

**Problemática de gestão e desenvolvimento de colecções
de Bibliotecas Escolares – Desafios emergentes**

Vespertina do Futuro Saúde Carvalho dos Santos

Lisboa, 2008

**Problemática de gestão e desenvolvimento de colecções
de Bibliotecas Escolares – Desafios emergentes**

Vespertina do Futuro Saúde Carvalho dos Santos

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

Orientadoras: Professora Doutora Ana Isabel Vasconcelos
Professora Doutora Maria Joaquina Barrulas

Lisboa, 2008

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível por termos obtido a preciosa colaboração dos professores coordenadores das Bibliotecas de 21 Escolas da Área Pedagógica 9 (Queluz – Sintra). A todos exprimimos a nossa gratidão pela disponibilidade, o bom acolhimento, o entusiasmo na cooperação, nesta caminhada em direcção a uma meta comum: fazer das bibliotecas o cérebro e o coração das nossas escolas.

Queremos registar igualmente os nossos mais sinceros agradecimentos às Professoras Doutoradas Ana Isabel Vasconcelos e Maria Joaquina Barrulas pela constante disponibilidade no apoio e pela valiosa orientação que nos foram prestando ao longo deste trabalho.

Resumo

Para compreender a problemática de gestão e desenvolvimento das colecções de bibliotecas escolares, começámos por fazer um enquadramento teórico dos conceitos biblioteconómicos envolvidos, revendo o que diz a literatura da especialidade sobre selecção e aquisição de materiais, visibilidade da colecção, conservação e manutenção de materiais, questões éticas e de censura e, finalmente, avaliação da colecção e da política documental.

Este estudo pretendeu descrever e explicar como foram constituídas e estão a ser geridas as colecções de bibliotecas de doze Escolas Básicas e nove Escolas Secundárias que colaboraram connosco, num total de 21 escolas da Área Pedagógica 9 (Queluz – Sintra). Visou, além disso, averiguar como estão estas escolas a preparar-se para os desafios que o ambiente digital coloca às colecções das bibliotecas escolares.

O estudo empírico realizado adoptou um paradigma misto, com predominância qualitativa, seguindo a concepção do estudo de caso, na variante de caso “embebido” ou “encaixado”. Os instrumentos que usámos para recolha de dados foram o inquérito por questionário, a entrevista e a observação directa.

Esta investigação centrou-se em quatro questões e foi concretizada através de um trabalho de campo que contou com a colaboração dos professores coordenadores das bibliotecas das escolas acima referidas. Para nortear o trabalho de investigação que empreendemos, elegemos o caminho apontado por Patton: tornar evidente o que já é óbvio, questionar o que parece óbvio e revelar o oculto.

As conclusões a que chegámos confirmaram, em grande parte, as hipóteses de investigação que inicialmente tínhamos formulado: na actual situação institucional das bibliotecas escolares, a gestão das colecções limita-se a dar resposta a solicitações pontuais de aquisição de documentos, apresentadas pelos professores curriculares, não tendo sido alterado – na maioria dos casos – o modelo de gestão e desenvolvimento das colecções pelo facto de as bibliotecas escolares terem entrado no Programa da Rede de Bibliotecas Escolares, ainda que os professores coordenadores das bibliotecas escolares valorizem a existência de um plano de desenvolvimento da colecção para uma eficaz gestão e desenvolvimento das colecções. Concluimos também que, na actual situação das escolas, as bibliotecas escolares não estão preparadas para os desafios que o paradigma digital lhes coloca.

Abstract

To understand the issue of school libraries collection management and development, we first established a theoretical framework to the related library concepts, through a literature survey on selection, acquisition, preservation and maintenance, ethical questions and censorship and, finally, collection evaluation and collection development policy.

This study was held in twelve of the 21 basic schools and colleges of Pedagogical Area nr. 9 (Queluz – Sintra) and its objective was to describe and explain how their collections were created and are being managed. Besides, it also aimed at checking how these schools are preparing themselves to the digital environment challenge school libraries collections are facing.

This empirical study adopted a mixed paradigm, predominantly qualitative, designed as a case study, in its variant of “embedded” or “nested” case. The instruments we used to collect data were the inquiry through questionnaire, the interview and direct observation.

This research focused on four questions and was implemented through a field study that counted on the collaboration of the school librarians of the above mentioned schools. To guide our research work, we chose Patton’s way: making evident what is already obvious, questioning what seems obvious and revealing what is hidden.

The conclusions we reached confirmed, in their majority, the hypotheses that had been formulated: in their present institutional situation, school libraries collection management doesn’t go further than answering occasional teacher’s requests for document acquisitions and, in most cases, the collection management and development model was not changed by the inclusion of the libraries in the School Libraries Network Program, although teacher librarians value the existence of a collection development plan for an efficient collection management and development. We also concluded that, in the present situation, school libraries are not prepared to face the challenges of the digital paradigm.

Résumé

Pour comprendre les problèmes posés par la gestion et développement des collections des bibliothèques scolaires, nous avons fait, tout d'abord, l'encadrement théorique des notions bibliothéconomiques de cette étude, revisitant ce que la littérature spécialisée établit au sujet de sélection et acquisition de documents, visibilité de la collection, conservation et maintien des matériaux, les questions éthiques et de censure, et, finalement, l'évaluation de la collection et de la politique documentaire.

L'objectif de cette étude est de décrire et expliquer comment ont été constituées et sont gérées les collections de 21 bibliothèques d'écoles de la région entre les villes de Queluz et de Sintra, dans la banlieue de Lisbonne. Nous avons cherché à savoir aussi comment ces bibliothèques se préparent pour faire face aux défis de l'ambiance digitale.

L'étude entreprise sur le terrain a adopté un caractère mixte, qualitatif et quantitatif, selon le dessein d'étude de cas. Les instruments de recueil de données ont été le questionnaire, l'interview et l'observation directe.

Cette étude a développé 4 questions et a été menée avec la coopération de professeurs responsables des bibliothèques de 21 écoles. Nous avons élu le chemin pointé par Patton : rendre évident ce qui est évident, interroger ce qui apparemment est évident et révéler ce qui est caché.

