados.

Perante o que foi dito e dado ter-se tratado de uma investigação de uma instituição, partindo de fora para dentro, ou seja, de um projecto não estruturado em conjunto com ela, tratou-se de um estudo de caso que levou a uma teoria fundamentada e validada pelo cruzamento de dados, mas que deixa em aberto um estudo mais alargado, caso se justifique.

Para obter um estudo rigoroso, adoptou-se o método de estudo de caso de Yin (1984) seguindo o esquema citado por Michelle Lessard-Hébert et al. (1990).

O método do estudo de casos, segundo Yin (1984)

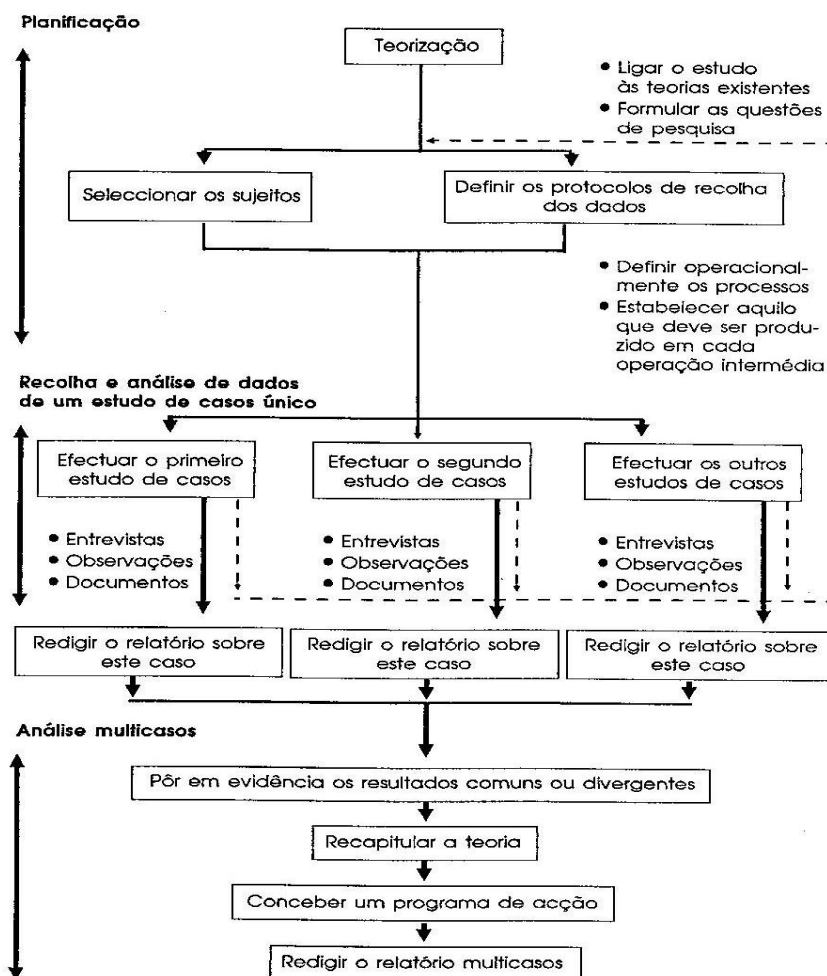


Figura 1- O método de estudo de casos segundo Yin.

Começámos, por isso, por consultar o plano de estudos dos dois cursos disponíveis no sítio electrónico da ESE. Esta consulta permitiu-nos decidir da necessidade de considerar os dois cursos como amostra. Os planos de estudos permitiram-nos concluir que correríamos o risco de não sermos exaustivos caso se excluísse um deles. Embora o curso de mestrado contemple uma componente mais forte em termos de prática pedagógica, o curso de licenciatura inclui unidades curriculares de iniciação à prática profissional (nos três anos do curso) e didácticas no 3.º ano. Achámos por isso importante, para fiabilidade do estudo, analisar os programas dos dois cursos.

Tomada esta decisão, faltava decidir quais os docentes a entrevistar. Desde o início pensámos que não seria possível entrevistar todos os docentes, por uma questão de tempo e logística, por isso pareceu-nos lógico optar pelos responsáveis por unidades curriculares de componente virada para a prática pedagógica, nomeadamente os das didácticas e da Iniciação à Prática Pedagógica. Optámos por entrevistar sete docentes da instituição referida procurando abranger as diferentes áreas de ensino: Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências e Expressão Artística. Nestas áreas de ensino incluem-se as didácticas, como já foi referido, quer do curso de licenciatura (LEB), quer de mestrado (MEEB). Entrevistámos ainda docentes responsáveis pela UC de *Iniciação à Prática Profissional* e de *Política Educativa e Organização Escolar*. Esta última entrevista foi decidida já numa fase posterior, após a análise do programa. Embora tenham sido entrevistados seis docentes, estes são responsáveis por várias unidades curriculares dos dois cursos. Assim estes responderam às entrevistas como docentes de:

Licenciatura em Educação Básica (LEB)

- Iniciação à Prática Profissional I: Contextos e Perfis
- Iniciação à Prática Profissional II: Observação e Cooperação nos Contextos Educativos
- Iniciação à Prática Profissional III: Observação e Cooperação nos Contextos Educativos
- Literatura para a Infância e Promoção da Leitura
- Iniciação à Didáctica da Língua Portuguesa
- Didáctica da Matemática
- Didáctica das Ciências da Natureza
- História e Geografia de Portugal I
- História e Geografia de Portugal II
- Didáctica da História e Geografia de Portugal

Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo do EB (MEEB)

- Política Educativa e Organização Escolar
- Literatura para Jovens
- Didáctica da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I
- Didáctica da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I I
- Didáctica da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I
- Didáctica da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I I
- História e Geografia de Portugal: Dimensão Europeia Contemporânea
- Didáctica da História e Geografia no 1.º e no 2.º Ciclo do EB
- Ciências da Natureza para os 1.º/2.º Ciclos do EB
- Didáctica das Ciências da Natureza no 1.º e no 2.º Ciclo do EB
- Política Educativa e Organização Escolar
- Expressão dramática
- Projecto integrado das expressões

2. Instrumentos de recolha de dados

2.1 Análise de documentos

Como referem Hermano Carmo e Manuela Malheiro Dias (1998), por vezes é necessário recorrer a documentos não publicados. Eles podem ser boas fontes de informação. Para tal, depois de pedidas as devidas autorizações, começámos por analisar todos os planos de estudos e programas da Escola Superior de Educação dos cursos referidos. Pensámos ser este o melhor procedimento antes de partir para as entrevistas e inquéritos já que esta primeira abordagem permitiu sermos mais incisivos, quer na construção do guião de entrevista, quer na elaboração do inquérito.

2.2 Entrevistas

Pareceu-nos adequado recorrer a entrevistas associada à análise de documentos, uma vez que nem sempre encontrámos uma resposta taxativa ao problema da investigação. Uma vez por não encontrarmos menções à biblioteca escolar, mas suspeitarmos que esta poderia ser abordada de forma implícita, outras por sentirmos necessidade de ver esclarecidos alguns conceitos. Uma das características da entrevista é a proximidade entre entrevistador e entrevistado. A interacção directa favorece uma recolha de dados “na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

O modo como os entrevistados abordaram as questões, a linguagem usada, trouxe informação adicional que não poderia transparecer numa resposta escrita. Por outro lado a flexibilidade que este tipo de recolha permite, possibilita esclarecimentos e a moldagem das questões de modo a aproximar a linguagem do entrevistador da do entrevistado evitando interpretações erradas. Exemplo disso foi a resposta de um dos entrevistados quanto à importância do papel da BE, que baseou a sua resposta na perspectiva dos seus alunos enquanto estudantes e não enquanto futuros docentes.

“Procuro incentivar a frequência da BE nos meus alunos.” (Cat1 E5)

“Local de referência diferente da internet cuja informação chega de forma não criteriosa. Os livros são à partida de uma maior qualidade já que são escolhidos pelos professores. Espaço de silêncio e concentração. Promovo isso e indico livros para consulta. Faço a indicação de bibliotecas temáticas e trazemos a Biblioteca para a sala de aula.” (Cat1 E5)

Com esta técnica de recolha de dados foi possível deduzir que a BE não é parte integrante da preparação dos futuros docentes, muito embora ela faça parte da vida destes alunos enquanto estudantes. Por outro lado, a conversa directa entre o entrevistador e o entrevistado permitiu recentrar a perspectiva. Ainda com vista a esta focalização, optámos por uma entrevista semi-estruturada, dando largas ao desenvolvimento de temas pelo entrevistado, dando-lhe um grau de liberdade alto, mas recentrando a temática com questões de resposta fechada.

Para a realização das entrevistas, foi construído um guião (ANEXO 1). Estas foram previamente agendadas e tiveram a duração de cerca de 50 minutos (em média). Com o acordo expresso dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas. Os dados obtidos foram registados em grelha que enviámos com um CD-áudio das gravações aos entrevistados para certificação.

Nos inquéritos por entrevista tem especial relevância a situação do investigador no acto de inquirição. Quer na construção do guião, quer durante a entrevista tentámos manter a lucidez, estando atentas à “Janela de Johari” de Luft, J. e Ingham citados por Hermano Carmo e Manuela Malheiro Ferreira (2008, pp. 124-125). Para tal, reduzimos a área secreta da interacção explicitando desde o início o objectivo da investigação. Fizemo-lo inicialmente, como já foi referido, enviando uma carta de enquadramento do trabalho que pretendíamos levar a cabo e, depois, na interacção pessoal.

Depois da apresentação pessoal, expusemos o problema da pesquisa e explicitamos o que pretendíamos. Criou-se assim um ambiente de partilha e cooperação que se manteve até ao fim, quer na instituição como um todo, quer particularmente com cada entrevistado. Procurámos reduzir a influência no entrevistado colocando questões abertas de resposta livre tentando desbravar a *área cega*, ou seja, o que realmente se ensina na formação inicial de professores, relativamente à Biblioteca escolar, e que

desconhecíamos, mesmo tendo analisado previamente os programas das Unidades Curriculares dos dois cursos.

Objectivos

Com estas entrevistas pretendemos conhecer melhor o que pensam os docentes formadores sobre a Biblioteca Escolar e a abordagem que dela fazem nas suas aulas de formação inicial de professores. Depois de analisados os programas, algumas hipóteses foram levantadas quanto a uma possível abordagem que convinha explicitar. Por exemplo, quando se refere ao “*Trabalho colaborativo: natureza e dimensões*” no programa de IPP (1º ano de LEB), pretendemos esclarecer se este trabalho colaborativo contava com o professor-bibliotecário como co-professor no desenvolvimento das competências transversais do currículo do ensino básico num esforço conjunto com os outros professores da escola. Um outro exemplo, desta feita do curso de Mestrado (MEEB): quando é referido o desenvolvimento da competência “*Reflectir sobre estratégias de ensino/aprendizagem e sua operacionalização*”, na Didáctica da História, colocámos em questão se esta reflexão contava ou não com a Biblioteca escolar como lugar privilegiado da escola para o desenvolvimento da literacia da informação para a realização de pesquisas pedidas aos alunos.

Procedimentos

Para tal, foi pedido aos inquiridos que nos dessem livremente a sua percepção sobre o papel da Biblioteca Escolar e do professor bibliotecário e da importância atribuída ao trabalho colaborativo entre os docentes com estes recursos materiais e humanos disponíveis na escola. Construámos um guião que me permitiu fazer uma entrevista com um grau médio de informalidade com questões abertas (parte 1) e outras mais centradas (parte 2). Esta última, mais estruturada, pretendeu explicitar alguns aspectos importantes para a investigação contemplando a abordagem de objectivos específicos da BE integrado nas didácticas.

O grau de informalidade e a interacção directa levou a que, por vezes, se alterasse a ordem das perguntas ou que não fossem colocadas todas as questões previstas por terem sido já abordadas nas respostas às questões abertas. Por outro lado, foi necessário, por vezes, recorrer a questões da parte 2 para explicitar ou retomar assuntos. Um

exemplo disso teve a ver com os objectivos da Biblioteca Escolar: na primeira parte pedia-se a indicação de dois objectivos da BE, mas por vezes foi necessário recorrer a questões da parte 2 para explicitar e obter a opinião dos entrevistados sobre os objectivos e acção da BE nas escolas que, não raras vezes, são deturpados. Por isso se pediu que fossem atribuídos graus de importância a algumas destas acções e objectivos.

2.3 Inquéritos por questionário

Pensámos também ser importante fazer inquéritos aos alunos da ESE, futuros professores em formação. Estes iriam permitir-nos fazer a triangulação dos dados e aumentar a exaustividade e a fiabilidade. A principal característica do inquérito por questionário é a possibilidade de abarcar um maior número de respostas. Porque decidimos aplicá-lo a todos os alunos dos cursos (o número total de alunos não justificava a uma amostra), pareceu-nos ser esta uma técnica que permitia diminuir a distância entre inquiridor e inquiridos, quer em termos de tempo, quer de logística.

Embora o inquérito por questionário coloque maior entrave ao investigador que procure uma abordagem qualitativa, por outro lado este permite, quando usado em associação com outras técnicas de recolha de dados, alcançar um maior grau de fiabilidade. Lima e Pacheco (2006) defendem a ideia de que o uso de outras técnicas de recolha de dados não interferentes, em associação com o questionário e a entrevista, aumenta a fiabilidade da recolha e a credibilidade da investigação. Estes investigadores citam Lee (Lima & Pacheco, 2006, p. 22) para definirem esses métodos não interferentes como sendo aqueles cujos dados são obtidos “por processos que não envolvem a recolha directa de informação, a partir dos sujeitos investigados” (por exemplo os textos políticos e os elaborados pelas escolas).

Considerámos, por isso, que, em associação com a análise dos planos de estudos e programas, poderíamos obter um grau de fiabilidade grande sobre as questões que pretendíamos investigar. Por outro lado, o número alargado de inquiridos por este método, em associação com a entrevista e a análise documental, permitiu a triangulação de dados que certificou, na nossa opinião, a investigação.

Como já foi referido, optámos por inquirir todos os alunos do 3.º ano do curso de licenciatura (67 alunos) e todos os de mestrado (25 alunos). Dado este ano ser o

primeiro ano do funcionamento do Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (depois do processo de Bolonha), não foi possível inquirir alunos do 2.º ano como seria desejável. Este facto poderá ser considerado uma brecha na fiabilidade, mas desvalorizámos o facto por considerarmos que o peso de todo um percurso de formação de docentes de 4 anos (3 de licenciatura mais 1 de mestrado, em curso) seria suficiente para não perturbar as conclusões finais.

Objectivos

Com este inquérito pretendemos conhecer de que modo os alunos da ESE, futuros docentes do ensino básico, percebem a Biblioteca Escolar e o seu papel no contexto educativo; o papel do professor bibliotecário; o trabalho colaborativo entre os docentes e o PB. Para tal construímos um inquérito com um número alargado de respostas fechadas e um menor número de respostas abertas, estas últimas como perguntas de controlo

Procedimento

O inquérito (ANEXO 2) foi elaborado no *google.docs* e enviado aos docentes de Iniciação à Prática Profissional do LEB e de Didáctica de Língua Portuguesa do MEEB que aceitaram reencaminhar para os seus alunos. A acompanhar o inquérito elaborámos uma apresentação que seguiu igualmente via e-mail. Garantimos assim que todos os alunos do 3.º ano do LEB e 1.º ano do MEEB tivessem acesso a este inquérito e, por insistência das professoras, obter assim o maior número de respostas possível. Este tipo de procedimento permitiu também o reencaminhamento imediato ao destinatário.

O inquérito englobou perguntas de identificação para a construção do perfil do inquirido, perguntas de informação para obter dados e perguntas de controlo, tendo em vista reduzir a respostas aleatórias. Ao contrário das entrevistas, este tipo de recolha de dados de interacção indirecta necessitou de ser mais estruturado. Por isso incluímos diferentes tipos de perguntas fechadas: perguntas de escolha múltipla, de classificação por graus de importância. As perguntas de controlo eram de resposta aberta, mas exigindo uma extensão reduzida (pedido de exemplos).

3. Apresentação e análise dos dados

3.1 Análise dos planos e programas das Unidades Curriculares

Antes de partirmos para o contacto com docentes e discentes desta instituição procedemos à análise dos planos e programas dos dois cursos por considerarmos ser esta “*a extremidade mais larga do funil*”, como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 89), para depois, encontrando matéria objecto de estudo, constituir uma malha larga analisando os dados à luz dos objectivos traçados. Nestas fontes, procurámos referências a bibliotecas, escolares e outras, e ao trabalho colaborativo com os responsáveis por elas.

Considerando estas questões iniciais, foram analisados os planos de estudo e programas dos Cursos de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (MEEB) de uma Escola Superior de Educação do país. Com a análise destes documentos pretendíamos conhecer a existência de referências, quer nos conteúdos quer nas competências a desenvolver nos futuros docentes:

1. Ao trabalho colaborativo de âmbito geral;
2. À Biblioteca Escolar
3. Aos actores no processo ensino/aprendizagem e possível trabalho colaborativo com a BE.

Os dados foram registados em grelhas que seguem em anexo:

1. Licenciatura em Educação Básica (LEB) – grelha 1 (ANEXO3)
2. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico (MEEB) – grelha 2 (ANEXO4)

Como documentos escritos organizativos, sabemos que os programas constituem uma listagem de conteúdos e de competências a desenvolver que nem sempre espelham o que na prática é feito. Contudo, alguns termos e frases deixaram suspeitar alguns procedimentos práticos que procuraremos explicitar depois nas entrevistas e nos

inquéritos aplicados. Exemplo disso é a referência, em *Iniciação à Prática Profissional I: Contextos e Perfis*: “O trabalho colaborativo: natureza e dimensões”, que poderia incluir a BE como parceira no desenvolvimento de projectos educativos.

Por esta razão, decidimos fazer o levantamento de referências ao trabalho colaborativo em geral e às menções a um possível trabalho colaborativo com o professor-bibliotecário como sendo um actor do processo ensino-aprendizagem.

As referências directas ao trabalho colaborativo com a BE ou PB, incluídas explicitamente nos programas das disciplinas, são inexistentes nos dois cursos. Os programas das Unidades Curriculares (UC) do Curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB) fazem quatro referências a Bibliotecas Escolares, sendo uma delas relativa ao Projecto da Rede de Bibliotecas Escolares. Duas dessas referências encontram-se em informações constantes da bibliografia complementar de uma das UC. Menciona-se ainda uma vez as bibliotecas públicas e uma vez as bibliotecas infanto-juvenis.

Há igualmente algumas menções ao trabalho colaborativo/em equipa, sem referir a Biblioteca Escolar ou o professor bibliotecário.

Subcategorias	Ideias-chave
Referências à Biblioteca Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotecas infanto-juvenis públicas e escolares - Documentos prescritores: (...) Projecto da Rede de Bibliotecas Escolares. - Na Bibliografia complementar: <ul style="list-style-type: none"> • Rede de bibliotecas escolares do Porto – http://194.79.88.139/rbep/ • Rede de bibliotecas escolares http://www.rbe.min-edu.pt
Referências a Bibliotecas públicas e Infanto-juvenis	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliotecas infanto-juvenis, públicas...
Referências ao trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho colaborativo: natureza e dimensões - As organizações aprendentes e as redes colaborativas” - A investigação-acção e as aprendizagens colaborativas - Trabalho em equipa: modalidades e estratégias de colaboração - Trabalho colaborativo em educação

	- Estratégias de colaboração na acção educativa: da observação à intervenção
--	--

Quadro 1 - Levantamento de ideias chave (LEB).

No Curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo de Ensino Básico (MEEB) não há referências à Biblioteca escolar nem ao trabalho colaborativo. Há algumas alusões a actores e processos de ensino-aprendizagem com possível trabalho colaborativo com a BE, mas sem menção específica

Subcategorias	Ideias-chave
Referências à Biblioteca Escolar	Não há
Referências a Bibliotecas públicas e Infanto-juvenis	Não há
Referências ao trabalho colaborativo	Não há referências específicas ao trabalho colaborativo.

Quadro 2 - Levantamento de ideias-chave (MEEB).

Comentário

Consultando os planos de estudos dos cursos em análise, constatamos que não existe nenhuma UC sobre biblioteca escolar. Poderemos achar que não se justificaria uma unidade específica sobre este assunto, mas se atendermos a que estas são, como foi referido no enquadramento teórico, fundamentais para o ensino na “escola de massas” pomos em questão se uma Unidade Curricular que abordasse a Biblioteca Escolar nas suas diferentes vertentes (informativa, educativa, cultural e recreativa) não seria justificável.

Se as bibliotecas são “essential to the development of learning skills”(AASL, 2007), se estas devem ser constituir o “núcleo da escola” (Manifesto da Biblioteca Escolar,1999), se estas devem ser entendidas como “centros de recursos básicos do processo educativo” (Veiga et al, 1996), não será fundamental que os futuros docentes estejam mais cientes do seu papel na comunidade educativa? Segundo Formosinho (2009, p. 178), ser professor na escola de massas significa também “dominar os apoios à instrução – apoios audiovisuais, apoios informáticos, redes de informação, bibliotecas,

mediatecas, bedetecas, ludotecas, etc”. Não se deveria, então, dedicar uma Unidade Curricular na formação inicial de professores que abordasse estes apoios não se limitando ao domínio tecnológico dos recursos? Ou, se não avançássemos para esta situação ideal, não se justificaria dar mais atenção a um recurso indispensável na sociedade actual?

Numa segunda fase da recolha de dados fizemos uma leitura exaustiva dos programas destacando as referências à biblioteca escolar. Procurámos frases e posteriormente palavras. Nos programas de LEB, na UC de *Literatura para a Infância*, há uma frase “*Meios de informação, divulgação e crítica – bibliotecas infanto-juvenis, públicas e escolares*” e na mesma UC há uma referência ao projecto da RBE nos documentos prescritores do trabalho do educador/professor. Na bibliografia complementar há duas referências a sítios electrónicos relativo a bibliotecas escolares. Em suma, as palavras “Biblioteca escolar” aparecem quatro vezes no conjunto de todos os programas do curso, sendo de referir que todas elas surgem na UC de *Literatura para a Infância e promoção da leitura* do 3.º ano do curso de Licenciatura em Educação Básica.