Les conclusions ont soutenu, majoritairement, les hypothèses d'investigation formulées: dans l'actuelle situation institutionnelle des bibliothèques scolaires, la gestion des collections se restreint à répondre à des demandes ponctuelles d'acquisition de documents, présentées par les enseignants ; le modèle de gestion et de développement des collections n'a pas été changé par l'entrée de ces bibliothèques dans le Programme du Réseau de Bibliothèques Scolaires. Une autre conclusion de notre étude signale que, dans la situation actuelle des écoles, les bibliothèques scolaires ne sont pas prêtes à faire face aux défis posés par le nouveau paradigme digital.

*...tenho a suspeita de que a espécie humana – a única –
está prestes a extinguir-se e que a Biblioteca perdurará:
iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel,
armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível,
secreta.*

**Jorge Luís Borges, “A Biblioteca de Babel”,
*Ficções***

*Making the obvious obvious, making the obvious
dubious, and making the hidden obvious.*

Patton (1990)

ÍNDICE GERAL

	pág.
INTRODUÇÃO	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Contextualização do estudo	18
2. Definição de conceitos	
2.1 Que se entende por colecção?	18
2.2 Que se entende por gestão de colecção?	20
2.3 Que se entende por desenvolvimento de colecção?	21
2.4 O que é uma política de desenvolvimento de colecção?	22
2.4.1 O que é uma política?	23
2.4.2 Estabelecer uma política de desenvolvimento de colecção	24
2.5 Distinção entre gestão e desenvolvimento de colecção	25
2.6 As colecções das bibliotecas híbridas	26
3. Antes de conceber uma política de desenvolvimento de colecção para a biblioteca escolar	30
3.1 Conhecer a escola, os utilizadores e os <i>curricula</i>	31
3.2 Avaliar o fundo documental existente	31
4. Elementos da política de desenvolvimento de colecção na biblioteca escolar	34
4.1 Selecção de documentos	36
4.1.1 Critérios de selecção	37
4.1.2 O dilema da autocensura na prática da selecção	41
4.2 Aquisição de documentos	41
4.2.1 Aquisição por compra	42
4.2.2 Aquisição por oferta	44
4.2.3 Aquisição por permuta	45
4.3 Visibilidade e acesso à colecção	45
4.4 Conservação e preservação da colecção	50
4.4.1 Manutenção	51
4.4.2 Desbaste	51

4.5	Ética e censura da colecção	54
4.5.1	Questões éticas	55
4.5.2	Censura de documentos	56
4.6	Avaliação da colecção e da política documental	59
4.7	O PDC como documento de gestão da colecção	61

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

5.	Apresentação do objecto de estudo	64
5.1	Objectivos da pesquisa	65
5.2	Questões de investigação	66
5.3	Opções metodológicas	67
6.	Descrição do trabalho de campo	69
6.1	Instrumentos de recolha de dados	69
6.1.1	Inquérito por questionário: fichas descritivas	70
6.1.2	Entrevistas	71
6.1.2.1	Elaboração do guião das entrevistas	72
6.1.2.2	Realização das entrevistas	73
6.1.2.3	Processo de análise dos dados das entrevistas	74
6.1.3	Observação directa	78
6.1.4	Diário de trabalho de campo	78
6.2	Conclusão da fase de recolha de dados	79
7.	Interpretação e discussão dos resultados	80
7.1	Códigos e categorias de análise	81
7.2	O contexto	82
7.2.1	As escolas	82
7.2.2	As bibliotecas escolares	85
7.2.3	Os professores coordenadores	88
7.3	As colecções	91
7.3.1	Quem gere a colecção?	93
7.3.2	Como é gerida a colecção?	94
7.3.2.1	Quem selecciona os documentos?	95
7.3.2.2	Como são seleccionados os documentos?	96
7.3.2.3	Quem adquire e como os documentos?	97
7.3.2.4	Desbaste	98
7.3.2.5	Acesso à colecção	98
7.3.3	Com que recursos é gerida a colecção?	100
7.3.3.1	Recursos humanos	100
7.3.3.2	Recursos materiais: orçamento e equipamentos	101

7.4	Percepções dos professores coordenadores	103
7.4.1	Percepções sobre o impacto da entrada da BE na RBE sobre a colecção	104
7.4.2	Percepções sobre a utilidade de um plano de desenvolvimento da colecção	106
7.4.3	Bibliotecas escolares: o presente e o futuro	108
7.4.3.1	Percepções dos professores coordenadores sobre a BE onde trabalham	108
7.4.3.2	Percepções dos professores coordenadores sobre o “valor-livro” em futuras bibliotecas digitais	111
7.5	Resultados obtidos por observação directa	112
 CONCLUSÕES E PROPOSTAS		115
 BIBLIOGRAFIA		119
 ÍNDICE DE APÊNDICES		
1	Ficha descritiva	127
2	Carta aos Conselhos Executivos	131
3	Guião de entrevista a entidade da Rede de Bibliotecas Escolares	132
4	Guião de entrevista aos professores coordenadores	133
5	Grelha de codificação de categorias	144
6	Grelha de observação directa	146

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I – Nível socioeconómico e cultural das escolas	84
Gráfico II – Acesso ao catálogo electrónico	87
Gráfico III – Tipo de formação – Escolas Básicas	89
Gráfico IV – Tipo de formação – Escolas Secundárias	90
Gráfico V – Quem gere a colecção?	94
Gráfico VI – Quem selecciona os documentos?	96
Gráfico VII – Relação entre documentos impressos e não impressos nas colecções	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 – Código de contexto	82
Quadro nº2 – Caracterização das 21 escolas	83
Quadro nº3 – Caracterização das 21 bibliotecas escolares	86
Quadro nº4 – Caracterização da situação	91
Quadro nº5 – Caracterização das colecções das 21 BE	92
Quadro nº6 – A BE onde trabalha é tradicional ou híbrida?	108
Quadro nº7 – Por que razão classifica a BE onde trabalha como tradicional?	109

INTRODUÇÃO

Actualidade e relevância do tema

A biblioteca é, possivelmente, enquanto instituição, a mais antiga e universal organização humana. Tendo nascido a par da invenção da escrita, por necessidade de registar propriedades, de preservar a memória de gestas familiares, de mitos fundadores, doutrinas, saberes, descobertas, viagens, a biblioteca acompanhou ao longo dos séculos a aventura da existência humana. A escrita gerou documentos que foram sendo guardados em armários e salas, a que os gregos chamaram bibliotecas. Passados dois mil anos sobre o desaparecimento da mítica Biblioteca de Alexandria, todos somos seres textuais, herdeiros de uma memória cultural preservada por tabuinhas, papiros, pergaminhos e livros.