No curso de *Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico* foram analisadas as sínteses programáticas uma vez que os programas ainda não estavam disponíveis para a consulta. Contudo, quer nos conteúdos, quer nas competências a desenvolver, não encontramos qualquer referência à biblioteca escolar. Em nenhum dos programas ou sínteses programáticas encontramos referências ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário.

Apesar das poucas referências à biblioteca escolar, encontramos várias menções ao trabalho colaborativo, à relação com os vários actores do processo ensino-aprendizagem, construção de projectos, desenvolvimento de competências transversais e acesso a recursos, que deixavam a suspeita de uma possível abordagem à biblioteca escolar na prática. É o caso da IPP I, II, e III (*Introdução à Prática Profissional*) que refere nos três anos: “*O trabalho colaborativo: natureza e dimensões*”; *Trabalho em equipa: modalidades e estratégias de colaboração*; *Trabalho colaborativo em educação*; *Estratégias de colaboração na acção educativa: da observação à intervenção*.

3.1 Entrevistas

Com base nas referências recolhidas na análise documental decidimos avançar com entrevistas a docentes responsáveis por algumas UCs. Acreditando na teoria de António Nóvoa (2007), que diz que só mudando as suas práticas profissionais os professores poderão de facto preparar os seus alunos para os desafios do século XXI, optámos por entrevistar os docentes responsáveis por UCs práticas, tais como as didácticas, as de *Iniciação à Prática Profissional e Literatura para a Infância e Promoção da leitura*, onde se havia encontrado referências à biblioteca escolar. É claro que os docentes entrevistados são responsáveis por várias UCs, muitas delas teóricas, como já foi referido, e isso levou a que as suas respostas não se cingissem apenas às UCs práticas.

Para além destes, decidimos ainda entrevistar o docente responsável por *Política Educativa e Organização Escolar* do curso de Mestrado. Pretendíamos saber que abordagem é feita a uma das estruturas da escola (referidas no programa desta UC), que é a biblioteca escolar, e um dos seus actores, que é o professor bibliotecário. Um outro objectivo era conhecer se a opinião de alguns dos inquiridos do estudo de RossTodd (2001) sobre a invisibilidade do papel da BE e do PB por parte dos órgãos de gestão da escola, também se verifica nas escolas portuguesas. Mesmo não incidindo a investigação sobre esta vertente, considerámos importante saber como é que na formação inicial de professores é transmitida a existência da BE e o papel que esta e o professor bibliotecário desempenham na comunidade educativa.

Para registo das intervenções, foram criadas grelhas (ANEXO 5) com quatro categorias (orientadas pelas questões iniciais/problema de investigação), no sentido de facilitar a análise dos dados. Os oito entrevistados foram codificados com a atribuição de uma letra (E) e de um número.

A partir desses registos fez-se um levantamento das ideias-chave para cada categoria.

Categoria 1

Biblioteca escolar: objectivos e papel no processo ensino-aprendizagem

Nesta categoria incluíram-se as referências ao papel da Biblioteca Escolar no contexto educativo: a promoção da leitura, o desenvolvimento de literacias, o tratamento técnico dos recursos documentais, a gestão e desenvolvimentos da colecção, a gestão de recursos humanos e do espaço. Registámos ainda a opinião dos docentes sobre os objectivos da biblioteca escolar e a que os seus alunos, enquanto futuros docentes do ensino básico, levam para a sua acção futura.

- centro de recursos da escola (E1)
- desenvolvimento do seu próprio estudo. (E1)
- recurso essencial ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, selecção e organização a informação. (E1)
 - desenvolvimento de projectos que incluem vários recursos (E3)
 - promoção da língua portuguesa através da leitura (E3)
 - fornecendo livros em formato de papel, CDroms, filmes, jogos (E3)
 - fomentam a leitura e a ligação à BE. (E3)
 - promover a leitura em obras que estão na BE. (E3)
 - ponte entre a aula e aquilo que ela (BE) pode fornecer. (E3)
 - mesmo como recursos digitais a BE é importante. (E3)
 - diversificação de estratégias e recursos (E3)
- ensino mais construtivo. A BE permite este tipo de construtivismo (E3)
 - gosto pelo conhecimento. (E5)
- espaço de aprendizagem, encontro com os livros e com os outros (E5)
 - . espaço de silêncio e concentração. (E5)
 - aprender com as pessoas próprias e recursos próprios. (E5)
 - locais de debate de partilha de ideias (E5)
 - motivador da leitura . (E5)
 - espaço de silêncio. (E5)
- o gosto pela leitura, mas sobretudo por aprender, pelo conhecimento. (E5)
 - incentivo à pesquisa. (E5)
 - preservação da cultura de um povo. (E5)
- chamar de novo os alunos aos livros à leitura e à escrita. (E6)

- meio de desenvolvimento da leitura e escrita. (E6)
- BE como recurso alternativo à sala de aula. (E6)
- contribui para o desenvolvimento global dos alunos (E7)
 - a leitura e o contacto com os livros (E7)
- referir o papel da BE, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos para apoiar os docentes (E8)

Quadro 3 - Levantamento de ideias-chave: A Biblioteca escolar: objectivos e papel no processo ensino-aprendizagem (Categoria 1).

Fazendo o levantamento das ideias e conceitos-chave (cf. quadro 3), concluímos que os entrevistados referem a Biblioteca Escolar sobretudo como centro de recursos e entidade promotora da leitura. Como centro de recursos, ela deve estar organizada e actualizada procurando responder às necessidades do currículo. Alguns referem-na como espaço alternativo à sala de aula.

Alguns entrevistados mencionaram um papel de desenvolvimento pessoal e do próprio estudo, confundindo a perspectiva de alunos (da Escola Superior de Educação) com a da acção que terão de desempenhar como futuros professores.

“Espaço de aprendizagem, encontro com os livros e com os outros. Procuo incentivar a frequência da BE nos meus alunos.

“Local de referência diferente da internet cuja informação chega de forma não criteriosa. Os livros são à partida de uma maior qualidade já que são escolhidos pelos professores. Espaço de silêncio e concentração. Promovo isso e indico livros para consulta. Faço a indicação de bibliotecas temáticas e trazemos a Biblioteca para a sala de aula.” (Cat1 E5)

Ainda assim considerámos importante esta abordagem, já que é na formação prática enquanto estudantes que se molda a acção futura como docentes. A esta conclusão chegou Nóvoa (2007), quando verificou que uma das alunas que observou dava o mesmo tipo de aula que os seus professores tinham dado, mesmo depois de todas as teorias modernas que conhecera durante a sua formação inicial.

O mesmo referiu um dos entrevistados, ao afirmar que a motivação para a frequência da Biblioteca Escolar não teria de ser feita se os alunos, enquanto estudantes, já a tivessem enraizado no seu quotidiano. Concordando com esta observação em

termos gerais, já que as marcas deixadas pela escola oculta ficam para sempre, a relação com a Biblioteca Escolar assume contornos diferentes com os alunos das Escolas Superiores de Educação. Eles são os docentes que no futuro irão motivar os seus alunos a frequentar a biblioteca e a considerá-la como recurso incontornável para sua formação. O ciclo inicia-se aqui, com aqueles que irão ser professores dos estudantes de amanhã. Se estes não trouxerem enraizada a noção de biblioteca escolar como centro educativo da escola, nas suas diferentes valências, quer na sua prática como estudantes, quer na sua preparação para a docência, não poderão transmitir esta ideia aos seus alunos no futuro.

Foi ainda mencionada a Biblioteca como espaço: de silêncio; como alternativa à sala de aula; lugar de encontro com os outros. Apenas uma referência foi feita à biblioteca escolar como centro de aprendizagem construtiva. Estas menções deixam uma marca que reforça, em certa medida, as conclusões retiradas das análises dos programas: noção de que o primordial papel da BE é a promoção da leitura e o fornecimento de recursos, quase exclusivamente em material impresso.

“No contexto actual a BE tem muita importância para chamar de novo os alunos aos livros à leitura e à escrita.” (Cat1 E6)

“Eles são cada vez mais os projectos que incluem vários recursos. Estes recursos despertam mais motivação aos alunos e permitem a integração de conteúdos programáticos e até a interdisciplinaridade que é importante existir. Por exemplo a promoção da língua portuguesa através da leitura, mas abordando conteúdos da História. (...) A BE deve ter um número suficiente de exemplares de algumas obras que se consideram importantes para o professor poder levar para a aula e dar uma aula a partir dessas obras.” (Cat1 E5)

Contudo, alguns dos entrevistados têm já uma noção mais abrangente da BE quando referem a BE nos seguintes termos:

“A BE não apenas como espaço para passar o tempo, para a leitura recreativa e para a aprendizagem específica de conteúdos, mas como recurso essencial ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, selecção e organização a informação.” (Cat1E1).

“Se estes alunos, futuros professores, se continuarem a investir nesta diversificação de estratégias e recursos têm mais possibilidade motivar os seus

alunos no ensino da História. Tem de apostar num ensino mais construtiva. A BE permite este tipo de construtivismo.” (Cat1 E5)

Contudo, fica a ideia de que esta noção não tem sido acompanhada em termos práticos, já que há poucas referências a actividades realizadas nas didácticas que incluam a BE nesta ensino mais construtivo. São referidas algumas actividades, recorrendo à BE, como centro de recursos onde se vão buscar alguns documentos ou se utiliza o seu espaço, mas não se refere uma articulação específica de apoio curricular integrando a BE na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências. Esta surge, quase sempre, como adicional, com actividades que surgem de dentro para fora, da iniciativa da BE para as disciplinas curriculares que se vêem por vezes na “obrigação” de colaborar.

Na base da criação da Rede de Bibliotecas Escolares esteve um levantamento dos hábitos de leitura e literacia (domínio da competência da leitura) dos portugueses (Veiga et al, 1996). O estudo, encomendado pelo governo português, concluiu da necessidade de um maior investimento nesta área e daí que a “aprendizagem da leitura, o domínio dessa competência (literacia) e a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura” (Veiga et al, 1996, p. 15) surja como um dos objectivos que levou à criação da Rede Bibliotecas Escolares (RBE). Mas os objectivos das bibliotecas escolares não se esgotam no desenvolvimento desta competência, já que não se restringe unicamente na capacidade de mecânica do acto de ler, mas na transformação que este provoca na vida das pessoas.

Por isso a literacia se estende à “capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas, o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma, o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” (Veiga et al, 1996, p. 15). Tão importantes como a capacidade de ler, o desenvolvimento destas competências combaterão a info-exclusão. A avaliar pelas necessidades do aprendente do século XXI, apontados pela comissão Delors (1996), é urgente o seu desenvolvimento. Não adiantará muito desenvolver a literacia da informação se o aluno não souber ler, mas não poderemos usar esta justificação para ficarmos apenas pelo desenvolvimento das competências técnicas da leitura nem limitá-la apenas à literatura.

A leitura informativa em vários suportes exige das bibliotecas (escolares ou não) maior abrangência. Nas escolas, como centro de recursos, elas devem estar ao serviço de professores e alunos apresentando documentos actuais em vários suportes, colmatando não apenas as necessidades do currículo, mas sobretudo indo ao encontro das metas de aprendizagem consignadas no Projecto Educativo. Não se poderá limitar o desenvolvimento competência de ler à leitura de obras de literatura como o levantamento de dados desta categoria sugere na sua maioria. A ser assim, a BE apenas cumprirá a sua função recreativa, deixando a função informativa, educativa e cultural com fortes lacunas.

Na nossa opinião, esta concepção fica aquém do que espera que sejam as bibliotecas escolares que, como refere a IASL, “constitui uma parte vital da educação obrigatória e gratuita”, já que “permitirá dar resposta à diversidade cultural de cada aluno” (AASL, 2009). Como vimos na primeira parte deste trabalho, hoje a escola serve um número alargado de alunos oriundos de comunidades diferentes, com diferentes interesses e expectativas em relação à escola. Não podemos apresentar-lhes uma escola de modelo único em que se encaixam os alunos. As respostas necessárias passam por uma aceção construtiva da aprendizagem que, de forma articulada com todos os intervenientes da acção educativa, a biblioteca escolar contribui para desenvolver.

Categoria 2

Referências à biblioteca escolar nos programas e na actividade práticas das ucs

Como já foi referido anteriormente, a leitura dos programas deixou, por vezes, antever uma referência à BE na prática lectiva que nem sempre estava registada. Por esta razão extraímos das entrevistas todas as alusões à Biblioteca Escolar que os docentes dos futuros professores fazem na sua acção formadora na prática /cf. quadro 4).

- a referência à BE deve entrar nos programas de uma forma explícita. (E1)
- menções à RBE e à BE, levámos os estudantes a ter consciência de quais são os documentos prescritores(E1)
- oportunidades para lhes referir actividades que poderão ser chamados a colaborar com a BE.(E1)

- chamada de atenção para oferta editorial e que está disponível na BE e não se restringe à leitura literária.(E1)
- nas didáticas e na introdução à prática profissional cabe também esta referência(E1)
 - (os estagiários) reúnem-se na BE, promovem pequenas actividades.(E1)
 - contacto com o responsável pela BE, saber da existência de documentos,(E1)
- planificam pelo menos uma actividade com a BE fora das disciplinas específicas (actividades de promoção da leitura, encontro com escritores e para as quais fazem uma planificação, com objectivos(E1)
- Isto (noção dos objectivos da BE) não está no programa, é no contacto práticos das aulas que são abordados estes aspectos.(E2)
 - projectos com a BE, que decorrem das aulas(E2)
 - sinto que eles saem motivados, não todos, mas alguns sim.(E2)
- no MEEB iniciámos actividades relacionadas com a leitura , actividades que partem da sala de aula, mas que se estendem à BE(E2)
- Isto (funções do PB) não está explícito nos programas, mas por aquilo que lá está, pressupõe-se que a BE é abordada.(E2)
 - não tenho dado nos meus programas a visibilidade e importância que dou à BE(E2)
- Nas didáticas e na prática pedagógica, digo meus alunos, enquanto futuros professores, que peçam actividades de pesquisa na BE: procurar livros, ver assuntos nos índices...(E2)
- Os alunos em formação têm noção dos objectivos da BE: parceria no ensino e aprendizagem onde nós podemos i beber um conjunto de materiais e informação(E3)
 - Os alunos em formação não têm bem a noção das funções do PB. Só depois no terreno a terão.(E3)
- No 2ºano de mestrado é que eles poderão ter mais a noção desta nova figura - o PB como co-professor da turma.(E3)
- a BE é referida como um dos recursos da escola e eu preocupo-me em dizer aos meus alunos para a utilizarem e valorizarem.(E4)
- procuro que eles se insiram na comunidade escolar e sugiram por exemplo actividades para a BE.(E4)
 - Fomento sempre o trabalho colaborativo, a partilha. Nas didáticas digo-lhes par não se esquecerem de que há planificações a nível de escola, a nível de turma. A BE não surge de maneira tão explícita. (E5)
 - A referência à BE entra nas três IPPs uma vez que ela está inerente à filosofia de Agrupamento.(E6)
 - Não estou muito a par da Rede de Bibliotecas Escolares.(E6)
- Os alunos conhecem as BEs quer no âmbito informal, quer no formal, já que têm de trabalhar com os PCTs e nestes há parcerias com as BEs.(E6).
- Nem todos os alunos passam pelas bibliotecas nas IPPs, mas acabem por ter uma noção dos objectivo das Bibliotecas, porque há partilha de experiências. (E6)
 - No 2º ano a BE não aparece como obrigatória, aparece dentro do PE daquele agrupamento.(E6)
- Aparecem, maioritariamente trabalhos com a BE, em detrimentos das ciências experimentais.

<p>Com o PNL e PNEP...há mais consciência ... Com as Bibliotecas é diferente. (E6)</p> <ul style="list-style-type: none">- Na formação inicial estamos todos muito preocupados com estas questões do desenvolvimento da leitura. (E6)- A BE não pode ser apenas associada à leitura.(E6)- Atribuo maior importância ao desenvolvimento das competências de pesquisa, selecção, tratamento e produção da informação, já que é a base da aprendizagem e da cultura cívica.(E6)- Não há articulação directa coma BE e os docentes, mas nos projectos em articulação com o PE. (E6)- Não há planificação conjunta com os docentes ou PB, mas há articulação de projectos. (E6)- temo que a referência ao papel da BE não venha explícita nos programas e não se faça uma abordagem sistemática..(E7)- Na minha disciplina não se faz esta referência. Nem têm surgido trabalhos articulados com a BE. (E7)- concordo que há competências que poderiam ser desenvolvidas de forma articulada(...)Ma confesso que não tem sido feito, nem mesmo didácticas..(E7) <p>Nesta UC não há muita referência à BE. Fala-se dos recursos, das estruturas, mas não se destaca o papel da BE. Também não se destaca o PB.(E8)</p> <p>É claro que, quer num quer noutra (estrutura intermédia), poderíamos referir o papel da BE, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos para apoiar os docentes, como com outros materiais para apoiar o desenvolvimento curricular, mas na verdade não há esta referência.(E8)</p> <ul style="list-style-type: none">- São referidos os programas nacionais e a RBE, até porque temos cá colegas da equipa do PNL, bem como o programa da Matemática, do que existiu das Ciências. A RBE também. Como avaliadora externa tenho conhecimento do que as escolas estão a fazer com a BE.(E8)- Nas literaturas os alunos têm acesso e conhecimento prático da BE, mas como elas estão organizadas, não têm..(E8)
--

Quadro 4 - Levantamento de ideias-chave: referências à biblioteca escolar nos programas e na actividade práticas das ucs (Categoria 2).

Os entrevistados reconheceram que os programas não fazem menção à biblioteca escolar, pondo em dúvida se seria pertinente fazê-lo. A BE e a RBE são mencionadas em uma UC (Literatura infanto-juvenil) como meios de divulgação da literatura e projectos de promoção da leitura. Se a referência à BE não consta nos programas, muitos dos entrevistados mencionaram que, na prática, a BE é abordada. Esta abordagem refere-se essencialmente a actividade de promoção da leitura e organização de eventos.

Quando se refere “*Contextos de educação formal e não formal*”; “*Educação em ciências numa perspectiva construtivista*”, no Curso de LEB, ou “*As políticas educativas*”; “*Aplicar técnicas de pesquisa, tratamento e comunicação da*

informação”; “Planificação de conteúdos e unidades curriculares de forma disciplinar e/ou interdisciplinar”, no curso de MEEB, poderíamos, à partida, pensar que a Biblioteca Escolar fosse encarada como uma parceira no desenvolvimento deste conteúdos e competências.

Por esta razão, foi perguntado aos entrevistados sobre uma possível abordagem nas actividades práticas, nomeadamente nas didácticas. Com a excepção da UC de *Literatura para Crianças e Jovens*, todos disseram da não referência à Biblioteca Escolar especificada nos programas, mas afirmaram a menção a esta estrutura da escola nas suas aulas, em maior ou menor escala. Na área da Língua Portuguesa e Literatura, a motivação para o trabalho articulado com a BE é mais referida, nomeadamente as actividades de promoção da leitura. Nas áreas da História e Ciências, os entrevistados disseram que mencionam a BE mais como fonte de recursos de apoio ao currículo. Indicam obras que lá poderão encontrar de motivação/introdução a assuntos e conteúdos das suas disciplinas, participam em alguns eventos temáticos, mas não referem a articulação com a BE com vista ao desenvolvimento de competências como pesquisar para aprender sobre este ou aquele conteúdo, seleccionar informação específica, apresentação de trabalhos obedecendo a regras éticas e estéticas...)

“Os alunos em formação têm noção dos objectivos da BE: parceria no ensino aprendizagem onde nós podemos ir beber um conjunto de materiais e informação.” (Cat2E3)

Na área das Matemáticas é feita alguma motivação para a frequência da BE e das bibliotecas em geral, como espaço de desenvolvimento pessoal e apoio ao próprio estudo, importante como já foi dito, para uma concepção intrínseca importância das bibliotecas enquanto aluno, futuro professor e cidadão.

Na área das Expressões não há referência a trabalho articulado com a BE, embora se reconheça esta como fonte de desenvolvimento global dos alunos e se defenda a necessidade de alargar horizontes de aprendizagem e não se limite esta ao ensino, mas à busca autónoma de um conhecimento que não se limite às áreas científicas e tecnológicas. Apesar desta noção, da entrevista realizada ressalta o papel que tradicionalmente se atribui à biblioteca escolar: o desenvolvimento da leitura e relação com os livros como fonte de prazer.

“..temo que a referência ao papel da BE não venha explícita nos programas (..) embora concorde que há competências que poderiam ser trabalhadas de forma articulada entre o PB e os professores das turmas. Na leitura pode-se trabalhar a postura da voz, dicção e distinção dos sons, a articulação das palavras, a entoação.” (Cat2E7)

Em termos gerais, na abordagem às estruturas da escola, não há uma menção específica à Biblioteca Escolar. Na entrevista realizada ao docente da área da organização escolar (*Política Educativa e Organização Escolar*), é reconhecida a lacuna e defende-se uma maior atenção à Biblioteca Escolar:

“Nesta UC não há muita referência à BE. Fala-se dos recursos, das estruturas, mas não se destaca o papel da BE. Também não se destaca o PB.

É claro que, quer num quer noutra (estrutura intermédia), poderíamos referir o papel da BE, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos para apoiar os docentes, como com outros materiais para apoiar o desenvolvimento curricular, mas na verdade não há esta referência.