Neste início do século XXI, estamos num ponto de viragem: as novas tecnologias de informação revolucionaram a visão que tínhamos do mundo, alterando a noção de tempo e de espaço. O aqui e agora da Internet está a mudar a relação cultural do acesso à informação, estilhaçando o conceito tradicional de biblioteca como lugar onde estão guardados os documentos de que podemos necessitar, a memória das coisas. Mas esta renovação de suportes de escrita não é um fenómeno novo: num passado distante, as bibliotecas sumérias e babilónicas das tabuinhas de barro viram-se confrontadas com a concorrência do papiro egípcio, e este, num certo momento do tempo, foi sendo substituído pelo rival pergaminho e, posteriormente, impôs-se o papel, que tem dominado a tecnologia da escrita até hoje. O mesmo se diga no que respeita às formas materiais que esses suportes privilegiaram: as tabuinhas cederam lugar ao rolo de papiro, ou *volumen*, e este ao *codex*, que ainda utilizamos, sob a forma de livro. Mas esse caminho não foi isento de sobressaltos, porque a cópia manuscrita sofreu o impacto revolucionário da invenção da imprensa, a que se seguiu uma outra renovação tempestuosa, a invenção da rotativa e, finalmente, em tempos recentes, a impressão em *offset*. A revolução que a Internet está a gerar não será senão mais uma, mas muito importante e de consequências

ainda imprevisíveis, das muitas renovações pelas quais passou o suporte e o modo como acedemos à informação.

O cidadão comum, se interrogado sobre o que é uma biblioteca, dirá provavelmente que é um lugar onde existem livros, entendimento simples de um conceito com séculos de aceitação. Se colocarmos, porém, a mesma pergunta a um frequentador habitual de bibliotecas, é certo que a resposta não será tão linear e rápida, porque no século XXI a biblioteca já deixou de ser um lugar onde existem apenas livros. Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação, as bibliotecas modernas estão a transformar-se, tornando-se híbridas, pela integração nas suas colecções de novos recursos em formato digital, que agora convivem com o tradicional formato impresso.

A gestão da colecção foi sempre o centro das atenções e preocupações dos seus responsáveis, uma vez que a biblioteca, enquanto instituição, só sobreviveu porque foi dando resposta às necessidades dos seus utilizadores, disponibilizando informação – seja de carácter académico/cultural, lúdico ou utilitário. A maior complexidade que o utilizador hoje enfrenta na procura e acesso à informação veio reforçar o papel do bibliotecário como mediador, especialista e gestor de informação, que deixou de estar contida em estantes ou depósitos de um espaço físico circunscrito, mas existe também em servidores externos e é acedida electronicamente via Internet. Através dela, a biblioteca actual projecta-se no futuro, alargando a sua capacidade de oferta de serviços ao domínio dos recursos intangíveis.

Na aldeia global em que vivemos, nesta sociedade de informação dominada por meios electrónicos, cada dia mais sofisticados, em que pontifica a omnipresente Internet, a biblioteca tradicional – constituída por livros que ocupam um espaço físico –, se quiser sobreviver, terá de abrir-se ao ciberespaço, isto é, integrar na sua colecção documentos que os utilizadores procuram sob forma digital. A questão do espaço físico como elemento indispensável para a sobrevivência da biblioteca no futuro é, pois, uma questão menor, porque, se actualmente procuramos informação navegando na Internet, como no passado através dos oceanos desconhecidos se procuravam novas terras e riquezas, precisaremos sempre de um experimentado marinheiro que saiba ler as estrelas desse firmamento cibernético – o bibliotecário. E se, como os argonautas do mito, perseguirmos o novo velo de ouro – a informação – onde iremos encontrá-lo, se não existir algures a ilha do tesouro, chamada colecção?

Motivações para a realização da pesquisa

Até meados do século XX, a biblioteca, pública ou universitária, era um local frequentado por um raro público erudito e silencioso. Esse utilizador era frequentemente académico, estudante ou investigador, pesquisava em livros que estavam fechados em estantes ou fora da sua vista, em depósitos da própria biblioteca, acessíveis apenas nos dias úteis, das 9h às 17,30h. Nesse passado, raras escolas possuíam bibliotecas. Mais recentemente, fizeram a sua aparição, nos liceus portugueses, salas em que se guardavam livros exclusivamente escolares, consultados por alguns alunos em dias de chuva. Chamavam-lhes bibliotecas, eram lugares sombrios e frios.

Desde 1997, à semelhança do que se estava a passar noutros países da Europa e dos EUA há décadas, a Rede de Bibliotecas Escolares vem trabalhando para transformar o panorama das bibliotecas escolares em Portugal. Testemunhámos essa lenta mas segura caminhada ao longo de nove anos de trabalho como professora coordenadora da biblioteca escolar numa escola secundária. O contacto quotidiano com os problemas e o desejo de os resolver adequadamente moveu-nos a querer aprofundar conhecimentos, satisfazer uma necessidade intelectual de estudar para compreender melhor a situação difícil de articulação entre a biblioteca escolar, enquanto organização, e a escola em que se integra.

Partindo da observação de um caso particular – a escola em que trabalhávamos – propusemo-nos reflectir sobre o que consideramos ser uma das componentes essenciais do impacto que a biblioteca escolar pode ter sobre o sucesso escolar e educativo dos alunos, seu público preferencial: a colecção. Realizámos, por isso, este trabalho de investigação, que nos permitiu descrever e explicar como estão a ser geridas as colecções de um número determinado de bibliotecas escolares e como essas bibliotecas se estão a preparar para enfrentar com êxito os desafios do paradigma digital.

Metodologia e organização do trabalho

A investigação que nos propusemos realizar foi uma investigação aplicada, que adoptou um paradigma misto, com predominância qualitativa, seguindo a concepção do estudo de caso, na variante de caso “embebido” ou “encaixado”, tendo sido consideradas como unidades de análise as bibliotecas de doze Escolas Básicas e nove Escolas Secundárias, que colaboraram neste estudo empírico, num total de 21 escolas da Área Pedagógica 9 (Queluz – Sintra), todas elas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares.

Sendo o objecto desta investigação compreender uma determinada realidade através da realização de um trabalho de campo, formalizada na pergunta de partida – Como são geridas e estão a ser desenvolvidas as colecções das bibliotecas escolares e qual a sua capacidade de fazer face aos desafios do ambiente digital do futuro? – gizámos um plano de trabalho que contemplou as seguintes fases:

- contactos preliminares com os professores coordenadores das bibliotecas das escolas da Área Pedagógica 9 (Queluz – Sintra), a quem solicitámos colaboração;
- preparação dos instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário, guião de entrevistas e grelha de observação directa;
- testagem dos instrumentos de recolha de dados;
- aplicação dos instrumentos: realização dos inquéritos por questionário e das entrevistas (uma das quais exploratória, a uma entidade da RBE);
- redacção de um diário de trabalho de campo;
- análise dos dados recolhidos;
- interpretação e discussão dos resultados, consignados em relatórios circunstanciados.

Finalmente, redigimos este trabalho, cujo desenvolvimento ficou organizado como seguidamente apresentamos.

Na **Primeira Parte** fazemos a revisão da literatura, compulsando o que dizem os especialistas sobre gestão e desenvolvimento de colecções, restringindo o âmbito dessa revisão, porém, ao mundo das bibliotecas escolares. Não ignorámos a leitura de autores portugueses que, embora não sendo especialistas de gestão e desenvolvimento de colecções, têm produzido literatura relevante no âmbito da biblioteconomia. Optámos por

organizar a revisão da literatura em quatro secções, na primeira das quais apresentamos uma breve contextualização do nosso estudo. Nas secções seguintes, revisitamos definições de conceitos, que considerámos fundamentais para uma correcta compreensão do nosso objecto de estudo; destacamos procedimentos que consideramos imprescindíveis antes de se começar a trabalhar num documento escrito de desenvolvimento da colecção; analisamos pormenorizadamente, seguindo as lições de autores de reconhecido mérito internacional, os elementos da política de desenvolvimento de colecção na biblioteca escolar.

Na **Segunda Parte** desta dissertação damos conta detalhada do trabalho de campo, ou estudo empírico, que realizámos em colaboração com 21 professores coordenadores de bibliotecas de escolas da área Pedagógica 9 (Queluz - Sintra), descrevendo a metodologia seguida e procedimentos adoptados, interpretando dados recolhidos e resultados apurados. Organizámos esta Segunda Parte em três secções: começamos por fazer a apresentação geral do objecto da investigação, nomeando as questões de investigação, as razões pelas quais optámos pelo estudo de caso, referindo detalhadamente os processos e o contexto de pesquisa. Seguidamente, descrevemos pormenorizadamente os instrumentos de recolha de dados que utilizámos: inquérito por questionário, entrevista, observação directa e diário de trabalho de campo. Na última secção desta Segunda Parte, apresentamos a interpretação e discussão dos resultados que obtivemos, relacionando-os com as quatro questões de investigação enunciadas no início deste estudo e com a literatura de referência a que nos reportamos na Primeira Parte (Revisão da literatura).

Finalmente, em **Conclusões e Propostas**, começando por referir as limitações deste estudo, fazemos uma reflexão pessoal sobre a investigação que realizámos, apresentando algumas propostas que poderão contribuir para melhorar o trabalho quotidiano que os professores coordenadores realizam incansavelmente nas bibliotecas escolares portuguesas.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização do estudo

Considerando o nosso objecto de estudo como um ‘problema’, olhámos para o trabalho que desenvolvemos como uma investigação que conduziu à sua ultrapassagem, depois de percorrido um caminho, em que a pesquisa se fez por fases, correspondendo a cada uma objectivos específicos.

A primeira fase do processo de investigação desenvolveu-se de pergunta em pergunta, construindo um quadro conceptual assente em pareceres de especialistas no ‘problema’ sob investigação, tendo em mente a lição de Robert Yin (1990:20) que considera que “[A] revisão da literatura sobre um assunto é feita com a intenção de encontrar perguntas e não respostas”.

As bibliotecas, explica Lougee (2002), estão “in the collection business for centuries” e têm sido definidas pelas funções assumidas pela gestão e desenvolvimento das suas colecções, pela adequação dessas colecções aos utilizadores, pelo acesso às colecções e pela sua preservação. Desde o início do século XXI, porém, as bibliotecas deixaram de “estar à defesa” relativamente às novas tecnologias, adaptaram-se a novos paradigmas abertos, colaborativos, e actualmente são já as próprias bibliotecas que se propõem liderar a mudança, tornando-se agentes de difusão da informação, através da reorganização das suas colecções.

2. Definição de conceitos

2.1 Que se entende por colecção?

Os avanços registados nas tecnologias da informação têm sido tais nos últimos anos que transformaram os processos de busca de informação e a concepção biblioteconómica de colecção que, durante séculos, tinha permanecido imutável.

A revolução trazida pela Internet atingiu fortemente o conceito que tradicionalmente definia uma colecção: posse de documentos e acesso local aos materiais por parte dos utilizadores. Bishop (2007:2) explica que as bibliotecas estão a alterar a sua ancestral filosofia de “propriedade” ou posse de materiais para o conceito de acessibilidade à informação. Qualquer tentativa de definição de colecção, porém, decorrerá da avaliação feita pelo seu responsável relativamente às necessidades do público-alvo, porque serão os resultados dessa avaliação que irão determinar a natureza, alcance, profundidade, logo, o desenvolvimento da colecção.

De um modo genérico, o termo biblioteconómico de colecção refere-se a um conjunto de recursos de informação organizados para satisfazer os seus utilizadores. Até um passado recente, a colecção de uma biblioteca estava fisicamente acessível num determinado local – um edifício – e tinha, portanto, uma existência tangível. Mas hoje uma colecção já não é constituída apenas pelo que uma biblioteca possui entre as suas quatro paredes, a sua colecção física: documentos impressos ou não impressos.

Actualmente, as bibliotecas fornecem acesso à informação digital que circula através da Internet e esse material também faz parte da colecção (Doll e Barron, 2002:3), constituindo a sua colecção remota. A colecção de uma biblioteca é, portanto, o conjunto dos recursos de informação, em suporte impresso, electrónico e digital, seleccionados e organizados para servirem um determinado público (Clayton e Gorman, 2001:XII).