Esta conversa alertou-me que é fundamental abordar este novo papel do PB. É fundamental que ele seja trabalhado mesmo a nível das áreas de competência da escola que nós tratamos nesta UC abrangente. Se não o tratarmos corremos o risco dos futuros docentes, quando chegarem à escola não estejam educados, sensibilizados, motivados, para este recurso inestimável que está ao seu alcance, na prática, e depois quando forem professores. Deve pois ser abordada durante a formação inicial de professores.” (Cat2E8)

Sente-se, como dizia um dos docentes entrevistados, que mesmo os alunos destes cursos de nível superior ainda revelam algumas dificuldades que poderiam ter sido, em tempo útil, colmatados por uma acção mais articulada entre os docentes na sua formação básica e a biblioteca escolar trabalhando como parceiros educativos. Sem discordar desta afirmação, sentimos que, como é frequente entre professores, por vezes se tende a culpabilizar os que estão antes por não fazerem devidamente o seu trabalho.

De qualquer modo, não é nula a referência à biblioteca escolar. Os futuros professores, ao tomarem conhecimento dos programas nacionais, dos projectos existentes, têm conhecimento da RBE e do PNL (entre outros), mas pareceu-nos ficar só por um conhecimento da existência sem que haja um trabalho mais aprofundado no sentido de articular os objectivos do ensino básico com os objectivos destas

organizações, muito menos conhecer os trabalhos internacionais sobre os objectivos das bibliotecas escolares na escola actual. De salientar o carácter pontual em que ocorre a referência à RBE e PNL.

“Nas Ucs que lecciono nas menções à RBE e à BE, levámos os estudantes a ter consciência de quais são os documentos prescritores que têm à sua disposição para a sua acção futura como professores ou educadores (programas, orientações curriculares, PNL, e também a RBE). Conhecem estes recursos online: visitámos o PNL... Isto tem um momento concreto (no início do programa)”. (Cat2 E1)

“São referidos os programas nacionais e discute-se o seu desenvolvimento. No âmbito da política discute-se também se as funções que estão centralizadas, se funcionam melhor a nível central, se local. A autonomia não pode ser uma obsessão. São referidos os programas nacionais e a RBE, até porque temos cá colegas da equipa do PNL, bem como o programa da Matemática, do que existiu das Ciências. A RBE também.” (Cat2 E8)

Constatámos, contudo, que todas estas diferentes perspectivas apontam para uma concepção tradicional da Biblioteca Escolar. Todos os entrevistados a consideram importante, mas atribuem a essa importância o desenvolvimento da leitura, essencialmente dinamização de actividades e para o fornecimento de recursos, como podemos verificar na categoria 1 sobre o papel da BE.

O desenvolvimento da leitura é “atribuída” às áreas da Língua Portuguesa, quase exclusivamente, à semelhança da ideia generalizada nas escolas. Os docentes entrevistados de outras áreas referem-se sempre a este aspecto, mesmo quando reconhecem a BE como fornecedora de recursos das suas áreas de ensino. Embora se saiba que o desenvolvimento da competência transversal “*usar a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio*” seja tarefa de todos os professores de todas as áreas, o certo é que, analisando as respostas obtidas, a promoção da leitura (não apenas de literatura, mas leitura informativa) é deixada às disciplinas de Língua Portuguesa e, quando é referido o desenvolvimento da leitura noutras áreas, esta tarefa é considerada adicional e um contributo para um objectivo que não é seu.

“Na formação inicial estamos todos muito preocupados com estas questões do desenvolvimento da leitura.” (Cat2E6)

Apesar desta preocupação, não se sente que a articulação seja muito evidente, quer para o desenvolvimento desta ou de outra competência de forma articulada. Muitos dos entrevistados admitiram não fazer uma abordagem sistemática à Biblioteca Escolar nem ter pedido trabalhos aos seus alunos em que a BE estivesse na sua base.

Por outro lado, na área da Língua Portuguesa incide-se mais na leitura de obras literárias e, muito embora a leitura informativa também seja um objectivo, pareceu-nos que ele não é tão largamente trabalhado como a leitura recreativa. Esta afirmação encontra eco, quer no papel que os entrevistados atribuem à BE, quer nas actividades que referiram levar a cabo com os seus alunos, futuros docentes.

“Já este ano no MEEB iniciámos actividades relacionadas com a leitura, actividades que partem da sala de aula, mas que se estendem à BE.” (Cat2 E2)

Esta atitude compartimentada vai ao encontro ao que Hargreaves define como “culturas balcanizadas”. Os departamentos, os grupos disciplinares, agem entre si, falam a mesma linguagem, deixando de fora uma visão transversal do currículo.

Uma outra visão tradicionalista é a da BE enquanto fornecedora de recursos como já foi visto na categoria 1 e esta é mencionada na prática apenas como local onde os alunos podem encontrar livros. Embora seja verdade que a BE deve assegurar o acesso físico e intelectual às fontes de informação, proporcionando livros e recursos, a sua acção não se esgota com o fornecimento de recursos. Em trabalho conjunto com os docentes é necessário ensinar os alunos o que fazer com eles, como aceder, como seleccionar a informação, como tratá-la e comunicá-la. Estas competências não são específicas de nenhuma disciplina. O seu desenvolvimento é transversal e coincide com os objectivos da BE. Só num trabalho colaborativo, quer entre todos os docentes, quer com o professor bibliotecário será possível desenvolver plenamente estas competências. Esta aceção colegial nunca foi abordada em nenhuma das entrevistas.

Categoria 3

Professor bibliotecário: funções

A figura do professor bibliotecário é recente, apostando-se agora mais na sua acção pedagógica. Registámos, por isso, a noção que os entrevistados têm desta figura e

das suas funções, bem como da noção que estes transmitem os alunos em formação inicial, sobre este actor do processo ensino-aprendizagem.

- é fundamental a questão organizativa. Não será a função mais importante do PB, mas só uma BE bem organizada e bem apetrechada pode cumprir a sua missão.(E1)
- Uma função sobretudo de carácter técnico, organizando e disponibilizando os documentos da biblioteca escolar é fundamental para o sucesso das outras funções do PB.(E1)
 - (O PB) promove a BE, faz sessões, aulas de formação sobre o modo com a BE está organizada, o que lá podem encontrar, e como devem fazer para aceder e tratar a informação.(E1)
 - não há muito a noção da acção do PB.(E1)
 - (PB) um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação.É mais um recurso humano que os docentes têm. O PB é um colaborador.(E1)
 - O PB não pode ser visto apenas como um técnico.(E1)
- Os meus alunos têm noção das funções do PB porque fiz acções de formação com PBs há uns anos atrás (E2)
- Refiro a aos alunos existência dos PBs para muitas vezes lhes dar a noção da diferença do que são do que eram.(E2)
- Infelizmente muitos PBs não têm tempo para se dedicar à sua verdadeira função (motivação da leitura...)(E2)
- Quem está nas BEs tem de gostar muito da relação pedagógica e das relações humanas.(E2)
- Desenvolver a literacia da informação é tarefa dos professores. Receio que se os PBs tiverem ainda esta tarefa não tenham tempo para fazer o que os outros professores não fazem: organizar e tratar a documentação.(E2)
- Ele (PB) é um parceiro, mas se for em actividade de ensino ele é um substituto. Se ela (literacia da informação) for trabalhada em todas as aulas (saber pesquisar, seleccionar, tratar informação) os alunos podem ir à BE (bem organizada) e com ajuda especializada do PB, aplicar os conhecimentos.(E2)
- Ele é um parceiro, mas não se pode substituir ao professor. Às vezes pede-se ao PB que seja um substituto(O PB) não é um substituto (dos docentes).(E2)
 - O seu (do PB) envolvimento é grande na reestruturação das BEs e de procurar estimular os professores para que venham à BE, para que os alunos a frequentem e levem a BE à sala de aula (E3)
 - criar eventos na escola (levar autores...)(E3)
- aulas de substituição sabendo que há sempre alguém na BE. Essa pessoa tem de ser alguém que está dentro da dinâmica da BE.(E3)
 - O PB um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação” Nota-se evolução do apoio ao desenvolvimento da literacia da informação.(E3)
- um professor responsável pela BE a tempo inteiro nas escolas e que tem uma modo mais profundo de encarar a BE , tem formação.(E4)

- um parceiro dos restantes professores no desenvolvimento da leitura e literacia da informação.(E4)
 - O PB deve ter uma visão interdisciplinar..(E4)
 - É importante que o PB seja um professor e não apenas um técnico.(E5)
- Não conhecia a existência da figura do PB como parceiro no desenvolvimento de competências, por isso penso que os alunos também não a terão.(E5)
 - Não conheço bem a figurado PB nem das funções que tem(E6)
- Não conheço bem a figura do PB actual (...) penso que deixou de ter apenas um carácter técnico.(E7)
 - maior empenho da parte dos PBs na animação da leitura(E7)
- o PB deve ser um parceiro na actividade de desenvolvimento de competências mais do que de ensino(E7)
 - é importante que o bibliotecário seja professor(E8)
- parceiro dos restantes professores para o desenvolvimento da leitura, da literacias da informação e apoio curricular (dentro da lógica do team-teaching)(E8)

Quadro 5 - Levantamento de ideias-chave - professor bibliotecário: funções (categoria 3).

Analisando as respostas sobre as funções do professor bibliotecário, ressalta a questão da sua responsabilidade na disponibilização e organização de documentos. Por outro lado, alunos dos entrevistados referem que as funções deste vão um pouco mais além do técnico e apontam a motivação para a frequência da BE, a animação da leitura, e realização de eventos como actividades da sua responsabilidade.

“Considero fundamental a questão organizativa. Não será a função mais importante do PB, mas só uma BE bem organizada e bem apetrechada pode cumprir a sua missão que está prevista na primeira definição.” (Cat3E1)

“Desenvolver a literacia da informação é tarefa dos professores. Receio que se os PBs tiverem ainda esta tarefa não tenham tempo para fazer o que os outros professores não fazem: organizar e tratar a documentação”. (Cat3E2)

“Infelizmente muitos PBs não têm tempo para se dedicar à sua verdadeira função (motivação da leitura...) pois têm de se dedicar à outra parte mais burocrática”. (Cat3E2)

Estas actividades, porém, surgem como adicionais e de reforço ao currículo, faltando um trabalho conjunto de responsabilidade partilhada para o alcance de competências. O professor bibliotecário ainda não é visto como um “instructional partner” dotado de competências pedagógicas que lhe permite trabalhar colaborativamente com professores, órgãos de gestão e demais actores educativos para definir metas, delinear estratégias, implementar e avaliar o desenvolvimento de competências. Fica um pouco aquém do que se espera do professor bibliotecário quando se atribui a este, por exemplo, a motivação para a frequência da BE, para o desenvolvimento da leitura em termos gerais e o desenvolvimento de actividades de animação da BE.

“O seu (do PB) envolvimento é grande na reestruturação das BEs e de procurar estimular os professores para que venham à BE, para que os alunos a frequentem e levem a BE à sala de aula. Pelo que conheço não é uma realidade em todas as BEs, depende da dinâmica que cada um (PB).” (Cat2E3)

Não se concebe que lhe seja pedido, por exemplo, uma análise conjunta das dificuldades de leitura de um grupo e depois, em trabalho colaborativo com todos os docentes, seja traçado um plano de acção articulado de desenvolvimento da leitura para esse grupo, e que colabore na avaliação do desenvolvimento dessa competência ao longo de um ano lectivo. Quando, na Directrizes da IFLA de 2002 se refere a promoção de programas de leitura e a participação colaborativa com as actividades de aprendizagem, pretende-se uma acção mais activa e directa do professor bibliotecário. Não se pode, contudo, deixar de concordar com os inquiridos quando apontam a questão da organização da biblioteca como fundamental, caso contrário todas as outras funções do professor bibliotecário correm o risco de ruir. Não será possível desenvolver a literacia da informação se o acervo documental não estiver actualizado e tratado.

Confrontados com esta nova figura que se quer mais interventiva do que o antigo coordenador da biblioteca, agora com uma formação mínima assegurada, na Biblioteca Escolar a tempo inteiro, a maior parte dos inquiridos disseram que os seus alunos ainda não têm bem a noção disso. Mesmo em UCs de carácter mais teórico, em que são dados a conhecer os vários actores escolares, o professor bibliotecário é abordado de forma ainda pouco profunda. O facto de ser ainda recente a portaria que criou esta figura (Julho de 2009) poderá ser um motivo para este desconhecimento. No entanto coloca-se

a questão: não deveriam ser as ESEs os primeiros órgãos intermédios a ter conhecimentos das decisões governamentais sobre educação? Não deveriam ser estas as pioneiras na sua implementação começando precisamente na raiz ou seja junto dos professores em formação?

Categoria 4

Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário

Como já foi referenciado, nem sempre esta visão actual da Biblioteca Escolar, do professor bibliotecário e do trabalho colaborativo com a BE é encarado da mesma maneira, quer pelos docentes, quer pelos órgãos de gestão.

Nesta categoria distinguimos quatro níveis de colaboração com a BE com base nos estudos de Allison Zmuda (2006), Small (2002) e Montiel-Overall (2005a e 2005b) e ainda no documento *Librarians and Teachers levels of collaboration* (1999), já referenciados no enquadramento teórico.

Nível 1 - Repositório

A BE é vista apenas como fornecedora de recursos, na sua maioria livros e de literatura. O PB organiza estes recursos. Os docentes recorrem a este para sugestões, na sua maioria relacionada com a literatura e com a língua portuguesa, mas são eles que decidem o que querem e integram-nos nas suas planificações. O PB não é chamado a co-planificar e a articular actividades e acções. Os docentes aderem a algumas actividades da BE, relacionadas com a leitura, mas estas actividades são vistas como adicionais à planificação que a qualquer momento podem não se realizar por imperativos do “programa”.

Os docentes referem a BE como local de estudo e de leitura, mas não mantêm uma motivação constante e efectiva. Por vezes a BE é indicada como fonte de recursos para pesquisas, mas os alunos nem sempre levam orientações concretas de como realizar essas pesquisas. O PB não teve contacto com os docentes para a orientação destas. A BE/CRE mantém um contacto esporádico com os alunos na localização de materiais, sem muitas vezes estar a par dos objectivos das pesquisas. O trabalho colaborativo é praticamente inexistente, já que cada um trabalha para si.

Nível 2 - Evento isolado

A BE é vista como espaço para os alunos usarem os recursos da BE no cumprimento de tarefas. O professor decide como orienta a aula, pede o espaço, organiza e supervisiona a aula. O PB apresenta recursos a pedido dos professores e é solicitado por este para resolver problemas. O PB não participa na planificação nem na avaliação. Os docentes participam nas actividades de animação da BE, na motivação da leitura e integram estas actividades nas suas planificações. Estas, contudo, são esporádicas e resumem-se quase exclusivamente a comemoração de datas ou outros eventos. Os docentes trabalham, no início do ano, nas disciplina de área de Projecto, as competências de literacia da informação, mas por vezes não é dada continuidade nas outras disciplinas, nem estas são definidas no PCT como competências transversais a desenvolver por todos os docentes das turma e pela BE. A BE/CRE limita-se a desenvolver competências de pesquisa para resolver trabalhos esporádicos, sem que haja uma articulação entre o PB e os docentes.

Nível 3 - Esforço Coordenado

A BE é vista como local complementar do espaço sala de aula. O professor solicita ao PB ideias e informação sobre os recursos para os alunos desenvolverem determinada tarefa, mas é ele quem estabelece as metas a atingir. Há articulação de actividades, mas estas são definidas pelo professor e não em conjunto. O PB fornece os recursos, mas não participa nas decisões de planificação da aula, nem participa na avaliação.

Nível 4 - Parceria

A BE é vista como espaço integrado para alcance dos objectivos transversais. No Plano Curricular de Turma estão identificados esses objectivos e a BE como local privilegiado, com recursos materiais e humanos que permitem o seu desenvolvimento. O professor apresenta determinado projecto ou apoio ao currículo ao PB e trabalha com ele para o seu progresso, considerando o desenvolvimento da literacia da informação, do desenvolvimento da leitura (informativa ou recreativa). Esta articulação é considerada por todo o Conselho de turma, que decide as prioridades no desenvolvimento das

competências transversais a desenvolver e envolve o PB como co-professor. Este participa na planificação das actividades, na orientação dos alunos, no acesso aos recursos, no seu manuseamento, recolha de informação, análise e tratamento. O PB é chamado a participar na avaliação, não de aquisição conteúdos específicos, mas na aquisição de competências.

Análise das intervenções por níveis de colaboração

Partindo destes níveis, identificámos o tipo de trabalho colaborativo entre os futuros docentes, a BE e o professor bibliotecário que os entrevistados mencionaram como sendo abordados nas didácticas.

Nível 1 - Repositório

Incluímos nesta subcategoria os registos dos entrevistados que se referiram ao trabalho colaborativo BE/PB/docentes apontando apenas o fornecimento de recursos associados, na sua maioria, a livros de literatura, para a promoção da leitura.

<p style="text-align: center;"><i>Nível 1</i></p> <ul style="list-style-type: none">-recurso de apoio ao ensino e à aprendizagem (E1)- colaboram com a BE no sentido de encontrar na BE os recursos para as aprendizagens específicas(E1)- só podem mandar pesquisar na BE aquilo que antecipadamente sabem que lá existe, para isso entram em contacto com o PB.(E2)<ul style="list-style-type: none">- fornecendo livros em formato de papel, CDroms, filmes, jogos- A BE fornece não apenas livros, mas DVDs, CDroms, que são importantes para os nossos alunos(E3)- A articulação com a BE e o PB passa pela indicação dos materiais, das quantidades, a sua organização.(E3)<ul style="list-style-type: none">-É importante que a BE forneça recursos actuais(E4)- o papel da BE, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos para apoiar os docentes, como com outros materiais para apoiar o desenvolvimento curricular(E8)

Quadro 6– Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 1).

Analisando as diversas observações, podemos identificar algumas particularidades nas afirmações que remetem para este nível. Assim, alguns dos entrevistados associaram o desenvolvimento da leitura, articulado com o com programas das suas disciplinas.

“A BE tem um papel fulcral para despertar nos alunos interesse sobre a História fornecendo livros em formato de papel, CDroms, filmes, jogos com assuntos da História e que cada vez mais se traz para a sala de aula.

A articulação com a BE e o PB passa pela indicação dos materiais, das quantidades, a sua organização”. (Cat4 E3).

O PB é visto como tendo a responsabilidade e a obrigação de organizar estes recursos, sendo esta a sua função quase exclusiva. A articulação entre docentes e PB resume-se quase exclusivamente à indicação de materiais. Os docentes poderão recorrer a este para sugestões, na sua maioria relacionadas com a literatura e com a língua portuguesa, mas são os docentes que decidem o que querem e integram-nos nas suas planificações.

“A articulação com a BE e o PB passa pela indicação dos materiais, das quantidades, a sua organização.” (Cat4E)

“É importante que a BE forneça recursos actuais.” (Cat4E)

“O papel da BE é apoiar os docentes, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos, como com outros materiais para apoiar o desenvolvimento curricular.”(Cat4E8)

Como já foi referido na categoria 2, o PB não é chamado a co-planificar e a articular actividades e acções. Há noção de que os docentes devem aderir a algumas actividades da BE, relacionadas com a leitura, mas estas actividades são vistas como adicionais.

“Às vezes digo que vamos dar aula na Biblioteca. Mas isso tem um preço: o tempo.” (Cat4 E5)

A BE é referida como local de estudo e de leitura, mas parece não existir uma motivação constante, efectiva e integrada, daí a expressão “às vezes”. A BE é indicada

como fonte de recursos para pesquisas, mas o contacto com o PB não vai além do necessário para conhecer a existência de recursos. O trabalho colaborativo é praticamente inexistente, já que cada um trabalha para si. Destacámos aqui as expressões “projectos dessa disciplina” e “complementar o que encontram nos manuais”

“Os professores das diferentes disciplinas colaboram com a BE no sentido de encontrar na BE os recursos para as aprendizagens específicas, quer para o desenvolvimento de projectos dessa disciplina, quer para complementar aquilo que encontram nos manuais escolares.” (Cat4 E1)

“O PB não é um substituto (dos docentes), digo aos meus alunos, só podem mandar pesquisar na BE aquilo que antecipadamente sabem que lá existe, para isso entram em contacto com o PB.” (Cat4 E2)

A noção que permanece é de serviço apenas e não a de colaboração. Digamos que vai de “*consultation leading to provision of resources*” como é referido no nível 1 em *Librarians and Teachers levels of collaboration* (1999). Na taxonomia de Loertscher incluiríamos nos níveis 1 e 2 “*No involvement*” e “*self-help warehouse*”. Poderá parecer agressivo considerar BE como armazém de recursos, mas na verdade ela é ainda encarado deste modo por muitos dos entrevistados. A visão do docente é da “*teaching with a borrowed collection*” ou “*Using the library media staff as an idea resource*” segundo Loertscher, já que admitem recorrer ao PB para a indicação de materiais.

Nível 2 - Evento isolado

As afirmações que poderemos integrar neste nível são as seguintes:

Nível 2
- articulem actividades fora das disciplinas específicas: sessões de poesia, encontro com escritores.(E1)
- É um desperdício quando apenas se resume a colaboração com a BE à utilização do espaço e dos recursos da BE sem haver um propósito prévio que pode ser articulado com o PB.(E2)
- os alunos fazem projectos, implicam o PB e toda a comunidade escolar: animação, festas de Natal, encontro com os escritores, ilustradores até os editores(E2)
-Parceria também na organização de determinadas actividades: uma exposição, uma dramatização(E3)
- peço que sugiram por exemplo actividades para a BE.(E4)

- a acção da BE na organização de eventos(E4)
- sugerindo obras, actividades, iniciativas, para o (PB) ajudarem a construir um plano de actividades escolar.(E4)
 - preferível uma actividade na BE, num intervalo, por exemplo.(E4)
- acontece por vezes os professores darem parte da aula na sala e depois irem para a BE ver um pequeno filme...(E4)
 - Às vezes preparam coisas que irão estar em actividades da BE.(E4)
- desenvolvem actividades lectivas, mas não para o desenvolvimento do currículo (com um conteúdo específico), mas para projectos.(E6)
- planificação é feita buscando as competências do currículo, mas o PB/responsável pela BE não entra como parceiro para o desenvolvimento dessas competências. Estas são situações pontuais.(E6)

Quadro 7 - Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 2).

Como verificamos, alguns dos entrevistados referiram o trabalho colaborativo entre a BE/PB/docentes para a organização de eventos festivos ou de promoção da leitura. Trata-se de eventos isolados, de acordo com o currículo, mas como actividades extra que podem ou não ser feitos.

É clara a noção de que os docentes devem participar nas actividades de animação da BE, na motivação da leitura e integrar estas actividades nas suas planificações. Estas, contudo, são esporádicas e resumem-se quase exclusivamente a comemoração de datas ou outros eventos. Alguns consideram esta participação como um dever. Montiel-Overall considera ser este o nível menos intenso de colaboração, já que há um envolvimento reduzido ao mínimo dos participantes, definindo este como “working together, rather than one directly focused on students outcomes” (Montiel-Overall, 2005a). De facto, a aquisição de competências não parece estar no cerne deste tipo de trabalho colaborativo. O PB não participa na planificação nem na avaliação de aulas com objectivos específicos. Estas podem resumir-se a uma planificação de actividades a desenvolver.

“acontece, por vezes, os professores darem parte da aula na sala e depois irem para a BE ver um pequeno filme...” (Cat4 E4)

“Às vezes preparam coisas que irão estar em actividades da BE.” (Cat4E4)

“desenvolvem actividades lectivas, mas não para o desenvolvimento do currículo (com um conteúdo específico), mas para projectos.” (Cat4E6)

“Os alunos, em prática pedagógica, fazem projectos, implicam o PB e toda a comunidade escolar: animação, festas de Natal, encontro com os escritores, ilustradores até os editores. Estas actividades eram precedidas por visitas à BE, com guiões.” (.Cat 4 E2)

“Quanto às planificações conjuntas não se deve sobrecarregar o PB. Deve haver uma planificação participada (planificação anual da BE). Deve haver uma planificação pelo menos semestral das actividades da BE: quantos autores vêm cá? Quem vai trabalhar com este ou aquele? Isto ainda não acontece, na maioria das vezes.” (Cat4 E2)

A expressão usada por muitos dos entrevistados foi participar nas actividades, numa acepção de fora para dentro e não numa acção articulada e um esforço conjunto. O trabalho colaborativo é encarado como participação apenas.

“Para além do desenvolvimento da área específica disciplinar, procuro que eles se insiram na comunidade escolar e sugiram, por exemplo, actividades para a BE.”

O trabalho colaborativo deve ir nos dois sentidos. Da BE na organização de eventos, mas os professores devem estar também em contacto com o PB para o ajudar, sugerindo obras, actividades, iniciativas, para o ajudarem a construir um plano de actividades escolar.

Na prática diária de aula, em alguns, é visível que inserem a BE como um recurso (pedem aos alunos para pesquisar algo). Alguns escolhem fazer parte da aula na BE, mas não são todos. Isto é pontual. ...

Nas práticas acontece por vezes os professores darem parte da aula na sala e depois irem para a BE ver um pequeno filme... Às vezes preparam coisas que irão estar em actividades da BE.” (Cat4 E4)

Nível 3 - Esforço Coordenado

Com possibilidade de referência a este nível identificámos ainda um número considerável de afirmações, sintetizadas no quadro seguinte.

Nível 3

- planificação conjunta de aulas nem sempre é possível por questões de tempo e espaço(E1).
- Se for sobre assuntos específicos da BE, como está organizada, como se pesquisa ... acho que sim. Mas planificação conjunta de aulas, acho que não.(E1)
- melhora-se o ensino-aprendizagem em alunos muito jovens em que os níveis de abstracção não estão concluídos, fazendo a ligação entre a aula, as suas vivências e o passado. A BE pode promover isto(E3)
- A parceria leva a iniciativas mais alargadas: a promoção da leitura não se restringe a um professor numa iniciativa individual.(E3)
- Quanto à literacia da Informação, a parte de pesquisa , recolha da informação pode ser um objectivo forte. Quanto há selecção e tratamento poderá o PB não ter a especificidade para o fazer. Só considero importante se for em parceria com o docente responsável.(E4)
 - é importante que haja trabalho em equipa.(E4)
 - promoção da leitura: todos devem fomentar este gosto, sempre...(E4)
- trabalho colaborativo: não sei se o PB está visto como parceiro no Conselho de Turma,
 - todas as estruturas das escolas devem trabalhar no mesmo sentido e ser chamadas a participar.(E4)
- desde cedo os alunos entendem o conceito de trabalho colaborativo, já que estão inseridos numa comunidade educativa.(E6)
- os nossos alunos têm a noção de ter de procurar o outro e trabalhar colaborativamente(E6)

Quadro 8 - Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 3).

O trabalho colaborativo como esforço coordenado, foi referido na promoção da leitura que alguns dos inquiridos referiram ser da responsabilidade de todos os intervenientes da comunidade educativa. A literacia da informação, como competência transversal, foi apontada como sendo da responsabilidade de todos, essencialmente dos docentes, que devem trabalhar de forma coordenada com o PB. No entanto a referência foi quase sempre na base do que deverá ser, não do que realmente se faz na prática.

“A promoção da leitura é muito importante. Quanto à literacia da Informação, a parte de pesquisa, recolha da informação, pode ser um objectivo forte. Quanto há selecção e tratamento poderá o PB não ter a especificidade para o fazer. Só considero importante se for em parceria com o docente responsável

Promoção da leitura: todos devem fomentar este gosto, sempre...eu gosto de mostrar aos meus alunos os livros que compro e leio...não são só livros técnicos.

Trabalho colaborativo: não sei se o PB está visto como parceiro no Conselho de Turma, mas deve estar a par das actividades.” (Cat4 E4)

A BE é vista como local complementar do espaço sala de aula, admitindo que se solicite ao PB ideias e informação para os alunos desenvolverem determinada tarefa, mas as metas a atingir são definidas pelo docente. O PB fornece os recursos, expõe e desenvolve algumas estratégias de forma coordenada (por exemplo promove sessões de leitura, orienta os alunos em actividade de pesquisa), mas não participa nas decisões de planificação da aula, nem participa na avaliação.

“A planificação conjunta de aulas nem sempre é possível por questões de tempo e espaço. Hoje pede-se muito a todos os intervenientes da escola.

Corre-se o risco da desresponsabilização. Se se pede aos PBs que façam tarefas que ultrapassam as suas capacidades de tempo, distraem-no das suas tarefas específicas e canalizam-no para outras que cabem exclusivamente ao professor da disciplina.” (Cat4 E1)

“Planificação conjunta, acho que não. Se for sobre assuntos específicos da BE, como está organizada, como se pesquisa ... acho que sim. Mas planificação conjunta de aulas, acho que não.” (Cat4 E1)

Nível 4 - Parceria

Como seria de esperar, este foi o nível para o qual, nas entrevistas realizadas, encontramos menos menções

Nível 4
- é importante a participação activa do PB inclusivamente nas aulas quando se justifique partindo de planificação articulada.(E3)
- Essa frase [<i>Um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação</i>] mostra bem a necessidade de articulação. É importante que haja trabalho em equipa.(Cat 4 E4)

Quadro 9 - Levantamento de ideias-chave - Trabalho colaborativo com a biblioteca escolar e o professor bibliotecário (categoria 4 nível 4).

As não referências a um trabalho colaborativo, considerando a BE e o PB parceiros no desenvolvimento de competências e apoio curricular, contradizem, de facto, a importância fulcral que esta dimensão assume actualmente. No entanto alguns dos entrevistados defenderam a importância dessa parceria, em especial o E3, que aponta ainda para uma nova dimensão: “Até para alterar a própria concepção das famílias e até da escola sobre o papel da BE” (Cat4 E3).

No final do guião de entrevista constava um conjunto de três afirmações acerca do papel do professor bibliotecário e que nem em todas as entrevistas foram abordadas por se tornar redundante após as opiniões já manifestadas nas respostas às questões anteriores. Contudo, tal como registámos no quadro 9, um dos entrevistados (E4) retomou essas afirmações para sublinhar a importância da articulação com a BE.

Todavia, outros professores consideram que esta colaboração mais estreita poderá representar uma perda de responsabilidade dos docentes das disciplinas, já que correm o risco de transferirem o desenvolvimento de competências transversais para o PB

“A planificação conjunta de aulas nem sempre é possível por questões de tempo e espaço. Hoje pede-se muito a todos os intervenientes da escola. Corre-se o risco da desresponsabilização. Se for sobre assuntos específicos da BE, como está organizada, como se pesquisa ... acho que sim. Mas planificação conjunta de aulas, acho que não.” (Cat4 E1)

3.2.1. Análise global das entrevistas

Só se pode desejar que na formação inicial os futuros professores tenham uma atitude aberta ao trabalho colaborativo com a biblioteca escolar se estes tiverem uma noção real dos seus objectivos, conhecerem a fundo quais as funções do professor bibliotecário. Acreditamos que esta atitude só se adquire se, na sua formação, quer enquanto alunos, quer na sua preparação para a prática pedagógica, se fizer uma abordagem constante às inovações pedagógicas, às novas áreas de intervenção e a uma consciencialização dos problemas e desafios da educação actual. O que se diz sobre a relação com a biblioteca escolar cabe perfeitamente noutras áreas de intervenção.

No fundo, será a necessidade de, na formação inicial de professores, se formar para uma prática reflexiva abrangente, não isolada, e não apenas confiando no que se

faz dentro das unidades curriculares, entre pares da mesma disciplina, observando a reflectindo sobre os trabalhos desenvolvidos num tempo e um local específico. Trata-se mais de procurar a transversalidade das acções para a transversalidade das necessidades educativas. Já muito se disse sobre as necessidades educativas para os aprendentes deste século e todos os educadores, sejam de que área científica forem, têm de ensinar para o desenvolvimento global do indivíduo, em espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social e espiritualidade.

Trata-se de ensinar a *aprender a ser* segundo a o Relatório Delors, mas não será possível fazê-lo de forma compartimentada em disciplinas. Para além das necessidades de educar para dimensão humana do individuo, inserido num contexto social, Edgar Morin aponta para necessidade de educar para o erro e a ilusão, para as incertezas e a mutabilidade do conhecimento e a conseqüente obrigatoriedade de ensinar a reflectir. Isto consegue-se, não em disciplinas compartimentadas, mas numa acepção global e interreacional, caso contrário poderemos ficar ofuscados com os próprios progressos a não ver além da nossa área científica.

Planificar, implementar e avaliar conjuntamente e sobretudo reflectir “na” e “sobre” a acção é o mote da educação actual. E é isso mesmo que se pede quando a legislação em vigor (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001) sobre o perfil de professor, insiste na *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* ao responsabilizar o educador/professor pela sua qualificação profissional, assentando na identificação de problemas decorrentes da sua prática pedagógica, na reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação. Este deve ainda perspectivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, participando em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A complexidade da tarefa de ensinar e educar as crianças e jovens para os desafios da sociedade actual exige um esforço acrescido, que não se pode confinar à acção de uma pessoa. O conceito actual de trabalho em equipa atravessa várias áreas da sociedade, mais comum no sector empresarial, mas que se impõe também nas iniciativas de acção social. Vulgarizado com a série televisiva, Dr. House, chegou até ao público a noção de que o velho ditado “*duas cabeças pensam melhor do que uma só*”

não é tão inocente como pode parecer. Também na educação a ideia do *team teaching* começa a ganhar força, muito embora a sua implementação seja morosa. Analisando as respostas dos entrevistados, há um reconhecimento de que este modo de ensino em equipa ainda não está muito enraizado.

Na categoria 3 sobre as funções do professor bibliotecário, agora visto como um actor educativo, vemos que ainda fica aquém da sua concepção ideal. Num misto entre o técnico e o animador da biblioteca, a sua acção ainda é encarada como adicional e não interventiva. Nesta categoria, pretendeu-se conhecer de que modo é que o trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário é encarado e qual o grau de profundidade que este atinge. Indo um pouco mais além do que a coordenação ou cooperação, pretendeu-se conhecer até que ponto o trabalho entre os docentes e o professor bibliotecário comunga de um “*shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction*” (Montiel-Overall, 2005a). Concluímos que está ainda longe de ser visto como um “*instructional partner*”, que trabalha conjuntamente com os professores e outros órgãos de gestão pedagógica para determinar as necessidades educativas, os conteúdos curriculares, as competências a desenvolver e discutir resultados escolares (AASL, 2009).

A legislação em vigor (Portaria n.º 756/2009 (DR n.º 134, Série I de 14 de Julho) aponta o PB como professor e não como técnico, como ainda é visto actualmente e se pode concluir de algumas entrevistas. A tónica é colocada no carácter pedagógico que a sua formação de base lhe confere, numa aceção colaborativa com toda a comunidade educativa para o atingir metas educativas definidas no Projecto Educativo, também construído com a participação activa do professor bibliotecário.

As subcategorias do trabalho colaborativo, baseadas com se disse na taxonomia de Loertschere nas teorias Montiel-Overall (2005a e 2005b) e Allison Zmuda (2006), foram construídas à semelhança de um documento apresentado na *European Council of International School Librarians* em Maio de 1999 e já referido no enquadramento teórico. As duas primeiras subcategorias incidem na noção de trabalho colaborativo baseado no contacto esporádico do docente com o professor bibliotecário. Na primeira, como ponte entre as necessidades de recursos documentais manifestados pelo docente e o *conhecedor das existências* que é o professor bibliotecário.

Analisando as respostas, verifica-se que o trabalho colaborativo entre ambos se resume muitas vezes a isso mesmo: a BE é vista como fornecedora de recursos e o

professor bibliotecário é contactado pelos docentes para sugerir obras, mais relacionadas com a literatura e a disciplina de Língua Portuguesa. Mesmo em outras disciplinas, como a História, o propósito é usar as obras de literatura como motivação para os conteúdos aliando ao desenvolvimento da leitura como uma “ajuda” e não como um objectivo que também é seu. Pouco referido é o papel da BE no desenvolvimento da literacia da informação e de que modo o trabalho colaborativo docentes/PB e equipa poderia desenvolver esta competência.

Já na primeira categoria se constata que a BE é vista sobretudo como promotora da leitura e de eventos relacionados essencialmente com esta competência. Analisando as respostas, vemos que o trabalho colaborativo, muitas vezes, se resume à realização de eventos (projectos pontuais da iniciativa da BE como a semana da leitura com encontros com escritores e ilustradores ou outras actividades da parte dos grupos disciplinares como a animação de festas e datas comemorativas). Não se pode deixar de reconhecer a importância destes eventos se eles forem ao encontro das metas a atingir pelo Projecto Educativo, mas não se poderá resumir a acção da BE a estes. Se assim acontecer, fica por cumprir parte da missão a que esta se propõe: “*desenvolver nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida*”, sendo fundamental um trabalho conjunto entre docentes e professor bibliotecário para fazer com que os alunos atinjam “níveis elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação” (Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999).

Para atingir estes níveis elevados não poderemos resumir a acção da BE à realização esporádica de eventos, vistos como adicionais ao currículo e não integrados nas planificações para atingir objectivos de aprendizagem e desenvolvimento de outras competências além da leitura (pesquisar e seleccionar informação para aprender autonomamente, tratar e comunicar a informação de forma eficaz, usar os meios tecnológicos disponíveis para o acesso incondicional à informação).

Inserimos na subcategoria nível 3 – esforço coordenado – as referências à necessidade de todas as estruturas da escola trabalharem de forma coordenada para atingir determinados objectivos. Na análise das respostas verificámos que uma vez mais se colocou a tónica no desenvolvimento da leitura e referiu-se inclusivamente o Plano

Nacional de Leitura. Contudo, este trabalho colaborativo parte de fora para dentro, ou seja, os objectivos e as competências a desenvolver não são decididas com base nas necessidades específicas de um grupo de alunos (identificadas pelo docente ou Conselho de turma ou, num âmbito mais alargado, pelo Projecto Educativo da escola). É um trabalho adicional e aplicado com base na decisão isolada do docente para responder a imperativos do programa ou projectos nacionais. O PNL é para ser aplicados a todos os alunos, mesmo aqueles que revelem bons níveis de leitura. As decisões de planificação são “impostas” e aplicadas segundo critérios exteriores e dos docentes da turma. O professor bibliotecário não é chamado a participar nestas decisões.

Apenas uma das intervenções dos entrevistados toca no nível mais ambicioso do trabalho colaborativo. Neste nível o professor é visto como co-professor que pode e deve estar a par das necessidades dos alunos e trabalhar de forma articulada com o docente para atingir determinados objectivos. Par tal, o PB e os docentes têm uma visão de conjunto, partilham responsabilidades, planificam e desenvolvem acções com os mesmos objectivos. O PB pode, inclusivamente, participar nas aulas (ele é um professor). De referir, contudo, que quando se referem objectivos não se pode confundir os objectivos específicos das disciplinas (associados a conteúdos) com as competências transversais. Não se pode pedir a um professor bibliotecário com formação científica em línguas que vá a uma aula ensinar conteúdos de matemática, não é isso que se pretende. O que se lhe pode pedir é que desenvolva acções que ensine a pesquisar uma informação específica num livro, num DVD, num CD, que possa ter a ver com a matemática.

Esta visão ainda não é partilhada pela maioria dos entrevistados, que não aceitam esta planificação conjunta. A questão que se coloca é o porquê desta não aceitação. Montiel-Overall (2005a) aponta como causa o tempo e a própria organização da escola, que não permite (muitas vezes por condicionantes exteriores à vontade) esta aproximação entre PB e docente. Hargreaves (1998) fala-nos da balcanização, ou seja, da compartimentação do ensino por áreas do conhecimento que não deixam abertura à inovação. Por outro lado a segurança do ensino “*entre paredes*” não deixa que outros actores educativos “invadam” um terreno que não lhes pertence. Ainda assim apontaríamos a conclusão a que muitos dos inquiridos de Ross Todd (2001) chegaram: ainda há um “*lack of understanding of the role of the teacher librarian*”.

3.1. Inquérito por questionário

Analisados os programas, ouvidos os professores desta Escola Superior de Educação, procurou-se saber qual é a percepção que os futuros professores têm da Biblioteca Escolar, dos seus objectivos e organização. Para tal aplicou-se o inquérito já referido (cf. ANEXO 2). Os quadros que apresentamos a seguir sintetizam os aspectos referentes aos estudantes que foram inquiridos e algos dados de caracterização.

Nº de Inquiridos total	Nº de Inquiridos LEB	Nº de Inquiridos MEEB	Nº de respondentes Total / %	Nº de respondentes LEB/ %	Nº de respondentes MEEB/%
92	67	25	51 (55,4%)	35 (52,2%)	16 (64%)

Quadro 10 - Número de respostas ao inquérito por questionário.

Quanto ao perfil dos respondentes, os nossos inquiridos integram-se nas seguintes categorias:

Idade	Sexo
20 -24 anos – 46	Masculino - 1 Feminino - 50
25 -29 anos – 3	
30 -34 anos – 1	
35 -39 anos – 1	

Quadro 11 - Perfil dos respondentes.

Análise dos dados

Nos quadros seguintes sintetizamos os elementos mais relevantes que emergiram dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos alunos dos cursos mencionados.

Categoria 1

Conceito de Biblioteca Escolar

No questionário incluímos três definições de biblioteca escolar, indo de um conceito mais básico, limitado ao fornecimento de recursos e desenvolvimento da leitura, até um mais elaborado, em que incluíamos, para além destas funções, o desenvolvimento da literacia da informação e apoio curricular.

BE é um centro de recursos vocacionado para o desenvolvimento da leitura, da literacia da informação e para apoio curricular” – 82%

A BE é um centro de recursos de informação destinado ao apoio curricular e apoio ao estudo. – 14%

A BE é um espaço da escola vocacionado sobretudo para o desenvolvimento da leitura.- 2%

Quadro 12 - levantamento de dados–conceito de biblioteca escolar (categoria 1).

Categoria 2

Papel da BE no contexto escolar

Nesta categoria incluímos o grau de importância atribuído pelos respondentes quanto ao papel e função da BE no contexto educativo, desde a sua função mais elementar de fornecimento de recursos até a uma intervenção mais activa e articulada para o desenvolvimento de competências transversais.

BE como parceira no desenvolvimento das competências transversais do currículo:

Medianamente importante/ importante – 69%

Muito importante – 31%

BE como entidade promotora de actividades:

Nada ou pouco importante – 4%

Medianamente importante/ importante – 74%

Muito importante – 22%

BE como entidade com funções de carácter técnico disponibilizando os documentos mais adequados:

<p>Nada ou pouco importante – 0% Medianamente importante/ importante – 71% Muito importante – 29%</p> <p>BE tem um papel essencialmente vocacionado para a promoção da leitura recreativa: Nada ou pouco importante – 8% Medianamente importante/ importante – 59% Muito importante – 33%</p> <p>BE tem um papel vocacionado para a promoção da leitura informativa: Nada ou pouco importante – 6% Medianamente importante/ importante – 69% Muito importante – 25%</p> <p>Outro papel “Apoio escolar; espaço propício ao estudo; espaço de interacção escolar centro de recursos bibliográficos”: Medianamente importante/ importante – 24% Muito importante – 6%</p>
--

Quadro 13– Levantamento de dados – papel da BE no contexto escolar (categoria 2)

Categoria 3

Rede de Bibliotecas Escolares: conhecimento; objectivos

Como consideramos fundamental que os futuros professores conheçam a Rede de Bibliotecas Escolares, quisemos saber se estes têm conhecimento da sua existência e seus objectivos, e em caso afirmativo, pedindo a melhor definição para esta entidade.