Bertrand Calenge (2004) lembra que uma colecção só pode ser definida tendo em conta a comunidade em que se insere e os utilizadores que usufruem dela, porque uma colecção é um conjunto coerente de documentos, coligidos para um fim específico, no quadro de prioridades sociais e cognitivas, definidas a nível colectivo e geridas num quadro material finito de espaços, orçamentos, tempo e competências. E B. Calenge, no citado *PowerPoint*, acrescenta a esta definição os corolários que ajudam a definir o conceito de colecção: cada documento é menos importante do que o conjunto no qual se insere; uma colecção vive segundo um princípio de renovação e não de crescimento contínuo; uma colecção sem serviços associados é uma colecção morta; uma colecção só vive em relação com outras colecções; uma colecção é um objecto que releva igualmente de critérios de gestão económica; não existem nem podem existir duas colecções iguais.

2.2 Que se entende por gestão de colecção?

Gestão de colecção é o termo biblioteconómico que designa a organização sistemática do planeamento, composição, orçamento, avaliação e uso das colecções por um período longo no tempo, com a finalidade de alcançar objectivos institucionais específicos. A gestão de colecção deve pautar-se, segundo Jenkins e Morley (1999:136), por princípios de equilíbrio entre materiais, extensão e profundidade de desenvolvimento da colecção em determinadas áreas, adequação ao público-alvo, horários, catálogo electrónico, duplicação de documentos mais procurados e acesso à Internet, local e remoto.

Para Evans e Saponaro (2005:10), a gestão de colecção (“collection management”) é o processo que consiste em encontrar a informação necessária aos utilizadores, de forma atempada e económica, usando recursos da própria instituição ou adquiridos por empréstimo. No âmbito do conceito de gestão de colecção, enunciado por Evans e Saponaro, cabem ainda as questões relacionadas com a ética e a legalidade, o acesso aos documentos e a partilha de recursos.

No caso específico das bibliotecas escolares, o conceito de gestão de colecção com o objectivo de apoiar o *curriculum* vai além da disponibilização de recursos de forma organizada e da partilha desses recursos entre bibliotecas. Inclui a possibilidade de efectuar empréstimos, a oferta de uma área para leitura e estudo, capacidade de resposta a solicitações de ajuda por parte dos estudantes, horários adequados de abertura ao público e acesso local e remoto através da Internet. É importante igualmente a disponibilização de meios tecnológicos (computadores com *software* adequado às necessidades dos estudantes e professores) e capacidade de assistência do pessoal da biblioteca aos alunos com falhas de literacia da informação, proporcionando formação de utilizadores e apoio a pesquisa na Internet (Jenkins e Morley, 1999:136). Em meio escolar, uma colecção existe para apoiar a aprendizagem, dando resposta às necessidades da comunidade escolar em relação aos *curricula*, à cultura e ao lazer, num determinado contexto de espaço e tempo.

2.3 Que se entende por desenvolvimento de colecção?

Desenvolvimento de colecção é um termo vasto que envolve a formulação de um plano sistemático e geral para a criação da colecção de uma biblioteca que vá ao encontro das necessidades dos seus utilizadores. Segundo Clayton e Gorman (2001:XII), a American Library Association (ALA) propõe uma definição para desenvolvimento de colecção que inclui o desenho e a coordenação da política de selecção da colecção, a avaliação das necessidades dos utilizadores, reais e potenciais, a avaliação regular da própria colecção com o objectivo de identificar as necessidades da própria colecção, e o estabelecimento de uma política de empréstimos entre bibliotecas, além da imprescindível prática periódica de desbaste.

O documento escrito que descreve a política de desenvolvimento da colecção deve formalizar os princípios de construção da colecção e definir os seus objectivos e conteúdos em termos relevantes para os seus utilizadores e avaliadores. A RBE (2008c) denomina esse documento “plano de constituição e desenvolvimento da colecção” (PCDC).

Procurando organizar os vários entendimentos relativos ao conceito de desenvolvimento de colecção, Evans e Saponaro (2005:15/16) propõem uma “declaração de princípios” universal acerca do desenvolvimento de colecção com os seguintes pontos:

1º O desenvolvimento da colecção deve ser concebido prioritariamente tendo em vista identificar as necessidades dos utilizadores, mais do que com o objectivo de atingir níveis abstractos de qualidade.

2º Para ser efectivo, o desenvolvimento da colecção deve abranger a totalidade das necessidades de uma comunidade de utentes e não apenas os que mais frequentam a biblioteca, ou os que a frequentam presentemente.

3º O desenvolvimento da colecção deve obedecer a linhas de orientação regionais, nacionais e internacionais.

4º O desenvolvimento da colecção deve incluir todo o tipo de formatos e suportes.

5º O desenvolvimento da colecção é subjectivo. Assim sendo, deve-se avaliar periodicamente a existência de possíveis enviesamentos.

6º Não se aprende a fazer o desenvolvimento de uma colecção através de leituras. É preciso praticar, correr riscos, aprender com os erros.

Esta “Magna Carta” de Evans e Saponaro (2005:8-9) encara o desenvolvimento da colecção como um procedimento universal para bibliotecas e centros de informação, estruturados em cinco pontos essenciais: estipular as políticas de selecção; seleccionar materiais; adquirir materiais; fazer desbaste; avaliar.

Doll e Barron (2002:1), em sintonia com a Washington Library Association, acrescentam que o desenvolvimento da colecção nas bibliotecas escolares é mais eficaz se for conduzido segundo um plano de acção revisto periodicamente, de modo a assegurar a sua adequação às necessidades de toda a comunidade escolar.

Há vários factores a considerar relativamente ao desenvolvimento da colecção, além do público-alvo a que se destina prioritariamente. O tamanho da biblioteca é um deles, porque quanto maior é o serviço prestado por uma biblioteca, maior é a divergência no que respeita às necessidades de informação individual, de onde decorre uma maior necessidade de partilha de recursos. Um outro factor é apontado como válido, a saber, não é possível a uma biblioteca satisfazer todas as necessidades de informação de um indivíduo ou de um público. Mesmo as bibliotecas mais pequenas, servindo públicos reduzidos, têm dificuldades a esse nível. O elemento que menos varia entre bibliotecas, sejam elas grandes ou pequenas, é a política de desenvolvimento da colecção. Dito de uma forma simples: quanto mais a biblioteca cresce, maior é a necessidade de um plano de desenvolvimento de colecção mais complexo e detalhado (Evans e Saponaro, 2005:14).

2.4 O que é uma política de desenvolvimento de colecção?

A política de desenvolvimento de colecção de bibliotecas escolares deve estabelecer os processos de identificação dos pontos fortes e fracos da colecção, determinar os princípios de organização da colecção, delimitar os objectivos e os conteúdos da colecção, em termos que sejam relevantes não só para os utilizadores como também para o pessoal da biblioteca.