<p>Conhece – 45% (23 alunos) Não conhece – 55% (28 alunos)</p> <p>Uma organização estatal que visa dotar as escolas públicas com biblioteca escolar e regular a acção educativa destas de forma articulada com o currículo nacional – 10% (10 de 23)</p> <p>Instituição que visa articular a acção das bibliotecas com o PNL em prol do desenvolvimento da competência de leitura e do gosto por ler – 10% (10 de 23)</p>

Quadro 14 - levantamento de dados – Rede de Bibliotecas Escolares: conhecimento; objectivos(categoria 3).

Categoria 4

Professor-bibliotecário: conhecimento da existência; funções

Incluimos aqui as respostas sobre o conhecimento da figura do professor bibliotecário. No caso afirmativo pedimos que os respondentes escolhessem a frase que melhor definisse as suas funções. De notar que apesar de dizerem não conhecer a figura do PB, responderam (por não respeitarem as indicações da pergunta) quanto ao que pensam ser as suas funções. Daí a discrepância entre os 31% dos que disseram conhecer e os 37% que responderam à questão relativa às suas funções

<p>Conhece - 31% Não conhece - 69%</p>
<p>Um parceiro dos professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação – 27%</p>
<p>Uma função sobretudo de carácter técnico, organizando e disponibilizando os documentos da biblioteca escolar.- 6%</p>
<p>Uma função essencialmente vocacionada para a promoção e animação da leitura.- 4%</p>

Quadro 15 - levantamento de dados – Professor-bibliotecário:conhecimento da existência;funções (categoria 4).

Categoria 5

A BE na formação inicial de professores: menção nas Ucs, temas e actividades desenvolvidas

Nesta categoria incluimos as respostas sobre a abordagem feita à BE nas diferentes unidades curriculares. Pedimos que distinguissem o contexto em que esta abordagem foi feita: teórico ou prático. Pedimos ainda que identificassem os temas em que estas menções ocorreram e as actividades desenvolvidas.

Menção nas UCs teóricas – 65% (28 alunos)

Menção nas UCs teóricas – 51% (22 alunos)

Oito respondentes mencionaram as duas hipóteses. Daí a diferença na percentagem

Menção nas teóricas:

Em IPP I e II quando estudámos instituições de ensino não-formal observámos algumas bibliotecas.

Observação de contextos educativos

Em IPP III, familiarização com o espaço

Alerta para frequência da BE

Para aprofundamento de conhecimentos

Meio complementar ao trabalho desenvolvido no âmbito da promoção da leitura

Como forma de parceria com a escola, auxiliando na promoção da leitura e literacias da informação, promoção e animação da leitura.

No âmbito da promoção da leitura e da importância do livro

Nas Ucs que contemplavam leitura e a escrita

A propósito da motivação da leitura

Elaboração de trabalhos

Promoção da leitura e procura de informação adequada

Em Literatura e Didáctica de LP a propósitos do ensino da língua materna e importância de obras literárias de qualidade

Aulas de literatura

Promoção da leitura

Menção nas práticas:

No 1º ano de LEB a propósito do contexto educativo não formal. Ao longo do curso fomos relacionando o contexto educativo formal e não formal e falámos destas iniciativas

Ao falarmos dos espaços da escola, falámos da BE como local onde se encontram materiais essenciais ou ajuda para um melhor ensino/aprendizagem

Em Iniciação à Didáctica da LP.

Em Psicologia, Etnografia

A propósito do aprofundamento de conhecimentos

Como forma de parceria com a escola, auxiliando na promoção da leitura e literacias da informação, promoção e animação da leitura

Na promoção da leitura/literacia através de actividades práticas.

Actividades que podem ser desenvolvidas em articulação com a biblioteca escolar.

Como um contexto não formal para a prática profissional.

Para trabalhar determinados conteúdos em contextos educativos relacionado com a promoção da língua portuguesa.

Como um local para dinamizar uma actividade

No âmbito de literatura e didáctica da língua portuguesa

Como local de desenvolvimento de projectos

Educação não-formal

A Biblioteca Escolar foi referida no âmbito da intervenção nos contextos educativos, como sendo um recurso ao qual poderíamos recorrer.

Promoção da leitura

No âmbito das Unidades Curriculares de Iniciação à Prática Profissional

Actividades desenvolvidas:

Nunca realizei nenhuma actividade em articulação com a BE.

Não foram desenvolvidos trabalhos articulados com a BE.

Estudos Locais

Nomeadamente nos trabalhos ligados à língua portuguesa em que se promovia a leitura e conhecimento dos autores de literatura para a infância

Leitura orientada de um livro

Leitura Orientada

Não realizei nenhum trabalho de articulação, apenas foram feitas referências para conhecimento

Momentos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 16 - levantamento de dados – A BE na formação inicial de professores: menção nas Ucs, temas e actividades desenvolvidas (categoria5).

Categoria 6

Trabalho colaborativo BE/PB/ docentes

Nesta categoria incluímos as respostas sobre o grau de importância atribuído ao trabalho colaborativo entre PB/ BE e a função docente nos projectos e trabalho pedidos durante o curso. De notar apenas 90% dos inquiridos responderam esta questão o que nos parece lógico dado 69% disseram, na categoria anterior, não conhecer a figura do PB. A diferença entre estes valores poderia não ser relevante, pois os inquiridos poderiam não ter uma noção da figura do PB, mas terem desenvolvido actividades com a BE. Contudo, pareceu-nos ser incongruente o número de respondentes com o número dos que disseram não ter realizado actividades com a BE na categoria anterior.

Só 90% de respondentes (46 alunos)

A BE foi encarada como um espaço com recursos de informação para a elaboração de trabalhos e projectos de reforço/apoio ao currículo –

Nada ou pouco importante –14%
Medianamente importante/ importante – 64%
Muito importante – 12%

A BE e o PB foram encarados como parceiros na educação, com objectivos comuns aos do currículo, trabalhando conjuntamente com os docentes para o seu alcance.

Nada ou pouco importante –18%
Medianamente importante/ importante – 66%
Muito importante – 6%

O PB foi visto como um co-professor que planifica, implementa e avalia conhecimentos e aquisição de competências

Nada ou pouco importante –28%
Medianamente importante/ importante – 53%
Muito importante – 6%

O PB foi visto como um perito em aconselhamento e avaliação dos recursos mais adequados para o apoio ao currículo

Nada ou pouco importante –22%
Medianamente importante/ importante – 56%
Muito importante – 10%

O PB foi visto como um conhecedor das competências transversais do currículo.

Nada ou pouco importante –24%
 Medianamente importante/ importante – 54%
 Muito importante – 10%

Quadro 17- levantamento de dados – Trabalho colaborativo BE/PB/ docentes (categoria 6).

Respostas abertas: Levantamento de ideias-chave

Em relação às respostas abertas, apresentamos os dados de acordo com as questões que davam essa possibilidade de resposta. Criámos duas subcategorias: uma referente ao tema em que foi feita uma abordagem à BE e a outra relativa a actividades levadas a cabo, numa acepção articulada com a Biblioteca Escolar. De referir que não nos é possível apresentar os dados em percentagem, uma vez que alguns dos inquiridos referiram mais do que um tema ou mais do que uma actividade, na mesma resposta, e que nós optamos por considerar.

CATEGORIA 5
A BE na formação inicial de Professores
SUBCATEGORIA: tipo de abordagem à BE
Tema
Contexto de <u>ensino não-formal</u> (6 respostas)
Observação de <u>contextos educativos</u> (1 resposta)
Familiarização com o <u>espaço</u> (1 resposta)
Alerta para <u>frequência</u> da BE (1 resposta)
Aprofundamento de <u>conhecimentos</u> (2 respostas)
Promoção da <u>leitura</u> e animação da leitura (10 respostas)
Promoção da literacias da informação, leitura e <u>escrita</u> (4 respostas)
Elaboração de trabalhos (<u>projectos</u>) (2 respostas)
Procura de <u>informação</u> adequada (1 resposta)

<p><u>Ensino</u> da língua materna (4 respostas)</p> <p>Obras literárias de qualidade (<u>recursos</u>) (2 respostas)</p> <p>Espaço onde se encontram <u>materiais/recursos</u> essenciais (1 resposta)</p> <p>Dinamização de <u>actividades</u> (1 respostas)</p>
--

Quadro 18 - levantamento de ideias-chave tema)

<p>CATEGORIA 5 A BE na formação inicial de Professores</p>
<p>SUBCATEGORIA: tipo de abordagem à BE Actividades desenvolvidas</p>
<p>Articulação com a BE no âmbito <u>da promoção da leitura</u> (2 respostas)</p> <p>Actividades de <u>leitura orientada</u> (2 respostas)</p> <p>Não foram realizadas actividadesem articulação com a BE. (9 respostas)</p> <p>Um inquirido refere <i>Estudos Locais</i> sem especificar qual a actividade (1 resposta)</p> <p>Nota: só obtivemos 15 respostas a esta questão. Os restantes optaram por não dar exemplos de actividades desenvolvidas.</p>

Quadro 19 - levantamento de ideias chave (actividades).

Comentário

Feito um levantamento das respostas, conclui-se que a Biblioteca Escolar é abordada na formação inicial essencialmente como espaço de contexto não formal, onde se desenvolvem actividades de promoção e animação da leitura e se dinamizam eventos. Os estudantes disseram ser um local onde se aprofundam conhecimentos e onde se encontram os recursos documentais adequados. O desenvolvimento da literacia da informação foi referido, a par com outras competências transversais, como a leitura e a escrita. Os inquiridos disseram ter desenvolvido actividades de promoção da leitura e

leitura orientada. Alguns dos inquiridos disseram não ter desenvolvido actividades articuladas com a BE.

A maioria os inquiridos (82%) define a biblioteca Escolar como um centro de recursos vocacionado para o desenvolvimento da leitura, da literacia da informação e para apoio curricular. Esta definição, escolhida entre as várias hipóteses, revelaria uma boa concepção da biblioteca escolar não fossem as respostas abertas a deixar algumas reticências. De facto, pela razão e pela lógica, verifica-se que esta afirmação é a mais completa e logicamente os inquiridos não deixaram de a escolher como sendo a que melhor define a biblioteca escolar. Pode-se assim colocar alguma incerteza sobre a validade da questão e das definições apresentadas, cuja redacção pode ter direccionado as opções dos respondentes, embora alguns não a tenham escolhido.

De qualquer modo, a definição de biblioteca escolar que os inquiridos mais consideraram é corroborada pelo papel que estes atribuem à Biblioteca Escolar: um papel activo como parceira no desenvolvimento das competências transversais do currículo (100%). Contudo, a validação desta definição não se verifica quando definem o papel da BE como entidade promotora de actividades (96%), como uma entidade de carácter técnico disponibilizando documentos (100%) e com um papel essencialmente virado para a promoção da leitura recreativa (92%). Não há concordância quando se responde que a BE é parceira no desenvolvimento das competências transversais do currículo, mas depois se concorda que ela tem uma acção essencialmente virada para ao desenvolvimento da leitura recreativa ou que a sua função é essencialmente técnica. Assim acontecendo, a BE só estaria a cumprir em parte a seu papel de co-formadora de competências e esquecer outras de igual importância como:

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; o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. (Veiga et al, 1996)

Notemos, igualmente, que 55% dos inquiridos não conheçam a Rede de Bibliotecas Escolares e que 10% dos que conhecem (45% dos respondentes) a associem apenas ao projecto do Plano Nacional de Leitura. Para futuros docentes do ensino básico, não seria importante um maior conhecimento este projecto iniciado em 1996, em curso nas escolas onde irão desempenhar funções?

O mesmo acontece com o conhecimento relativo à figura do professor bibliotecário. Dos inquiridos, 69% disseram não conhecer as funções deste recurso humano. Os 31% que disseram conhecer, reconhecem-no como parceiro dos professores em actividade de ensino para o desenvolvimento de competências de leitura e literacia da informação. A lei que criou a figura do professor bibliotecário ainda é recente (Julho de 2009) e entre a formulação das leis e a sua aplicação na prática diária decorre um tempo de “*maturação*” mais ou menos longo. De qualquer modo, volta-se a colocar a questão se não será de investir desde início na raiz, ou seja, fazer chegar às Escolas Superiores de Educação as mais recentes inovações num tempo mais célere.

Mais de 50% dos inquiridos revelaram que a Biblioteca Escolar foi abordada nas suas aulas teóricas e práticas. Tendo em atenção o levantamento que já apresentámos (cf. quadro 16), conheceram o espaço e recursos como um contexto educativo não formal e desenvolveram algumas actividades relacionadas essencialmente com a promoção da leitura e organização de actividades. Esta abordagem corrobora o papel que lhe é atribuído pelos inquiridos e justifica a percepção que estes têm da BE. Esta percepção aproxima-se muito mais da visão tradicional de biblioteca escolar e ainda não é encarada como “núcleo da escola” onde todas as áreas de ensino são contempladas, não apenas como fornecedora de recursos para o apoio curricular, mas sobretudo como co-formadora para o desenvolvimento de competências transversais do currículo. Refira-se ainda que um número considerável de respondentes apontaram que não se recordam ou mesmo que não houve abordagem ao papel da BE.

A maioria dos inquiridos considerou o trabalho colaborativo dos docentes com o professor bibliotecário muito importante para o desenvolvimento dos objectivos comuns e o professor bibliotecário como um co-professor. No entanto, esta concepção teórica não se verificou nas actividades desenvolvidas que, como se mencionou acima, se limitou na sua maior parte à promoção da leitura (essencialmente recreativa e leitura orientada de obras) e conhecimento do espaço e recursos documentais da Biblioteca.

Fazendo a triangulação dos dados (análise de programas; entrevistas a docentes; inquéritos a alunos) conclui-se que na formação inicial de professores a visão da Biblioteca Escolar ainda passa por uma concepção tradicional. Ainda não é vista como tendo um papel central na comunidade educativa e por isso ela não figura nos programas de formação inicial de professores de forma explícita. Por outro lado,

implicitamente esta não é completamente ignorada nas aulas, quer teóricas quer práticas, como poderemos concluir, quer pelas entrevistas quer pelos inquéritos aos alunos, muito embora a abordagem seja parcial nas áreas de ensino e sua função educativa ainda seja vista como adicional e não interventiva.

Digamos que a Biblioteca é encarada como uma “ajuda” para promover a leitura que os docentes de Língua Portuguesa se esforçam por incentivar a nível geral a todos os alunos, mas não é encarada como co-formadora, na medida em que pode intervir na planificação, implementação e avaliação do desenvolvimento desta competência. Para além disso, fica de fora da sua acção o desenvolvimento de competências autónomas de aprendizagem, como seja a capacidade de pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento que se quer que seja actualizado ao longo da vida, mesmo depois de terminada a escolaridade.

CONCLUSÕES

Entre as teorias saídas das investigações e as mudanças efectivas na vida do dia-a-dia dos cidadãos vai uma grande distância. Pelo meio estão a vontade política, as decisões governamentais, traduzidas nas leis, a interpretação destas e sua aplicabilidade, a formação dos operadores e a vontade de mudar. Quando em 1993 a IASL (International Association of School Librarianship) afirmou que a biblioteca escolar é uma parte vital da educação gratuita e obrigatória, desencadeou uma maior atenção por parte dos governos para a necessidade de providenciar as escolas com bibliotecas escolares modernas e bem apetrechadas que fossem um precioso recurso ao alcance dos alunos, professores e demais educadores para atingir as metas e objectivos de aprendizagem.

Foi essa a intenção das resoluções tomadas em 1996 pelo governo português, ao dar início à Rede de Bibliotecas Escolares. Como já foi referido, pretendia-se criar, em todas as escolas portuguesas, bibliotecas que fossem entendidas com recursos básicos do processo de ensino-aprendizagem com objectivos de promover a leitura, a literacia da informação, o desenvolvimento de métodos de estudo e investigação autónoma e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. Desta resolução foram criadas leis e nomeadas comissões de implementação que tiveram como resultado um melhoramento significativo das bibliotecas escolares existentes e a criação de novos espaços com este fim.

A suportar esta evolução estiveram vários estudos e documentos de referências a nível internacional, já referidos no enquadramento teórico, que orientaram não somente a construção física do espaço, mas sobretudo fundamentaram os benefícios da existência de bibliotecas escolares apetrechadas com documentos actuais em diferentes suportes, com acesso às rede de informação da era digital, orientadas por professores bibliotecários peritos em biblioteconomia, novas tecnologias e ensino. Estas constituiriam assim uma mais-valia para uma aprendizagem mais construtiva, apostando na *”lifelong learning”* como resposta às novas exigências da sociedade de informação.

Entendendo a necessidade de actualização de conhecimentos constante numa sociedade em transformação num ritmo acelerado, as bibliotecas escolares e o professor bibliotecário, em trabalho colaborativo com os docentes, estariam na base da educação de cidadãos instruídos e esclarecidos.

Desde a teorização até mudança física para a implementação deste novo conceito de biblioteca escolar, esteve a vontade política, a criação das leis e o esforço económico para a criar as bibliotecas que hoje temos nas nossas escolas. Hoje são poucas as escolas portuguesas do ensino público que não tenham ainda bibliotecas modernas, espaçosas, bem iluminadas e apetrechadas. Mas será que estas mudanças físicas se traduziram também em mudanças nas práticas pedagógicas? Será que as teorias pedagógicas que estiveram na base destas mudanças se traduziram também em mudanças de atitude perante as novas exigências educativas? Será que os objectivos que estiveram na base da sua criação estão já alcançados?

Sabemos que não podemos exigir mudanças de atitudes se estas não forem acompanhadas de condições físicas e humanas para que estas ocorram. Mas também não podemos correr o risco de criarmos “elefantes brancos” com os quais não saberíamos lidar. Por isso, a par destas transformações torna-se imperativa a formação. A Rede de Bibliotecas Escolares não tem descurado esta formação e procurou manter actualizados os responsáveis pelas bibliotecas escolares, professor bibliotecário e equipa da Biblioteca. A estes é atribuída a responsabilidade de dar a conhecer uma nova biblioteca escolar dentro da sua comunidade educativa, chamando adeptos, mostrando evidências da acção educativa desta. De forma contagiosa e evidente, o professor bibliotecário e sua equipa têm a responsabilidade de fazer aderir toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais, órgãos de direcção e todos os agentes educativos) à Biblioteca Escolar, cujos objectivos devem ir ao encontro dos objectivos do Projecto Educativo da Escola. Embora difícil de concretizar (por experiência própria) esta procura de “adeptos da biblioteca” vai sendo feita em maior ou menor escala dentro das escolas.

Mas o que se tem feito na formação inicial de professores? Como é vista a biblioteca escolar? Que conhecimento têm os futuros professores sobre a RBE? Conhecem as funções do professor-bibliotecário? Como é desenvolvido o trabalho colaborativo entre este e os docentes para o desenvolvimento de competências?

“Está preparado el professorado para trabajaren las bibliotecas?”

Esta é a questão a que Antonio Viñao (2002) procurou responder no Seminário “*Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación*”, em Madrid, em Novembro de 2002, referindo-se aos professores espanhóis. Esta é uma questão que se poderá colocar igualmente sobre os professores portugueses. Concluída a análise de dados que resulta da presente investigação, reformularíamos essa questão:

Estarão os futuros professores a ser preparados para trabalhar com as bibliotecas escolares?

A questão poderá conter implicitamente uma resposta negativa, já que se ela fosse indubitavelmente positiva, nem sequer a colocaríamos. Mas, no fundo, foi ela que norteou todo este trabalho desde o início. Depois de conhecer vários estudos sobre a relação docentes/biblioteca escolar e, sobretudo, de conhecer por experiência pessoal a dificuldade em fazer aderir à biblioteca professores, órgãos de gestão e demais agentes educativos, levou a formular as questões que constituíram o objecto da investigação.

Sem pretendermos chegar a conclusões definitivas, dado reconhecermos que este estudo necessitaria de uma investigação mais alargada para se construir uma visão mais concreta da realidade da formação de professores nesta área, arriscamos ainda assim a formular algumas reflexões sustentadas no estudo que desenvolvemos.

Para uma resposta contextualizada não podemos deixar de fazer acompanhar a questão com outras:

O que se espera das bibliotecas escolares?

Que mudanças realmente ocorreram desde a criação da Rede de Bibliotecas Escolares?

Já muito foi dito sobre a primeira destas questões. No entanto, reforça-se aqui o papel que estas podem (devem) ter na formação dos alunos, quando o professor bibliotecário trabalha conjuntamente com os docentes para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais ao currículo, dando assim resposta às necessidades educativas que a sociedade actual impõe. Com uma componente forte no desenvolvimento da leitura e literacias, a acção educativa desempenhada pela biblioteca escolar não se limita ao desenvolvimento da capacidade técnica do acto de ler, nem na

motivação para a leitura recreativa. A sua acção, mais do que nunca, deverá incidir na literacia da informação, preparando os futuros cidadãos para a participação activa e esclarecida na sociedade. Para tal, todos os intervenientes na acção educativa deverão trabalhar para criar nos alunos a avidez de informação, na sua busca esclarecida e na sua transformação em conhecimento. Esta acção ficará irremediavelmente incompleta se docentes e equipa da biblioteca, liderada pelo professor bibliotecário, não trabalharem colaborativamente para atingir os objectivos comuns, já que é na biblioteca que se concentram os meios e recursos necessários ao desenvolvimento destas competências.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) foi lançado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital. (RBE, 2012)

Esta é a apresentação do programa da Bibliotecas Escolares que consta no sítio da RBE e que, em termos gerais e sucintamente, expõe os objectivos da criação do programa. Decorridos 14 anos desde a sua implementação, grandes mudanças ocorreram nas nossas escolas. Começando pela raiz do problema (a inexistência de bibliotecas escolares modernas, bem apetrechadas) foram instaladas bibliotecas nas escolas públicas, cobrindo actualmente a quase totalidade das escolas portuguesas. São hoje, por isso, raras as escolas (ou agrupamentos) que não têm boas bibliotecas, bem iluminadas, com meios de acesso à informação em diferentes suportes, apetrechadas de recursos documentais em actualização constante.

O passo seguinte foi a criação da figura do professor bibliotecário que “assegura na escola, o funcionamento e gestão das bibliotecas, as atividades de articulação com o currículo, de desenvolvimento das literacias e de formação de leitores” competindo-lhes “gerir as bibliotecas do agrupamento enquanto espaços agregadores de conhecimento, recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania” e “garantir serviços de biblioteca a todas as escolas do agrupamento” (RBE, 2012).

Este foi, sem dúvida, o grande passo para dar início à rentabilização do trabalho desenvolvido até à data em prol das bibliotecas escolares como centros de recursos ao

serviço da comunidade escolar. A acompanhar este segundo passo, surgiram (e surgem cada vez mais) cursos e acções formativas para o desempenho pleno dos professores bibliotecários e da equipa responsável pelo funcionamento e acção da biblioteca escolar.

Sem dúvida que estes passos são os que a lógica fundamenta como certos e incontornáveis. Contudo, ainda hoje, se navegarmos pelo sítio da RBE, vemos que a formação sugerida é unilateral. Destina-se a professores bibliotecários e equipa da biblioteca. Não seria de apostar também na formação dos professores para o trabalho colaborativo com a biblioteca escolar, já que são comuns as metas de aprendizagem consagradas no Projecto Educativo? Não seria de insistir na motivação dos órgãos de gestão das escolas para uma concepção mais alargada e actual do papel das bibliotecas escolares? No perfil pessoal do professor bibliotecário prevê-se que este seja um elemento formador no contexto educativo em que está inserido. Mas será que basta?

Se é certo que compete ao professor bibliotecário uma acção formadora dos outros agentes educativos, sabemos que a realidade não se compadece com isso. Muitas vezes os professores bibliotecários esgotam o seu tempo de acção em actividades que deveriam ser atribuídas a uma equipa com mais tempo, mais formada, libertando os professores bibliotecários para um trabalho mais dirigido à acção pedagógica e formativa.

Retomando o fio condutor desta investigação, não seria importante que na formação inicial de professores se inclísse uma perspectiva conjunta da acção da biblioteca escolar com os docentes e outros agentes educativos? Como se concluiu na análise de dados, a acção da biblioteca ainda é vista de forma parcial, conectada quase exclusivamente à leitura, diferente da nova vertente de “núcleo da escola” como é referido nos estudos internacionais e manifestados pela IFLA e IASL.

Como foi referido anteriormente, gostaríamos que este estudo tivesse uma consequência prática e constituísse motivação para uma investigação mais alargada nesta área de trabalho. Para um investigador inexperiente, como é o presente caso, seria corolário suficientemente compensador descobrir que o seu trabalho se constituiu, sobretudo, em pequenina semente que, eventualmente, e por mãos e espíritos de superior clarividência, germinasse um dia em frutos mais consistentes.

BIBLIOGRAFIA

AASL. (2009). *Information Power: Building Partnerships for Learning*. Roles and responsibilities of the School Library Media specialist. Chicago: American Library Association.

AASL (2007). *Standards for the 21st-century Learners*. American Librarians Association. Obtido em <http://www.ala.org/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standards>

Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CLA(1997). *Students' information needs in the 21st century: competencies for teacher-librarians*. Canadian Association for School Libraries. Obtido em <http://www.cla.ca/AM/Template.cfm?Section=Publications2&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=2715>

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Conde, E., Martins, R., & Bastos, G. (2011). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares - Ministério da Educação.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?: reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatórios para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o sec. XXI*. ASA.

Fernandes, A. J. (1995). *Métodos e regras para a elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Freire, A. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula: Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Lisboa : Universidade Aberta.

Haecht, A. V. (1992). *A Escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hanneesdóttir, S. K. (1995). *Bibliotecários Escolares: linhas orientadoras para os requisitos de competência*. Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA. 2.^a edição revista . The Hague, Holanda : IFLA.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: Mc Graw-Hill.

IASL (1993). *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*.

IFLA/UNESCO (2002). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. IFLA/UNESCO.

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Haia: UNESCO.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Librarians and Teachers Levels of Collaboration: turning the School Media Center into a Learning Hub (1999). European Council of International School Librarians. Brussels.

Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.

- Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-lei nº43/2007. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo: lei nº 46/86*. Diário da República.
- Montiel-Overall, P. (2005a). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, vol. 8. .
- Montiel-Overall, P. (2005b). A Theoretical Understanding of Teacher and Librarian Collaboration (TLC). *School Libraries Worldwide*, vol. 11, Number 2, 24-48.
- Nóvoa, A. (2007). *Nada substitui o bom professor*. São Paulo: SINPRO-SP.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In J. B. Duarte, *Igualdade e diferença* (pp. 17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livrso Horizonte.
- Ponte, J. P., Galvão, C., Santos, F. T., & Oliveira, H. (2001). *O início da carreira profissional de jovens professores de matemática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte et al. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Rangel, M. (1998). Reordenar o currículo do Ensino Básico face à sociedade de informação. In R. M. et al., *Na sociedade de informação: o que aprender na escola?* (p. 81-96). Porto: Porto Editora.
- RBE (2012). *Programa: apresentação*. Obtido em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>

Rodrigues, M. d. C. (2010). *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração: Um estudo numa Escola Secundária com 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, M. L. (2010). *Bibliotecas escolares: que colaboração? O trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Lisboa: Universidade Aberta.

Science, N. U. (2008). *School Libraries Work*. Research foundation paper. USA: Scholastic Library Publishing.

Small, R. (2002). Collaboration: where does it begin? *Teacher Librarian*, vol29; N.5 .

Small, R. (2001). Developing a collaborative culture. *Information Studies*, Syracuse University .

Thurler, M. G. (1996). Innovation et coopération: liens et limites. In M. Bonami et M. Garant (dir.) *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement*, Bruxelles : De Boeck, pp. 145-168.

Todd, R. (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries: knowledge space, not information space; connections not collections; actions, not positions; evidence, not advocacy*. Keynote paper, The 2001 IASL Conference. New Zealand.

Todd, R. (2008). The Evidence-Based Manifesto for School Librarians. If school librarians can't prove they make a difference they may cease to exist. *School Library Journal*. Obtido em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6545434.html>

Veiga et al, I. (1996). *Lançar a Rede de Biblioteca Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Viñao, A. (2002). Está preparado el profesorado para trabajar en las bibliotecas?: Un modelo de formación docente. *Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación*. Madrid: ANELE.

Zmuda, A. (2006). Where does your authority come from: empowering the library media specialist as a true partner in student achievement. *School Library Media Activities Monthly* , Volume XXII, Number 1 .

ANEXOS

ANEXO 1

Guião de entrevista

1. **Apresentação**
2. **Apresentação do problema de pesquisa**

A importância das bibliotecas escolares para os aprendentes do século XXI: desenvolvimento de competências de aprendizagem mais autónoma e mais construtiva, para que os cidadãos da sociedade da informação saibam como gerir a sua própria aprendizagem ao longo da vida. Para tal é necessário o desenvolvimento das literacias. As questões que se colocam são:

1. Como é que os programas de formação inicial de professores das Escolas Superiores de Educação prevêem o desenvolvimento do currículo em articulação com a Biblioteca Escolar?

1.1. Estes programas fazem referência à BE?

1.2. O trabalho colaborativo entre os docentes e o professor bibliotecário está previsto?

1.3. Em caso afirmativo, como é que as planificações dos docentes em formação contemplam o desenvolvimento de competências de literacia da informação e de leitura em articulação com a Biblioteca Escolar / Centro de recursos?

Fiz uma primeira análise aos programas, mas estes apontam sobretudo para listagens de conteúdos e de competências a desenvolver, não explicitando a implementação prática. Contudo, quer uns quer outros, deixam antever uma aceção colaborativa com todos os actores do ensino/aprendizagem que pode atingir uma profundidade que não está espelhada nos programas.

Neste sentido achei fundamental falar com os professores da ESE, já que são eles que me poderão ajudar a conhecer o modo como os futuros docentes são orientados para o trabalho articulado com a biblioteca escolar. Pretende-se assim que os professores desta instituição acedam a *co-laborar* comigo neste estudo em prol da qualidade do ensino.

3. **Elo de confiança**

Clarificar que no trabalho nunca será referido o nome da escola que serve de base ao estudo. Apenas se referirá que se trata de uma instituição do ensino superior que forma professores do ensino básico.

PARTE I

PERFIL DO INQUIRIDO

Unidade Curricular que ensina

Curso

Idade

30 – 44

45 – 54

55 – 60

Mais de 60

Sexo _____

PARTE II

1. Qual é o papel que atribui à biblioteca escolar na educação actual? Que conhecimento tem da rede de bibliotecas escolares? E do tipo de actividades que a rede desenvolve?

2. Acha que na formação inicial de educadores / professores se deve fazer referência obrigatória ao papel da biblioteca escolar no processo de ensino e de aprendizagem ou essa questão deve ser remetida para as experiências posteriores do educador/professor em contexto escolar. Justificar a opinião

3. Na sua disciplina inclui algum tipo de referência à biblioteca escolar?

(Se sim) Em que contexto surgem essas referências? E com que objectivos?

(Se não) Porquê? Considera a hipótese de vir a integrar essa referência? Porquê?

4. Sabe que as escolas dispõem hoje de professores bibliotecários? (ver se sabem ou não)

E sabe que funções são atribuídas ao professor bibliotecário? Se responderem sim, pedir exemplos

5. Das seguintes funções, qual considera ser a mais importante? Pedir para justificar a escolha

a) Um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação

b) Uma função sobretudo de carácter técnico, organizando e disponibilizando os documentos da biblioteca escolar

c) Uma função essencialmente vocacionada para a promoção e animação da leitura


6. Na sua opinião, os alunos em formação para a docência têm noção dos principais objectivos da biblioteca escolar? Indique dois dos objectivos que mais são focados na sua formação.

7. Na UC que lecciona, os alunos em formação para a docência têm a noção do papel do professor bibliotecário e da Biblioteca Escolar como parceiros no desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos? Indique dois exemplos desta parceria

8. Indique um exemplo de articulação com a BE, tendo por base a UC que lecciona.

ANEXO 2

Inquérito por questionário (enviado em versão *googledocs*)

A stack of several books with a red cover on top, resting on a light blue background.

INQUÉRITO

Aos alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Básica e de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

Este inquérito é anónimo e visa contribuir para um estudo sobre bibliotecas escolares.

Pede-se aos inquiridos que respondam e submetam o inquérito no fim.
Muito obrigada.

[Continue »](#)

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)



INQUÉRITO

PARTE I

PERFIL DO INQUIRIDO

1. Curso

2. Idade

3. Sexo

« Back

Continue »

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)



PARTE II

1 CONCEITO DE BIBLIOTECA ESCOLAR

1.1 Escolha aquela que considera ser a melhor definição de uma biblioteca escolar :

- a) A Biblioteca escolar é um espaço da escola vocacionado sobretudo para o desenvolvimento da leitura.
- b) A Biblioteca escolar é um centro de recursos de informação destinado ao apoio curricular e apoio ao estudo.
- c) A Biblioteca escolar é um centro de recursos vocacionado para o desenvolvimento da leitura, da literacia da informação e para apoio curricular.

1.2. Que importância/papel atribui à Biblioteca Escolar no contexto educativo. (Atribua níveis importância de 1 a 5, sendo 1 pouco importante)

	1	2	3	4	5
a) Parceira no desenvolvimento das competências transversais do currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Entidade promotora de actividades extra-curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Função de carácter técnico organizando e disponibilizando os documentos mais adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Um papel essencialmente vocacionado para a promoção da leitura recreativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Um papel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

vocacionado para a promoção da leitura informativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Outro papel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12.1 Se respondeu "f) Outro papel" na questão anterior, por favor explique qual.

2. REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

2.1 Conhece a Rede de Bibliotecas Escolares?

- Sim
 Não

2.2 Se respondeu sim, escolha melhor definição para esta instituição.

- a) Uma organização estatal criada com o objectivo de dotar todas as escolas públicas de bibliotecas bem apetrechadas.
 b) Uma organização estatal que visa dotar as escolas públicas com biblioteca escolar e regular a acção educativa destas de forma articulada com o currículo nacional.
 c) Instituição que visa articular a acção das bibliotecas com o FNL (Plano Nacional de leitura) em prol do desenvolvimento da competência da leitura e do gosto por ler.

2.3. Desde o ano de 2009, as bibliotecas escolares inseridas na Rede de Bibliotecas Escolares contam com um Professor-Bibliotecário. Sabe da existência desta figura nas escolas?

- Sim
 Não

2.3.1 Se respondeu sim, diga qual das seguintes funções do PB considera mais importante?

- a) Um parceiro dos professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação.

- b) Uma função sobretudo de carácter técnico, organizando e disponibilizando os documentos da biblioteca escolar.
- c) Uma função essencialmente vocacionada para a promoção e animação da leitura.

2.3.2 Justifique a sua escolha na questão anterior.

3. A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

3.1 Recorde as menções feitas à Biblioteca Escolar no seu curso (Licenciatura em Educação Básica ou de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do EB) e mencione o contexto em que a Biblioteca Escolar foi referida:

- a) Nas unidades curriculares de carácter teórico
- b) Nas unidades curriculares de carácter prático

3.1.1 Se escolheu a) na pergunta 3.1, indique a propósito de que tema se falou da Biblioteca Escolar.

3.1.2 Se escolheu b) na questão 3.1 indique a propósito de que tema se falou da Biblioteca Escolar.

3.2. Indique um exemplo de trabalho realizado em articulação com a BE que tenha desenvolvido numa Unidade Curricular do seu curso e que considere significativo.

3.3. Nos projectos e trabalhos que lhe foram pedidos no seu curso, indique o grau de importância dado ao trabalho colaborativo entre o Professor-bibliotecário / Biblioteca Escolar e a função docente.

(Atribua graus de importância de 1 a 5, sendo 1 nenhuma importância)

	1	2	3	4	5
a) A BE foi encarada como um espaço com recursos de informação para a elaboração de trabalhos e projectos de reforço/apoio ao currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) A BE e o PB foram encarados como parceiros na educação, com objectivos comuns aos do currículo, trabalhando conjuntamente com os docentes para o seu alcance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) O PB foi visto como um co-professor que planifica, implementa e avalia conhecimentos e aquisição de competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) O PB foi visto como um perito em aconselhamento e avaliação dos recursos mais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INQUÉRITO

13/04/12 14:15

adequados para o apoio ao currículo

e) O PB foi visto como um conhecedor das competências transversais do currículo.



f) Outra situação.



3.3.1 Se respondeu "g) Outra situação" na questão anterior, for favor explique qual.

FIM

Muito obrigada pela sua colaboração.

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

ANEXO 3- Quadros-síntese da análise dos programas – Curso de Licenciatura em Educação Básica

GRILHA 1 - Análise e programas do curso de Licenciatura em Educação Básica - 1º ANO

Unidade Curricular	Referências específicas ao trabalho colaborativo	Referências à BE	Referências aos actores no processo ensino/aprendizagem e possível trabalho colaborativo com a BE.
Psicologia do Desenvolvimento e da Educação	Não há	S/ Referências específicas à BE	Motivação para a aprendizagem
Gramática da Comunicação	Não há	S/ Referências específicas à BE	Teorias da aprendizagem e sua aplicação prática.
Cultura e Conhecimento Matemático	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Química para a Educação	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Estudos de Etnografia Portuguesa *	Não há		
Expressão Dramática*	Não há		
Sociologia da Educação	Não há	S/ Referências específicas à BE	Contextos e actores escolares Professores e a crescente pluralidade dos profissionais da educação. Trajectórias profissionais e lógicas de trabalho. Construção de projectos
Tecnologias da Informação e Comunicação Multimédia	Não há	S/ Referências específicas à BE	Acesso recursos audiovisuais, informáticos e multimédia na prática profissional, na actualização científica e partilha

				de recursos”
Física para a Educação	Não há	S/ Referências específicas à BE		
Introdução ao Estudo do Texto Literário	Não há	S/ Referências específicas à BE		
Linguagem, Lógica e Comunicação	Não há	S/ Referências específicas à BE		Linguagem e pensamento lógico
Expressão Motora (Expressão artística e motora)	Não há	S/ Referências específicas à BE		
Iniciação à Prática Profissional I: Contextos e Perfis	O trabalho colaborativo: natureza e dimensões	S/ Referências específicas à BE		Contextos de educação formal e não formal” “ Natureza e dimensões do atendimento educativo

GRELHA 2 - Análise e programas do curso de Licenciatura em Educação Básica - 2º ANO

Unidade Curricular	Referências específicas ao trabalho colaborativo	Referências à BE	Referências aos actores no processo ensino/aprendizagem e possível trabalho colaborativo com a BE.
Estrutura e Funcionamento da Língua	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Literatura Portuguesa Contemporânea	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Números e Estruturas	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Geociências	Não há	S/ Referências específicas à BE	
História e Geografia de Portugal I *	Não há		
Expressão Musical (Educação artística e motora – Música)	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Educação Especial e Inclusão	Não há	S/ Referências específicas à BE	As necessidades especiais e diversidade cultural curricular Do apoio personalizado às adequações curriculares.
Teoria da Educação	As organizações aprendentes e as redes colaborativas” A investigação-acção e as aprendizagens colaborativas	S/ Referências específicas à BE	
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Não há	S/ Referências específicas à BE	

Geometria (Educação artística e motora – Expressão Plástica) Expressão Plástica	Não há Não há	S/ Referências específicas à BE S/ Referências específicas à BE	Organização de actividades de expressão plástica
Iniciação à Prática Profissional II: Observação e Cooperação nos Contextos Educativos	Trabalho em equipa: modalidades e estratégias de colaboração Trabalho colaborativo em educação	S/ Referências específicas à BE	

GRELHA3 - Análise e programas do curso de Licenciatura em Educação Básica – 3.º ANO

Unidade Curricular	Referências específicas ao trabalho colaborativo	Referências à BE	Referências aos actores no processo ensino/aprendizagem e possível trabalho colaborativo com a BE.
Literatura para a Infância e Promoção da Leitura	Não há	Meios de divulgação, informação e crítica. Bibliotecas infanto-juvenis, públicas e escolares Bibliografia complementar: Rede de bibliotecas escolares do Porto – http://194.79.88.139/rbep/ Rede de bibliotecas escolares http://www.rbe.min-edu.pt	S/ Referências específicas ao trabalho colaborativo com a BE
História e Geografia de Portugal II	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Biologia e Ecologia para a Educação	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Iniciação à Didáctica da Língua Portuguesa	Não há	S/ Referências específicas à BE	Estratégias, meios e matérias para o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias
Didáctica da Matemática	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Didáctica das Ciências da	Não há	S/ Referências específicas à	Educação em ciências numa perspectiva construtivista

Natureza		BE	
Didáctica da História e Geografia de Portugal	Não há	S/ Referências específicas à BE	Princípios metodológicos e didácticos da HGP Estratégias e recursos
Projecto Integrado de Expressões	Não há	S/ Referências específicas à BE	As didácticas específicas da Educação motora, educação dramática e educação musical
Didáctica das Expressões	Não há	S/ Referências específicas à BE	Desenho e desenvolvimento de um projecto transdisciplinar
Iniciação à Prática Profissional III: Observação e Cooperação nos Contextos Educativos	Estratégias de colaboração na acção educativa: da observação à intervenção		Intencionalidade educativa: da planificação à acção” Mecanismos de auto e hetero-avaliação de percursos formativos
Opção I - Matemática Elementar e Materiais	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção I - Matemática, Materiais e Tecnologias	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção I - Espaços de Intervenção Matemática	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção I - Resolução de Problemas	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção II - Matemática Elementar e Materiais	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção II - Matemática, Materiais e Tecnologias	Não há	S/ Referências específicas à BE	Actividade de investigação na sala de aula
Opção I I- Espaços de Intervenção Matemática	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção II- Resolução de Problemas	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção III - Património Literário Oral	Não há	S/ Referências específicas à BE	

Opção III - Oficina de Comunicação e Expressão	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção III - Língua, Cultura e Cidadania	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção IV - Literacia Científica e Cultura	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção IV - Qualidade de Vida, Ambiente e Sexualidade	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção V - Estudos Locais: Espaços e Sociedade	Não há	S/ Referências específicas à BE	
Opção V - Memórias, Identidades e Culturas	Não há	S/ Referências específicas à BE	

ANEXO 4 - Quadros-síntese da análise dos programas – Curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ano do Ensino Básico

GRELHA 1 - Análise e programas do curso de Mestrado em Ensino do 1º e 2º ano do Ensino Básico - 1º ANO