A RBE (2008c) define política de desenvolvimento de colecção de bibliotecas escolares como “o conjunto de intenções da biblioteca escolar na construção da sua colecção face ao crescimento, renovação e conservação dos recursos documentais”.

2.4.1 O que é uma política?

Formular uma política no âmbito escolar é fazer uma declaração consensual que defina o que a escola, enquanto instituição, visa realizar e que determine as linhas de orientação que utilizará para levar a cabo as suas actividades. Uma política estabelece uma visão particular para a escola e define os princípios do projecto educativo a seguir pelos responsáveis pela execução dessa política.

Uma política pode ser definida de várias maneiras, mas é mais do que uma simples declaração de intenções. O seu objectivo principal é orientar a acção. Em geral, uma política tem uma base teórica, supõe intenção e sugere um padrão para orientar a acção, criando uma moldura orientadora que estabeleça os critérios pelos quais a comunidade escolar se possa reger.

Uma política não define um objectivo ou propósito, mesmo se este último estiver implícito na declaração da política, ao passo que os objectivos específicos, enquanto declaração de fins a atingir, podem frequentemente ser definidos como parte da implementação da política. Uma política produz linhas de orientação para a preparação de regras e procedimentos que são os primeiros passos na implementação da política. Elas determinam a acção e especificam os responsáveis pela sua aplicação.

Uma política de escola para a biblioteca determina a base teórica para o usufruto dos recursos da biblioteca e deve determinar o papel do professor-bibliotecário, fornecendo um mecanismo para a manifestação de responsabilidades. Uma política eficaz deve determinar as bases para o planeamento e o processo de tomada de decisões na biblioteca escolar. Idealmente, deveria ser usada como uma referência sempre que as mudanças de planificação e de tomadas de decisão são feitas durante o ano.

Para Hughes-Hassel e Mancal (2007:19), a declaração de política documental é impessoal, porque deriva do trabalho colaborativo de vários intervenientes, protegendo-se os utilizadores de desvios subjectivos da parte de pessoas em concreto. Tal política fornece bases para o desenvolvimento de procedimentos que aumentam a eficácia nas operações da colecção, incluindo a discriminação dos recursos orçamentais e a gestão de possíveis queixas apresentadas acerca de *itens* da colecção. Estas estudiosas americanas consideram essencial estabelecer uma política quando se pretende enveredar por desenvolver uma colecção centrada no aluno. Isso requer um plano posto em forma de documento escrito que sirva de guia ao pessoal da biblioteca escolar e aos utilizadores. Um documento escrito – afirmam – dá estabilidade e continuidade à colecção, funcionando como um indicador para os outros de que a gestão da BE é profissional e exige ser olhada com seriedade. No modelo que propõem para a gestão/desenvolvimento da colecção das bibliotecas escolares – modelo centrado no aluno – os elementos básicos da política são praticamente os mesmos que na política mais tradicionalmente praticada. O que muda são os conceitos e linguagem utilizada para a descrever.

2.4.2 Estabelecer uma política de desenvolvimento de colecção

A IFLA (2001) afirma que uma declaração política de gestão/desenvolvimento de colecção “deve estar assente no *curriculum*, nas necessidades e nos interesses particulares da comunidade escolar e reflectir a diversidade da sociedade fora da escola”. Este documento, que a RBE (2008c) chama “plano de constituição e desenvolvimento da colecção”, especifica os objectivos e os conteúdos da colecção, estabelecendo um contrato entre a biblioteca e os seus utilizadores, que nunca deve ser tomado como feito e acabado, pelo contrário, deve ser flexível e revisto periodicamente.

A perspectiva de Clayton e Gorman (2001:40) acrescenta que um plano de desenvolvimento de colecção deve dar pormenores específicos sobre o modo segundo o qual os recursos estão organizados. Seguindo Evans e Saponaro (2005:9), a política da colecção define os objectivos da biblioteca para a colecção e ajuda o pessoal da biblioteca

a seleccionar e adquirir os materiais mais apropriados. O documento escrito sobre a política de desenvolvimento da colecção deve ser um documento pequeno: se for grande e muito pormenorizado, ninguém se dará ao trabalho de o ler.

Há, no entanto, quem hesite em formalizar por escrito um documento sobre política de desenvolvimento da colecção. Dizem Evans e Saponaro (2005:51) que uma das razões pelas quais muitas bibliotecas não têm um documento escrito é o facto de ser necessário recolher muitos dados de apoio, o que é trabalhoso, pois é preciso saber quais os pontos fracos e fortes da colecção, coligir dados sobre os utilizadores, indagar que outros recursos estão disponíveis noutras bibliotecas ou podem ser adquiridos através de empréstimos. A verdade é que o plano de constituição e desenvolvimento da colecção (RBE, 2008c) nunca está feito e acabado, mas em constante processo de actualização, o que exige um esforço permanente de atenção por parte dos responsáveis.

Certo tipo de bibliotecas, porém, dispensa um documento escrito sobre política de desenvolvimento da colecção: são aquelas em que, devido à natureza específica das suas colecções, de âmbito muito restrito e especializado, um plano de desenvolvimento da colecção seria redundante, como é o caso, por exemplo, das bibliotecas de arte.

Para a esmagadora maioria das bibliotecas, porém, seja qual for a sua dimensão, o documento escrito sobre a política de desenvolvimento da colecção traz muitas vantagens, pois, como explicam Evans e Saponaro (2005:52), ele é um documento de referência numa biblioteca. Entre outras, eis algumas razões para que uma biblioteca tenha um documento escrito sobre política de desenvolvimento da colecção: informa sobre a natureza, o alcance da colecção e sobre as prioridades de organização da colecção; gera empenhamento para se encontrarem objectivos organizacionais para a colecção; estabelece linhas de orientação para a inclusão ou exclusão de documentos na colecção; reduz a influência de um seleccionador singular; fornece um instrumento para treino e orientação de pessoal novo na biblioteca; ajuda a assegurar coerência na colecção, independentemente das mudanças de pessoal; ajuda o pessoal a lidar com queixas acerca da colecção; estabelece critérios para o desbaste da colecção; ajuda a racionalizar verbas; fornece um documento de relações públicas; estabelece os objectivos do desenvolvimento da colecção.