Unidade Curricular	Referências específicas ao trabalho colaborativo	Referências à BE	Referências aos actores no processo ensino/ aprendizagem e possível trabalho colaborativo com a BE.
Política Educativa e Organização Escolar	Não há	S/ referência específica à BE	Compreender e analisar criticamente a dimensão política da acção educativa “ O sistema educativo português. As políticas educativas”
Desenvolvimento Curricular	Não há	S/ referência específica à BE	Diagnosticar e tomar decisões relativas à acção didáctica em diferentes contextos escolares Projecto Educativa da Escola Projectos curriculares de Escola e Turma Planificação pedagógico-didáctica
Literatura para Jovens	Não há	S/ referência específica à BE	Desenvolver uma atitude de receptividade à literatura para jovens , tendo em vista a sua utilização em actividade de ensino/ aprendizagem e de promoção da leitura Escola e a leitura Obras do PNL
A Língua Portuguesa no Tempo e no Espaço: História da Língua	Não há	S/ referência específica à BE	O ensino da Língua Portuguesa ao longo da escolaridade básica e secundária e no ensino Superior
História e Geografia de Portugal: Dimensão Europeia Contemporânea	Não há	S/ referência específica à BE	Aplicar técnicas de pesquisa, tratamento e comunicação da informação Pesquisa e tratamento de informação/ documentação sobre a

				actualidade portuguesa e europeia (
Ciências da Natureza para os 1.º/2.º Ciclos do EB	Não há	S/ referência específica à BE	Mobilizar e integrar conhecimentos, métodos e ferramentas de diferentes ciências para aprofundar os temas das ciência relacionados com o currículo do 1e 2º ciclos	
Didáctica da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I	Não há	S/ referência específica à BE	Traçar percursos metodológicos A leitura e a escrita: iniciação e desenvolvimento de competências As grandes linhas metodológicas e estruturação de actividades. A Língua Portuguesa no currículo: a relação como outras áreas do saber	
Didáctica da História e Geografia no 1.º e no 2.º Ciclo do EB	Não há	S/ referência específica à BE	Reflectir sobre estratégias de ensino/aprendizagem e sua operacionalização Abordagem e metodologias para o conhecimento do Meio e ensino aprendizagem da Hist. eGeog. Operacionalização de estratégias.	
Didáctica da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I	Não há	S/ referência específica à BE	Incentivar atitudes e processo de reflexão no sentido de resolver problemas práticos no acto de aprender, ensinar e avaliar conhecimentos. Metodologias associadas ao processo de aprendizagem e ensino da Matemática Planificação de conteúdos e unidades curriculares de forma disciplinar e/ ou interdisciplinar.	
Didáctica das Ciências da Natureza no 1.º e no 2.º Ciclo do EB	Não há	S/ referência específica à BE	Pesquisar e interpretar informação que conduza à actualização permanente (do formando?) Delinear estratégias de acção e produzir materiais apropriados para o ensino das ciências nos 1e2º ciclos do Ensino Básico Modelos de planificação	

Artes e Motricidade no 1.º Ciclo do EB	Não há	S/ referência específica à BE	Saber integrar as diferentes artes e a motricidade numa educação abrangente.
Investigação em Educação	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 1: Álgebra e Conexões Matemáticas	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 1: Estatística	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 1: Resolução de problemas	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 1. Espaços de Intervenção Matemática	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 2: Desenvolvimento do Pensamento Geométrico	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 2: Matemática, Materiais e Tecnologias	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 2: Análise matemática	Não há	S/ referência específica à BE	
OPÇÃO 2: Matemática e Humanidade	Não há	S/ referência específica à BE	

GRELHA 2 -Análise e programas do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ano do Ensino Básico - 2º ANO

Unidade Curricular	Referências específicas ao trabalho colaborativo	Referências à BE	Referências aos actores no processo ensino/ aprendizagem e possível trabalho colaborativo com a BE.
Projecto: Concepção, Desenvolvimento e Avaliação	Não há	Não há	Mobilizar os referenciais teóricos e práticos necessário à concepção, desenvolvimento e avaliação de PE E PCT que atendam à diferenciação pedagógica e à inclusão da diversidade
Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio	Não há	Não há	Construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para a acção Planificação do processo de ensino-aprendizagem no 1.º e 2.º ciclos do EB Abordagens, práticas, suportes e atitudes na aula
Didáctica da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I I	Não há	Não há	Não há
da Matemática no 1.º e no 2.º Ciclo do EB I I	Não há	Não há	Não há

ANEXO 5- Quadros-síntese – resultados das entrevistas

ENTREVISTAS	PERFIL -Idade -sexo	ÁREA CURRICULAR	<p style="text-align: center;">Categoria 1</p> <p>BIBLIOTECA ESCOLAR: OBJECTIVOS E PAPEL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</p>
E1	35-54 M	Literatura infanto-juvenil Didáctica LP	<p>Os alunos não têm a noção dos objectivos <u>actuais</u> da BE. Não sei se terá cabimento abordar esta questão numa disciplina do curso. Talvez numa UC como “Política Educativa e organização escolar” se possa abordar existência da BE como um dos recursos da escola, cujo responsável tem assento no CP, participa na construção do orçamento da escola, do PE, etc”</p> <p>Tudo se resumiria se os alunos das ESEs fossem obrigados nas diferentes UCs a recorrer à BE da instituição (ESE) e aprenderem o que é uma BE, não por alguém que lhe diga, mas pela prática concreta da utilização de uma BE de Ensino Superior para o desenvolvimento do seu próprio estudo. Hoje fala-se mais das novas tecnologia que os alunos vêem com a galinha dos ovos de oiro que substitui a compra e leitura de livros. Não estou seguro que em todas as UCs haja um incentivo ao uso da BE como centro de recursos.</p> <p>Por outro lado, se os alunos já trouxessem enraizada esta noção, talvez fosse desnecessário este incentivo. Os actuais alunos têm 19/20 anos e a BE ainda é vista como uma coisa vaga, que era por vezes até inexistente nas suas escolas.</p> <p>Quando se fala da BE como coração da escola, eu sempre a achei ser esta uma boa forma de a descrever. A BE não apenas como espaço para passar o tempo, para a leitura recreativa e para a aprendizagem específica de conteúdos, mas como recurso essencial ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, selecção e organização a informação.</p>

<p>E2</p>	<p>35-54 F</p>	<p>Língua Portuguesa Didática da Língua Portuguesa</p>	<p>Atribuo à BE a maior importância na formação pessoal. Ela foi fundamental para a minha opção como educadora. Não concebo uma escola sem BE, elas são o motor do desenvolvimento das escolas. Quando coordenei a prática pedagógica (modelo anterior a Bolonha) dizia aos meus alunos que todos têm obrigação de trabalhar com a BE</p> <p>Não concebemos a didáctica da LP que não seja ancorada na BE. Ancoramos a leitura na literatura e só depois partimos para o outro tipo de texto. A BE é o cerne da nossa actividade.</p> <p>Na formação inicial é fundamental abordar a BE. Os alunos que saem daqui tem de ir pelo menos sensibilizados par o papel crucial da BE. Tem de saber não só que ela existe, mas também que são peças essenciais para o seu funcionamento e olhá-la como uma ferramenta que faz parte do processo ensino aprendizagem. Têm de colaborar forçosamente na sua planificação. A BE é fundamental na formação das pessoas e o professor é um formador de pessoas. Os professores de português têm a responsabilidade de fazer com que os alunos encarem a B e como uma necessidade básica. Quando se fala na necessidade de combater assimetrias, a BE é o lugar excelente para tal, e é o lugar de reconciliação dos alunos com a Língua portuguesa, de nos encontrarmos com a Língua, com os livros.</p>
<p>E3</p>	<p>35-54 F</p>	<p>História e ciências Sociais Didática da História</p>	<p>A BE é cada vez mais importante. Hoje as aulas não se podem apenas cingir ao cumprimento rígido do programa orientado pelo manual escolar. Eles são cada vez mais projectos que incluem vários recursos. Estes recursos despertam mais motivação aos alunos e permitem a integração de conteúdos programáticos e até a interdisciplinaridade que é importante existir. Por exemplo a promoção da língua portuguesa através da leitura, mas abordando conteúdos da História.</p> <p>A BE tem um papel fulcral para despertar nos alunos interesse sobre a História, fornecendo livros em formato de papel, CDroms, filmes, jogos com assuntos da História e que cada vez mais se traz para a sala de aula.</p> <p>Os manuais escolares fomentam o uso destes recursos e apontam a BE. Por ter participado em alguns projectos de manuais e criado até algum material adicional, sei que estes incluem e que fomentam a leitura e a ligação à BE. Por isso, sabendo os resultados que isto dá, motivo muito os meus alunos aqui na ESE para o uso destes recursos.</p> <p>Algumas obras da literatura abordam conteúdos programático da História e estas estão na BE</p> <p>Há manuais que têm propostas designadas por momentos de leitura relacionadas com o PNL cuja exploração estão num CDrom do professor e que podem ser dramatizadas ou declamadas e promover a leitura em obras que estão na BE.</p>

			<p>A BE faz a ponte entre a aula e aquilo que ela (BE) pode fornecer. Isto permite adoptar diferentes estratégias para alunos com necessidades educativas diferentes. A BE deve ter um número suficiente de exemplares de algumas obras que se consideram importantes para o professor poder levar para a aula e dar uma aula a partir dessas obras</p> <p>Mesmos com o recursos digitais a BE é importante. Numa altura e que há contenção de despesas a BE tem computadores que podem ser usados para explorar esses materiais. Os alunos, professores em formação, levam essa noção. Quando os alunos optam por apresentar actividades deste género (exploração de leituras) resultam, na maioria da vezes em trabalhos muito bons que apresentam aos colegas e motivam-nos também para tal, despertando o seu interesse.</p> <p>Se estes alunos, futuros professores, se continuarem a investir nesta diversificação de estratégias e recursos têm mais possibilidade motivar os seus alunos no ensino da História. Tem de apostar num ensino mais construtiva. A BE permite este tipo de construtivismo.</p>
E4	30-44 M	Ciências da Natureza Didáctica das Ciências	<p>Em termos práticos, nas escolas do ensino básico, vejo que há uma grande evolução nas BEs. Esse enriquecimento foi em muitos sentidos, não apenas do recheio, mas também da reorganização dos espaços e a preocupação de cobrir áreas diferentes, com diferentes zonas e recursos. E também uma maior dinâmica das pessoas: organização e eventos, animação. Tornou-se mais apelativa.</p> <p>Com os meus alunos não há uma preocupação específica com a BE, mas a BE é referida como um dos recursos da escola e eu preocupo-me em dizer aos meus alunos para a utilizarem e valorizarem .</p> <p>Alguns dos meus alunos poderão ter uma ideia dos objectivos da BE, mas outros não. Uns têm maior proximidade com a BE, outros ficam mais circunscritos à sala.</p>
E5	55-60 F	Matemática Didáctica da Matemática	<p>Papel da BE: consolidar e provocar o gosto pelo conhecimento. Espaço de aprendizagem, encontro com os livros e com os outros. Procuo incentivar a frequência da BE nos meus alunos.</p> <p>Local de referência diferente da internet cuja informação chega de forma não criteriosa. Os livros são à partida de uma maior qualidade já que são escolhidos pelos professores. Espaço de silêncio e concentração. Promovo isso e indico livros para consulta. Faço a indicação de bibliotecas temáticas e trazemos a Biblioteca para a sala de aula</p> <p>Tento incentivar também o uso da BE numa perspectiva de futuros docentes. Nas didácticas falamos em</p>

			<p>princípios, sendo um deles a vontade de aprender com as pessoas próprias e recursos próprios. Devemos promover o seu uso não apenas para sua própria aprendizagem, mas também na acção pedagógica que irão ter.</p> <p>Hoje as BE são também locais de debate de partilha de ideias. Sou apologista de aprendizagem em espaços abertos. Ficamos muitas vezes em sala de aula.</p> <p>O espaço da BE ainda não está muito bem tratado, porque não há essa experiência. São espaços subaproveitados. Mas este espaço não é apenas o único a ser motivador da leitura. Pode ser em corredores para as crianças ou restaurantes; (em Inglaterra vi crianças sentadas nos corredores a ler; Na Bélgica fui a um restaurante com as paredes cheias de livros para as pessoas usarem)</p> <p>Considero a BE um espaço de silêncio.</p> <p>Mesmo sendo das matemáticas, devemos ser adeptos da leitura, porque ela está na base da interpretação de aspectos mais abstractos, para além do incentivo à imaginação que desenvolve o poder da abstracção.</p> <p>A BE deve desenvolver o gosto pela leitura, mas sobretudo por aprender, pelo conhecimento. Na BE há muito livros e é muito importante sabermos ler várias opiniões e daí o nosso incentivo à pesquisa.</p> <p>Nesta sociedade de informação em que a esta se desactualiza rapidamente a BE tem de primar na preservação da cultura de um povo.</p>
E6	30-44 F	Iniciação à prática profissional	<p>No contexto actual, a BE tem muita importância para chamar de novo os alunos aos livros à leitura e à escrita. Isto porque, hoje em dia, enquanto os alunos em formação inicial para a docência usam quase exclusivamente a internet para o seu estudo e correm o risco de levar esta malformação para a sua vida profissional. Neste sentido ela (BE) torna-se cada vez mais importante para que no contexto profissional os alunos futuros docentes a considerem como meio de desenvolvimento da leitura e escrita. O que referir na minha sala de aula é aquilo que se irá reflectir como professores de crianças ou jovens.</p> <p>Não estou muito a par da Rede de Bibliotecas Escolares. Conheço mais o trabalho das bibliotecas municipais. Nas escolas, no âmbito dos projectos educativos, conheço alguns projectos. Os alunos também conhecem quer no âmbito informal, quer no formal, já que têm de trabalhar com os PCTs e nestes há parcerias com as BEs.</p> <p>O espaço também é importante porque posso usar a BE como recurso alternativo à sala de aula. Os recursos humanos também são fundamentais.</p>

E7	55- 60 M	Expressão dramática Projecto integrado das expressões	<p>Confesso que não tenho muita ligação com as Bibliotecas Escolares e não sei se serei a pessoa mais indicada par responder às suas questões. Contudo, penso que todas as estruturas que possam contribuir par o desenvolvimento global dos alunos, não ficando apenas no ensino, mas no desenvolvimento de competências é uma mais valia para todos os educadores. A leitura e o contacto com os livros é muito importante, e quanto mais cedo melhor. As BEs podem desempenhar um grande papel neste domínio.</p>
E8	55-60 F	Política Educativa e Organização Escolar	<p>Nesta UC não há muita referência à BE. Fala-se dos recursos, das estruturas, mas não se destaca o papel da BE. Também não se destaca o PB. Numa disciplina teórica como esta, nós referimo-nos aos departamentos curriculares, dentro destes o grupos de disciplina, ou seja, dentro da escola, àquelas estruturas intermédias como uma organização que é, e às quais os professores estão associados de acordo com a área científico-pedagógica que lecciona. Depois também aos Conselhos de Turma e sua coordenação. É claro que, quer num quer noutra (estrutura intermédia), poderíamos referir o papel da BE, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos para apoiar os docentes, como com outros materiais para apoiar o desenvolvimento curricular.</p>

ENTREVISTAS	PERFIL Idade sexo	ÁREA CURRICULAR	REFERÊNCIAS À BIBLIOTECA ESCOLAR NOS PROGRAMAS E NA ACTIVIDADE PRÁTICAS
E1	35-54 M	Literatura infanto-juvenil Didáctica LP	<p style="text-align: center;">Categoria 2 REFERÊNCIAS À BIBLIOTECA ESCOLAR NOS PROGRAMAS E NA ACTIVIDADE PRÁTICAS DAS UCS</p> <p>Em Ucs como as que eu lecciono (Literatura para a Infância e promoção da leitura - LEB; Literatura para jovens; Didáctica da Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclo do EB- MEEB) a referência à BE deve entrar nos programas de uma forma explícita. Noutros programas deve estar contemplado, não sei se implícita se explícita, mas deve haver essa consciência por parte dos professores de todas as Ucs.</p> <p>Nas Ucs que lecciono nas menções à RBE e à BE, levámos os estudantes a ter consciência de quais são os documentos prescritores que têm à sua disposição para a sua acção futura como professores ou educadores (programas, orientações curriculares, PNL, e também a RBE). Conhecem estes recursos online: visitámos o PNL... Isto tem um momento concreto (no início do programa)</p> <p>Em espiral são aproveitadas as diferentes oportunidades para lhes referir actividades que poderão ser chamados a colaborar com a BE. Depois é também chamada a atenção para oferta editorial e que está disponível na BE e não se restringe à leitura literária. Há obras de referência que devem conhecer.</p> <p>Nas didácticas e na introdução à prática profissional cabe também esta referência. Eu tenho a percepção de que eles na iniciação à prática pedagógica, já nas escolas, ficam a conhecer a BE e que recorrem ela.</p> <p>Enquanto lá estão encontram na BE um recurso para a sua própria formação no momento em que lá estão a estagiar. Reúnem-se na BE, promovem pequenas actividades. Podem não a entender na sua totalidade, mas falam do entendimento, do contacto com o responsável pela BE, da existência de documentos, do pedido pelo seu supervisor para que planifiquem pelo menos uma actividade com a BE fora das disciplinas específicas (actividades de promoção da leitura, encontro com escritores e para as quais fazem uma planificação, com objectivos...). Depois são avaliados no parâmetro que diz respeito às actividades extracurriculares e intervenção na escola. Não sei se isto está à partida previsto, mas quando lá chegam são levados a conhecer a escola na sua totalidade.</p>

<p>E2</p>	<p>35-54 F</p>	<p>Língua Portuguesa Didáctica da Língua Portuguesa</p>	<p>Isto (noção dos objectivos da BE) não está no programa, é no contacto práticos das aulas que são abordados estes aspectos.</p> <p>Quando no programa se apontam os casos de leitura, evidentemente que se tem de falar em BE. Nos antigos cursos, no 4º ano todos tinham um projecto com a BE, que decorria das aulas. A BE não pode ser só espaço bonito para eventos. O espaço é fundamental, mas a ligação com a BE não poder ser desgarrado.</p> <p>Sinto que eles saem motivados, e vejo antigos alunos a fazerem pós-graduações em Bibliotecas. Esta motivação ficou não todos, mas a em alguns sim.</p> <p>Já este ano no MEEB iniciamos actividades relacionadas com a leitura, actividades que partem da sala de aula, mas que se estendem à BE</p> <p>Isto (funções do PB) não está explícito nos programas, mas hoje terei mais cuidado em explicitar. Por aquilo que lá está, pressupõe-se que a BE é abordada, mas a palavra é o meio de dar importância às coisas.</p> <p>Reconheço que não tenho dado nos meus programas a visibilidade e importância que dou à BE. A sua vinda cá alertou-me par este facto.</p> <p>Nas didácticas e na prática pedagógicas digo meus alunos enquanto futuroso professores peçam actividades de pesquisa na BE: procurar livros, ver assuntos nos índices...</p>
<p>E3</p>	<p>30-44 F</p>	<p>História e ciências Sociais Didáctica da História</p>	<p>Os alunos em formação têm noção dos objectivos da BE: parceria no ensino aprendizagem onde nós podemos ir beber um conjunto de materiais e informação</p> <p>Os alunos em formação não têm bem a noção das funções do PB. Só depois no terreno a terão. Agora no 2º ano de mestrado é que eles poderão ter mais a noção desta nova figura - o PB como co-professor da turma.</p>
<p>E4</p>	<p>30-44 M</p>	<p>Ciências da Natureza Didáctica das Ciências</p>	<p>Com os meus alunos não há uma preocupação específica com a BE, mas a BE é referida como um dos recursos da escola e eu preocupo-me em dizer aos meus alunos para a utilizarem e valorizarem. A minha área é das Ciências e as escolas tem recursos (documentais) que procuro que os meus alunos conheçam. Mas a minha intervenção é muito específica.</p> <p>Penso que na formação inicial todos os espaços que constituem recursos das escolas têm de ser valorizados e construídos com a colaboração de todos. Para além do desenvolvimento da área específica disciplinar, procuro que eles se insiram na comunidade escolar e sugiram por exemplo actividades para a BE. Os</p>

			professores de Ciências estão para cuidarem da área científica da comunidade escola e irem par além da sala de aula.
E5	55-60 F	Matemática Didáctica da Matemática	<p>Às vezes digo que vamos dar aula na Biblioteca. Mas isso tem um preço: o tempo. Mas é importante darmos a visão de uma diversidade de abordagens para eles integrarem, no seu futuro profissional, não só este espaço como também diferentes abordagens</p> <p>Fomento sempre o trabalho colaborativo, a partilha. Nas didácticas digo-lhes par não se esquecerem de que há planificações a nível de escola, a nível de turma. A BE não surge de maneira tão explícita.</p>
E6	30-44 F	Iniciação à prática profissional	<p>A referência à BE entra nas três IPPs uma vez que ela está inerente à filosofia de Agrupamento. Os alunos têm de trabalhar de acordo como o PE do Agrupamento, que por sua vez serve de base aos PCTs e a todos os projectos. A BE entra em muitos destes projectos, mas também defendo que outras áreas do saber estejam presentes, pois não podemos ficar só pelo desenvolvimento da leitura e escrita. É tão importante a BE como os laboratórios...</p> <p>Não estou muito a par da Rede de Bibliotecas Escolares. Conheço mais o trabalho das bibliotecas municipais. Nas escolas, no âmbito dos projectos educativos, conheço alguns projectos. Os alunos também conhecem quer no âmbito informal, quer no formal, já que têm de trabalhar com os PCTs e nestes há parcerias com as BEs.</p> <p>Em algumas escolas sem BE (1º ciclo) os meus alunos criaram espaços de leitura com alguns recursos e fizeram actividades de hora do conto... fizeram um cronograma para que todas as turmas por lá circulassem. Houve investimento, agora se esse entusiasmo continua nos meus alunos, não sei, se calhar voltamos à mesma rotina. Mesmo nas escolas não sei se houve continuidade.</p> <p>Nem todos os alunos passam pelas bibliotecas nas IPPs, mas acabem por ter uma noção dos objectivo das Bibliotecas, porque há partilha de experiências. Outros vão para hospitais, lares. Eles entendem, dentro da lógica da aprendizagem ao longo da vida, como complementar à fôrmal, que as bibliotecas são importantes. Depois há partilha. Este apresenta as suas actividades, fazem relatórios, apresentam os documentos da</p>

			<p>UNESCO e fundamentam a importância das bibliotecas. Mas é um grupo da IPP do 1º ano. No 2º ano a BE não aparece como obrigatória, aparece dentro do PE daquele agrupamento. Aparecem, maioritariamente trabalhos com a BE, em detrimentos das ciências experimentais. Com o PNL e PENEP...há mais consciência ... Com as Bibliotecas é diferente.</p> <p>Na formação inicial estamos todos muito preocupados com estas questões do desenvolvimento da leitura. E temos bons professores que são escritores de referência nacional. Por isso eu puxo um pouco mais para o ensino experimental. Ciência é cultura. É claro que sem Língua não conseguimos aprender e comunicar.</p> <p>A BE não pode ser apenas associada à leitura, porque daí a nada eles estão fartos de leitura e acaba por ser contraproducente.</p> <p>Quando se fala em desenvolver competências de leitura informativa, já requer algum trabalho. Já é um nível superior.</p> <p>Atribuo maior importância ao desenvolvimento das competências de pesquisa, selecção, tratamento e produção da informação, já que é a base da aprendizagem e da cultura cívica (selecciono o que nos entra pela casa dentro através da TV por exemplo, é importante)</p> <p>No âmbito do reforço ao currículo só no Mestrado é que se pode verificar. Eles desenvolvem algumas de actividades de reforço ao currículo...</p> <p>Em Educação Básica eles são ainda técnicos e não professores, mas desenvolvem actividades de âmbito lectivo. Não em articulação directa como BE e os docentes, mas nos projectos em articulação com o PE.</p> <p>Não há planificação conjunta com os docentes ou PB, mas há articulação de projectos.</p>
E7	55- 60 M	Expressão dramática Projecto integrado das expressões	<p>Estou mais virado para a expressão dramática e trabalho mais com os Educadores de infância a Professores do 1º ciclo, mas temo que a referência ao papel da BE não venha explícita nos programas e não se faça uma abordagem sistemática. Mas concordo que devia ser feita referência. Fico até eu próprio mais sensibilizado para isso. Na minha disciplina não se faz esta referência. Nem têm surgido trabalhos articulados como BE, embora concorde que há competências que poderiam ser trabalhados de forma articulada entre o PB e os professores das turmas. Na leitura pode-se trabalhar a postura da voz, dicção e distinção dos sons , a articulação das palavras, a entoação. Mas confesso que não tem sido feito, nem mesmo didácticas.</p> <p>Considero a hipótese de vir a referir esta articulação até porque fico agora também mais alertado para isso.</p>

E8	55-60 F	Política Educativa e Organização Escolar	<p>Nesta UC não há muita referência à BE. Fala-se dos recursos, das estruturas, mas não se destaca o papel da BE. Também não se destaca o PB.</p> <p>É claro que, quer num quer noutra (estrutura intermédia), poderíamos referir o papel da BE, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos para apoiar os docentes, como com outros materiais para apoiar o desenvolvimento curricular, mas na verdade não há esta referência.</p> <p>Esta conversa alertou-me que é fundamental abordar este novo papel do PB. É fundamental que ele seja trabalhado mesmo a nível das áreas de competência da escola que nós tratamos nesta UC abrangente. Se não o tratarmos corremos o risco dos futuros docentes, quando chegarem à escola não estejam educados, sensibilizados, motivados, para este recurso inesimável que está ao seu alcance, na prática, e depois quando forem professores. Deve pois ser abordada durante a formação inicial de professores. É um recurso novo que as escolas dispõem e que nós ao referirmos os actores da escola como organização (grupos de docência, CT com um grupo de alunos que têm de orientar e ensinar e um currículo a desenvolver, a direcção, pessoal não docente, os próprios alunos) devemos salientar os técnicos superiores, de que fazem parte os professores, e que há um especializado que é o PB.</p> <p>São referidos os programas nacionais e discute-se o seu desenvolvimento. No âmbito da política discute-se também se as funções que estão centralizadas, se funcionam melhor a nível central, se local. A autonomia não pode ser uma obsessão. São referidos os programas nacionais e a RBE, até porque temos cá colegas da equipa do PNL, bem como o programa da Matemática, do que existiu das Ciências. A RBE também. Como avaliadora externa tenho conhecimento do que as escolas estão a fazer com a BE. Um dos domínios da avaliação tem a ver com os recursos e a forma de os mobilizar.</p> <p>Nas literaturas os alunos têm acesso e conhecimento prático da BE, mas como elas estão organizadas, não têm.</p>
----	------------	--	---

ENTREVISTAS	PERFIL Idade sexo	ÁREA CURRICULAR	<p style="text-align: center;">Categoria 3 PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO: FUNÇÕES</p>
E1	M 35-54	Literatura infanto-juvenil Didática LP	<p>Considero fundamental a questão organizativa. Não será a função mais importante do PB, mas só uma BE bem organizada e bem apetrechada pode cumprir a sua missão que está prevista na primeira definição (Um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação)</p> <p>(Uma função sobretudo de carácter técnico, organizando e disponibilizando os documentos da biblioteca escolar) é fundamental para o sucesso das outras funções do PB.</p> <p>O PB (caso específico conhecido o entrevistado) promove a BE, faz sessões, aulas de formação sobre o modo com a BE está organizada, o que lá podem encontrar, e como devem fazer para aceder e tratar a informação.</p> <p>Não há muito a noção da acção do PB. Cabe à UCs de organização e administração escolar, dar a conhecer a escola, como esta se organiza, quem são os coordenadores, representantes, DTs e, nessa altura, referir o responsável da BE, o que faz, como se forma, que competências lhe são exigidas, como ele se articula com os órgãos de gestão, para potenciar a BE e conseguir os recursos para ela.</p> <p style="padding-left: 40px;">Definição das funções do PB:</p> <p>“Um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação”, mas não posso deixar de dizer que para que esta se seja eficaz alínea b) Uma função sobretudo de carácter técnico, organizando e disponibilizando os documentos da biblioteca escolar) é fundamental</p> <p style="padding-left: 40px;">O PB é:</p> <p>a) Um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação. É mais um recurso humano que os docentes têm. O PB é um colaborador.</p> <p>Se não existir um trabalho de equipa com a comunidade educativa, não adianta nada promover seja o que for. O PB não pode ser visto apenas como um técnico.</p>

E2	F 35-54	<p>Língua Portuguesa Didáctica da Língua Portuguesa</p>	<p>Os meus alunos têm noção das funções do PB, porque tive o privilégio de fazer formação de com PBs há alguns anos atrás</p> <p>Refiro a aos alunos existência dos PBs para muitas vezes lhes dar a noção da diferença do que são do que eram. Eles conhecem o estatuto, mas sabem que é muito recente. Às vezes gostaria de dedicar mais tempo a esta questão e até criar aqui um curso sobre BEs.</p> <p>Infelizmente muitos PBs não têm tempo par se dedicar à sua verdadeira função (motivação da leitura...) pois têm de se dedicar à outra parte mais burocrática. Antes o cargo era atribuído a a pessoas que nem sempre tinham perfil. Só lá estavam para completar horário ou estavam doentes, mas não tinham a paciência nem motivação para a BE.</p> <p>Fazia-me impressão enquanto aluna, ter de estar em absoluto silêncio, com livros fechados, quase sagrados. No meu tempo de jovem professora, em estágio eu e as minhas colegas tivemos que implorar à colega responsável pela BE a dinamização da desta. Eram pessoas com outro olhar. Felizmente a direcção apoiava tudo e conseguimos. Às vezes são colocados professores que não estão motivado para a BE, só lá estão por questões de horário, mas por vezes isso mata o projecto.</p> <p>Digo aos meus alunos que se um dia os destacarem para a BE destacam-nos para o lugar mais importante da escola. A sala de aula e a BE, não sei dizer qual é o mais importante. Quem está nas BEs tem de gostar muito da relação pedagógica e das relações humanas.</p> <p>Desenvolver a literacia da informação é tarefa dos professores. Receio que se os PBs tiverem ainda esta tarefa não tenham tempo para fazer o que os outros professores não fazem: organizar e tratar a documentação. Ele (PB) é um parceiro, mas se for em actividade de ensino ele é um substituto. Se ela (literacia da informação) for trabalhada em todas as aulas (saber pesquisar, seleccionar, tratar informação) os alunos podem ir à BE (bem organizada) e com ajuda especializada do PB, aplicar os conhecimentos. Ele é um parceiro, mas não se pode substituir ao professor. Às vezes pede-se ao PB que seja um substituto, não pode ser. Os alunos já devem vir orientados das aulas. Pede-se: procura na internet informação sobre os répteis, mas não se especifica o quê.</p> <p>(O PB) não é um substituto(dos docentes) , digo aos meus alunos, só podem mandar pesquisar na BE aquilo que antecipadamente sabem que lá existe, para isso entram em contacto com o PB. Mesmo os manuais apontam: vai à internet e procura informação sobre...</p> <p>A BE não pode ser substituto daquilo que se deve ensinar nas aulas</p>
----	------------	--	--

<p>E3</p>	<p>30-44 F</p>	<p>História e ciências Sociais Didática da História</p>	<p>O seu (do PB) envolvimento é grande na reestruturação das BEs e de procurar estimular os professores para que venham à BE, para que os alunos a frequentem e levem a BE à sala de aula. Pelo que conheço não é uma realidade em todas as BEs, depende da dinâmica que cada um(PB) põe.</p> <p>De uma modo geral há um dinamismo que naa tem a ver com a BE de há uns anos . Para além da BE criar eventos na escola (levar autores...) a BE pode enriquecer a actividades extra-curriculares e até os momentos “mortos” – intervalos, tempo sem aulas - e até as próprias aulas de substituição sabendo que há sempre alguém na BE. Essa pessoa tem de ser alguém que está dentro da dinâmica da BE.</p> <p>“O PB um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação”</p> <p>Nota-se evolução no apoio ao desenvolvimento da literacia da informação. Há uns anos atrás os alunos iam à BE e, por vezes, vinham de mãos vazias. Hoje já não é tanto assim...Nota-se que há orientação e recursos (ou livros, ou DVDs...sítios da internet). Há mais vontade de ir à BE. Vejo pelos meus filhos que recorrem a ela O mais velho, já na faculdade agora, ia a BE, mas não tão assiduamente quanto o mais novo (12 anos ,6º ano) que se sente mais motivado: há actividades , aprende a lidar com o programas do computador etc...Deve-se ao PB e até os próprios auxiliares que começam a ter uma formação bastante diferente.</p> <p>É importante a participação activa do PB inclusivamente nas aulas quando se justifique partindo de planificação articulada. Até par alterar a própria concepção famílias até da escola sobre o papel da BE</p>
<p>E4</p>	<p>M 30-44</p>	<p>Ciências da Natureza Didáctica das Ciências</p>	<p>Não conheço a figura do PB (nem as suas funções), mas identifico-o como um professor responsável pela BE a tempo inteiro nas escolas e que tem uma modo mais profundo de encarar a BE , tem formação. Vejo o PB como um parceiro dos restantes professores no desenvolvimento da leitura e literacia da informação.</p> <p>Os PBs devem ter características particulares, uma visão interdisciplinar</p>
<p>E5</p>	<p>55-60 F</p>	<p>Matemática Didática da Matemática</p>	<p>Não conhecia a existência da figura do PB como parceiro no desenvolvimento de competências, por isso penso que os alunos também não a terão. É importante que o responsável pela BE seja um professor e não apenas um técnico. O PB é uma mais-valia para a BE, mas eu desconhecia.</p> <p>Concordo com a afirmação de que o PB é um parceiro para o desenvolvimento da leitura e literacia da informação.</p>

E6	30-44 F	Iniciação à prática profissional	<p>Não tenho conhecimento da existência da figura do PB, (apenas dos responsáveis da BE) e nem das funções que tem.</p>
E7	55-60 M	Expressão dramática Projecto integrado das expressões	<p>Não conheço bem a figura do PB actual. Sei dos coordenadores, mas parece-me que a função dos PBs será mais alargada. Deixa de ter apenas um carácter técnico. Em algumas escolas que visito vejo um maior empenho da parte dos PBs na animação da leitura</p> <p>Considero que o PB deve ser um parceiro na actividade de desenvolvimento de competências mais do que de ensino. Ensino parece ficar só pela transmissão de conhecimentos e hoje é preciso mais que isso. O aluno precisa de ter um desenvolvimento global como pessoa e isso não se faz apenas com o “ensino”.</p> <p>Nesta UC, como se trata das políticas da organização que é a escola, não se refere o papel do PB. Não significa que na articulação com práticas pedagógicas não surja, mas não está como objectivo.</p> <p>É importante que o bibliotecário seja professor. Da mesma forma que queremos que o director seja professor. O olhar do professor é incontornável. Todos devemos apoiar estas figuras na escola, pois é fundamental este olhar do educador, se não tornam-se técnicos. Todos estes cargos têm de ser desempenhados por um professor educador.</p> <p>A figura do PB é muito importante. O PB como parceiro dos restantes professores para o desenvolvimento da leitura, da literacias da formação e apoio curricular. Dentro da lógica do team-teaching, numa abordagem que nós ainda não estamos a fazer muito, o PB é fundamental... e não é só para o português e para a literatura. É também para a Ciência, para tudo que seja colaborar com o professor para desenvolver nas crianças e jovens competências de pesquisa e selecção de informação, que são competências transversais. O seu trabalho alertou-nos para o team-teaching, para o papel dos recursos na formação do sentido crítico, das crianças e só o professor com o PB pode fazer.</p>
E8	55-60 F	Política Educativa e Organização Escolar	

Categoria 4 TRABALHO COLABORATIVO COM A BIBLIOTECA ESCOLAR E O PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO					
ENTREVISTA	PERFIL IDADE SEXO	ÁREA CURRICULAR	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria
			N1 Repositório	N2 Evento isolado	N3 Esforço Coordenado
E1	35-54 M	Literatura infanto-juvenil Didáctica LP	Vejo a BE como recurso de apoio ao ensino e à aprendizagem” Os professores das diferentes disciplinas colaboram com a BE no sentido de encontrar na BE os recursos para as aprendizagens específicas, quer para o desenvolvimento de projectos dessa disciplina, quer para a complementar aquilo que encontram nos manuais escolares.	Nas UCs das práticas pedagógicas pede-se aos futuros docentes que “articulem actividades fora das disciplinas específicas: sessões de poesia, encontro com escritores. Planificam e são depois avaliados no parâmetro que diz respeito às actividades extracurriculares e intervenção na escola.	A planificação conjunta de aulas nem sempre é possível por questões de tempo e espaço. Hoje pede-se muito a todos os intervenientes da escola. Corre-se o risco da desresponsabilização. Se se pede aos PBs que façam tarefas que ultrapassem as suas capacidades de tempo, distraem-no das suas tarefas específicas e canalizam no paroutras que cabem exclusivamente ao professor da disciplina.

E2	35-54 F	Língua Portuguesa Didáctica da Língua Portuguesa	O PB) não é um substituto(dos docentes) , digo aos meus alunos, só podem mandar pesquisar na BE aquilo que antecipadamente sabem que lá existe, para isso entram em contacto com o PB.	É um desperdício quando apenas se resume a colaboração com a BE à utilização do espaço e dos recursos da BE sem haver um propósito prévio que pode ser articulado com o PB. Infelizmente os próprios professores são os inventores das dificuldades porque põem logo entraves a iniciativas. Tento inculir aos meus alunos s noção de que têm de colaborar com o PB. Os alunos em Prática pedagógica fazem projectos, implicam o PB e toda a comunidade escolar: animação, festas de Natal, encontro com os escritores, ilustradores até os editores. Estas actividades eram	Planificação conjunta acho que não. Se for sobre assuntos específicos da BE, como está organizada, como se pesquisa ... acho que sim. Mas planificação conjunta de aulas, acho que não.		

				<p>precedidas por visitas à BE, com guiões. Quanto às planificações conjuntas não se deve sobrecarregar o pB: Deve haver uma planificação participada(referia-se à planificação anual da BE) Deve haver uma planificação pelos menos semestral das actividades da BE: quantos autores vêm cá? Quem vai trabalhar com este ou aquele? Isto ainda não acontece, na maioria das vezes.</p>		
<p>E3</p>	<p>30-44 F</p>	<p>História e Ciências Sociais Didáctica da História</p>	<p>A BE tem um papel fulcral par despertar nos alunos interesse sobre a História fornecendo livros em formato de papel, CDroms, filmes, jogos com assuntos da História e que cada vez mais se traz para a sala de aula</p> <p>A BE fornece não apenas livros, mas DVDs, CDroms, que são importantes para os nossos alunos . Eles fazem</p>	<p>Parceria também na organização de determinadas actividades: uma exposição, uma dramatização. Para fazer isto com rigor é preciso pesquisar.</p>	<p>Ainda faria outra ponte entre a BE, o PB e a comunidade em que a escola está envolvida: melhora-se o ensino-aprendizagem da história em alunos muito jovens em que os níveis de abstracção não estão concluídos, fazendo a ligação entre a aula, as suas vivências e o passado: memórias familiares, memórias</p>	<p>É importante a participação activa do PB inclusivamente nas aulas quando se justifique partindo de planificação articulada. Até para alterar a própria concepção famílias até da escola sobre o papel da BE.</p>

			<p>parte da sociedade da informação. Não faz sentido eles não terem acesso a estes recursos.</p> <p>A articulação com a BE e o PB passa pela indicação dos materiais, das quantidades, a sua organização.</p>		<p>da comunidade para depois transportar para o âmbito da identidade nacional. A BE pode promover isto. Estas actividades são bastante potenciadoras. É a diferença entre o ensino por objectivos e por competências, linha do saber em acção</p> <p>O PNL tem sido uma iniciativa brilhante: criou mais do que o hábitos de leitura, criou o gosto pela leitura que é um nível mais acima.</p> <p>A parceria leva a iniciativas mais alargadas: a promoção da leitura não se restringe a um professor numa iniciativa individual</p> <p>Os resultados são melhores do que aqueles que centram apenas no individualismo</p>	
--	--	--	---	--	---	--

<p>E4</p>	<p>30-44 M</p>	<p>Ciências da Natureza Didáctica das Ciências</p>	<p>É importante que a BE forneça recursos actuais Costumo dizer aos alunos que devem ter uma lista actualizada de recursos físicos e digitais.</p>	<p>Para além do desenvolvimento da área específica disciplinar, procuro que eles se insiram na comunidade escolar e sugiram por exemplo actividades para a BE.</p> <p>O trabalho colaborativo deve ir nos dois sentidos. Da BE na organização de eventos, mas os professores devem estar também em contacto com o PB para o ajudar, sugerindo obras, actividades, iniciativas, para o ajudarem a construir um plano de actividades escolar. Por vezes faz-se painéis ou desdobráveis que nem sempre atingem o objectivo de comunicar. É preferível uma actividade na BE, num intervalo, por exemplo. A BE surge como o espaço mais descontraído, menos formal onde se podem fazer coisas interessantes.</p> <p>Na prática diária de aula, em alguns, é visível que inserem</p>	<p>A promoção da leitura é muito importante. Quanto Literacia da Informação, a parte de pesquisa , recolha da informação pode ser um objectivo forte. Quanto há selecção e tratamento poderá o PB não ter a especificidade para o fazer. Só considero importante se for em parceria com o docente responsável.</p> <p>Promoção da leitura: todos devem fomentar este gosto, sempre...eu gosto de mostrar aos meus alunos o livrosque compro e leio... não são só livros técnicos. Trabalho colaborativo: não sei se o PB está visto como parceiro no Conselho de Turma, mas deve estar a par das actividades e estas são, concerteza, combinadas e</p>	<p>Essa frase (<i>Um parceiro dos restantes professores em actividade de ensino, nomeadamente em aspectos como a promoção da leitura e literacias da informação</i>) mostra bem a necessidade de articulação. É importante que haja trabalho em equipa.</p>
------------------	--------------------	---	--	--	--	---

E5	55-60 F	Matemática Didática da Matemática	Às vezes digo que vamos dar aula na Biblioteca. Mas isso tem um prego: o tempo. Mas é importante darmos a visão de uma diversidade de abordagens para eles integrarem, no seu futuro profissional, não só este espaço como também diferentes abordagens	a BE como um recurso (pedem aos alunos para pesquisar algo) Alguns escolhem fazer parte da aula na BE, mas não são todos. Isto é pontual. Nas Ciências procura-se que haja uma estudo mais construtivo que fuja ao manual e caderno, a perguntas e respostas. Eles fazem experiências recolhem peças... Nas práticas acontece por vezes os professores darem parte da aula na sala e depois irem par a BE ver um pequeno filme... Às vezes preparam coisas que irão estar em actividades da BE.	trabalhadas. Mas com concordo que todas as estruturas das escolas devem trabalhar no mesmo sentido e ser chamadas a participar.	
E6	30-44 F	Iniciação à prática profissional		Os alunos desenvolvem actividades lectivas mesmo em EB, mas não para o desenvolvimento do	Há a considerar a BE como recurso e como espaço. Para se ser professor não tem	

			<p>currículo (com um conteúdo específico), mas para projectos. A planificação é feita buscando as competências do currículo, evidentemente, mas o PB/responsável pela BE não entra como parceiro para o desenvolvimento dessas competências. Estas são situações pontuais. O espaço também é importante, porque é possível usar a BE como recurso alternativo à sala de aula. Os recursos humanos também são fundamentais.</p>	<p>obrigatoriamente dar aulas dentro de quatro paredes. Posso criar as minhas actividades noutras espaços e já estou a chamar a atenção à BE. Nas BEs há vários recursos, a televisão por exemplo, que pode servir de base a discussões e desenvolvimento e competências transversais. A minha visão das BEs hoje, nas escolas com quem trabalho, têm uma abertura à comunidade maior do tinham dantes. Desde cedo os alunos entendem o conceito de trabalho colaborativo, já que estão inseridos numa comunidade educativa. Há trabalho em rede. Em parceria com os pais e outros elementos, desde o 1º ano. Sabem muito cedo que não são professores isolados.</p>	
--	--	--	--	--	--

					<p>Por vezes a ausência deste trabalho tem a ver com a cultura de escola.</p> <p>os nossos alunos têm consciência noção de ter de procurar o outro e trabalhar colaborativamente.</p>	
E7	55-60 M	<p>Expressão dramática Projecto integrado das expressões</p>			<p>A leitura e o contacto com os livros é muito importante, e quanto mais cedo melhor. As BEs podem desempenhar um grande papel neste domínio</p>	
E8	55-60 F	<p>Política Educativa e Organização Escolar</p>	<p>É claro que, quer num quer noutra (estrutura intermédia), poderíamos referir o papel da BE, tanto com livros, materiais, recursos científicos e pedagógicos para apoiar os docentes, como com outros materiais para apoiar o desenvolvimento curricular.</p>			