2.5 Distinção entre gestão e desenvolvimento de colecção

Qual a diferença entre gestão de colecções e desenvolvimento de colecções? Segundo Jenkins e Morley, citados por Clayton e Gorman (2001:17), a gestão de colecção vai mais além de uma simples política de aquisição de documentos, pois envolve também políticas de “housing, preservation, storage, weeding and discard of stock”. Mais do que selecção e aquisição, a gestão de colecção enfatiza a sistemática gestão do que a colecção já possui. Para Jenkins e Morley (1999:2), a gestão de colecção é uma área da biblioteconomia de que o desenvolvimento de colecção é um dos aspectos. Clayton e Gorman (2001:31), no entanto, interrogam-se sobre o nome a dar ao documento que servirá às bibliotecas de *vademecum* para as colecções: Política de Gestão de Colecção? Plano de Desenvolvimento de Colecção? Ou talvez ainda Política de Desenvolvimento da Informação? Ou Política de Desenvolvimento de Recursos? Ou possivelmente até Política de Desenvolvimento de Recursos e de Informação?

Bertrand Calenge (1999:123) considera que a diferença entre política de desenvolvimento de colecção (PDC) e política de gestão de colecção (PGC) reside no prazo de vigência aplicável à definição de objectivos e procedimentos descrita nos documentos: uma PDC define-os para o curto e médio prazo, ao passo que uma PGC os define para o médio e longo prazo.

Na literatura de expressão inglesa, é comum o uso quase indiferenciado de gestão e desenvolvimento quando estas expressões são usadas relativamente às colecções, como acontece, por exemplo, na frase de Hughes-Hassel e Mancall (2005:xi):

We believe that developing and managing a school library media collection that enables learning and supports the development of information literacy raise a number of questions for collection management.

O mesmo tipo de ambiguidade de conceitos se aplica, em certos autores da literatura especializada, à distinção entre política e plano de desenvolvimento da colecção. Evans e Saponaro (2005:49) afirmam que “[C]ollection development policy, when properly prepared, is, in fact, the library’s master plan for building and maintaining its collection”. Estes autores americanos, quando se referem a um documento escrito

sobre política de desenvolvimento de colecções, usam expressões como “written collection development policy” ou “written policy statement” (p.52), que passaremos a referir como plano de desenvolvimento da colecção. Destacam o benefício que as bibliotecas podem retirar do facto de terem documentos específicos (a que chamam “minipolicies”) para áreas temáticas ou serviços especializados (p.53). Dizem ainda (*ibidem*) que o documento que caracteriza a população dos utilizadores de uma determinada biblioteca pode ser independente e constituir um documento à parte (“It probably is best done with a separated document”), raciocínio que aplicam também ao documento que estabelece a política relativa aos recursos electrónicos (p.64).

2.6 As colecções das bibliotecas híbridas

A literatura internacional da especialidade preocupou-se, desde os anos 90 do século passado, com as repercussões que o paradigma digital viria a ter nas colecções das bibliotecas. O conceito de biblioteca híbrida tornou-se popular, nessa década, no Reino Unido, “para ajudar a desenvolver tecnologias na comunidade do ensino superior que melhor integrassem os recursos tradicionais e não tradicionais no âmbito das bibliotecas” (Pacheco, 2003:23). O programa britânico, conhecido como *eLib*, criou o conceito de “hybrid information environment”, destacando a importância de um único interface de acesso à informação, seja qual for o seu suporte.

O termo ‘híbrido’ foi usado para definir o estágio de passagem entre a biblioteca tradicional, onde predominavam as fontes impressas de informação, e a biblioteca digital, onde predominam as electrónicas. Segundo Knight (citado por Pacheco, p.24), podemos definir biblioteca híbrida “como aquela que fornece um único ponto de acesso para recursos electrónicos, impressos, locais ou remotos”. Entre a biblioteca tradicional e a híbrida, porém, existe ainda um outro tipo de biblioteca, a automatizada, que poderá corresponder à realidade da maioria das bibliotecas escolares que colaboraram neste estudo.

Ershova e Hohlov (2000:7) questionam-se sobre se o que está a acontecer actualmente ao nível da transformação nas bibliotecas se pode considerar uma evolução

ou uma revolução (“an art of passage instead of the art of classification”), mas, em qualquer dos casos, “migrações” que alteram a nossa percepção do que é uma biblioteca.

Os novos ambientes tecnológicos criaram vários desafios às bibliotecas, que se viram na necessidade de combinar a tradicional disponibilização de materiais em suporte impresso com outros não impressos. Esta mudança, segundo Evans e outros estudiosos, gerou interrogações: deviam as bibliotecas comprar esses recursos electrónicos ou, preferencialmente, fazer assinaturas? Deviam procurar satisfazer a procura do público ou as necessidades institucionais? Deviam fornecer serviços gratuitos ou cobrar o acesso aos materiais electrónicos? Estes conflitos foram sendo resolvidos pelas bibliotecas consoante o seu público e suas necessidades, como e onde esses utilizadores usavam a informação, a sua capacidade de acesso à Internet, bem como o orçamento e recursos de equipamento que possuía a biblioteca usada por esse público (Evans e Saponaro, 2005:154). Por outro lado, a chegada dos e-recursos às colecções mudou muitas coisas: a catalogação para estes recursos teve de ser inventada, a sua selecção passou a exigir o visionamento de todo o documento (e nunca de apenas uma parte), a disponibilização dos materiais electrónicos e digitais na biblioteca criou a necessidade de equipamentos específicos (computadores, impressoras, *scanners*, televisores, leitores áudio, vídeo, de CD, de DVD), para já não falar das necessárias infra-estruturas de telecomunicações que permitem a ligação à Internet.

Vencidas estas dificuldades, as colecções das bibliotecas passaram a ser compostas por um conjunto de materiais em diferentes suportes: os documentos impressos (livros, publicações em série, jornais), materiais audiovisuais (CD-ROM, DVD) e documentos digitais, procedentes da colecção local ou de materiais nado-digitais. As bibliotecas fazem cada vez mais uso de material da Internet, satisfazendo a procura por parte do seu público, o que requer métodos de fornecimento, equipamento, *software*, apoio ao utente, e muito tempo exigido aos responsáveis pela aquisição de documentos para aceder, conhecer e seleccionar (com vista à compra ou assinatura electrónica) o material que é disponibilizado pelos fornecedores. Mas Evans e Saponaro (2005:156) advertem para as questões relativas à construção de colecções electrónicas, lembrando que um dos maiores inconvenientes dos e-recursos é a sua volatilidade e inconsistência por efeito de uma “speed rates of change”, que faz com que eles não permaneçam

“fixos”¹, ao contrário dos documentos impressos, o que significa que aquilo que hoje encontramos na Internet, amanhã pode já lá não estar. No entanto, os mesmos autores lembram que “Libraries are in the information business, not the book business” (p.203).

O uso de materiais electrónicos existentes na colecção da biblioteca escolar deve ser regulamentado no plano de desenvolvimento da colecção (PDC). Evans e Saponaro (2005:64) advogam que esse documento esclareça qual a função que os recursos digitais terão na colecção em relação aos recursos em papel, se deverão os recursos digitais duplicar os tradicionais ou completá-los, se deverão ser adquiridos para substituir os recursos em papel, à medida que esses se forem deteriorando, ou se a biblioteca deverá continuar a adquirir documentos nos dois suportes para a mesma área temática. Acrescentam que o PDC deve clarificar questões relacionadas com verbas destinadas à aquisição de recursos electrónicos, não se devendo esquecer os “custos escondidos” que a utilização desses recursos implica, seja os de *hardware* (computadores, impressoras, etc.), seja os de *software*. Evans e Saponaro alertam para o facto de o plano de desenvolvimento da colecção dever igualmente referir questões relacionadas com a formação necessária para que os utentes possam usufruir plenamente desses recursos.

Vivemos um momento de transição, em que as bibliotecas escolares desenvolvem grandes esforços no sentido de se adaptarem ao novo paradigma tecnológico com o objectivo de se tornarem híbridas, pelo que investem verbas importantes na aquisição de materiais não impressos, procurando satisfazer os utilizadores. A disponibilização desses materiais também é um factor a ter em conta, porque implica a criação, catalogação, indexação, organização e difusão desses documentos digitalizados ou digitais (Bairrão, 2007:52). Na opinião de Evans e Saponaro (2005:65), porém, se é verdade que a rapidez e a facilidade de acesso são questões importantes a favor do formato digital, também é certo que é fundamental haver condições materiais adequadas para rentabilizar esses meios, que são dispendiosos: computadores, ligação ADSL rápida, acesso a bases de dados *on-line* não gratuitas. E os especialistas americanos acima nomeados lembram também que, na passagem à biblioteca digital, há ainda a considerar outros factores importantes, como a manutenção do material informático, as questões relativas a direitos de autor e as questões éticas. Ainda segundo os mesmos autores, as bibliotecas escolares, que fornecem apoio directo aos *curricula*, podem assumir os custos inerentes aos

¹ O tempo médio de permanência de um documento na WEB é de 6 semanas.

recursos directamente ligados à sua função educativa e, por outro lado, considerar exequível que o acesso a outro tipo de recursos – os recursos educativos informais – sejam suportados pelo utilizador. A diversidade de oferta de suportes é enriquecedora, em particular nas bibliotecas escolares, porque atinge um público variado e tem, por isso, mais possibilidades de ser uma estratégia educativa ganhadora.

A literatura da especialidade inventaria pontos fortes e fracos das bibliotecas digitais face às tradicionais (Isaías, 1999:19-21), não omitindo as limitações e dificuldades de implantação das bibliotecas digitais². Face à alteração do modelo educativo, a Rede de Bibliotecas Escolares (2008c) está a promover a criação de colecções automatizadas e electrónicas que complementem as bibliotecas de papel tradicionais, no intuito de fomentar o aparecimento de bibliotecas escolares híbridas, que não só disponibilizem documentos em suportes variados aos utilizadores, como também produzam conteúdos digitais direccionados para os *curricula*. Preconiza a RBE no mesmo documento que as bibliotecas escolares trabalhem no sentido de criarem uma rede que facilite a permuta de materiais e actividades de animação. Para acelerar essa desejável articulação, a RBE promoveu a criação de um catálogo electrónico comum (2008b). A cooperação entre bibliotecas vai acentuar-se, segundo Lougee (2002), à medida que se for impondo o novo paradigma de biblioteca na era digital, assistindo – se à criação de “colecções federadas” e de bibliotecas como editoras de recursos.

3. Antes de escrever um documento sobre política de desenvolvimento da colecção

A escola enquanto instituição tem o direito de esperar que a biblioteca escolar se reja por um documento que defina os procedimentos a adoptar para tomar decisões relativas ao processo de selecção de materiais a adquirir, documento que esclareça igualmente os critérios de desbaste, tenha em conta questões éticas e de censura, preveja

² A Comissão Europeia criou em 2007 a biblioteca digital Europeia, que prevê disponibilizar 2 milhões de obras da cultura europeia via Internet.

a sua própria avaliação e necessária revisão, numa palavra, um documento escrito que defina procedimentos de política de desenvolvimento da colecção.

Antes, no entanto, de empreender uma tarefa desta envergadura, pelo esforço que implica e pelo impacto que virá a ter na gestão da colecção, é importante prever acções que assegurem a eficácia desse trabalho.

3.1 Conhecer a escola, os utilizadores e os *curricula*

A primeira acção a realizar, que parece óbvia, mas que interessa tornar evidente, parafraseando Patton (1990:423), é recolher informação detalhada sobre a organização-escola em que a biblioteca escolar se insere, o público que a colecção vai servir e conhecer os programas curriculares e extracurriculares, bem como todas as iniciativas que façam parte do Projecto Educativo de Escola.

É fundamental compreender o contexto em que evoluirá o trabalho desenvolvido na biblioteca escolar ao nível da gestão da colecção. Este aspecto foi amplamente estudado por Hughes-Hassel e Mancall (2005:xi), que demonstram a absoluta necessidade de se conhecer profundamente o contexto de ensino-aprendizagem da escola, os *curricula* nacionais e projecto educativo, bem como o perfil dos utilizadores.

3.2 Avaliar o fundo documental existente

Além de se procurar compreender o contexto socioeconómico e cultural em que se insere a biblioteca escolar, outra acção a desenvolver é avaliar o fundo documental já existente. Por onde começar? Que modelo de avaliação seguir? Um modelo centrado na própria colecção? Um modelo centrado no aluno, seguindo o paradigma construtivista?

Doll e Barron (2002:3) propõem, antes de mais, um primeiro passo de fundamental importância: a realização de um estudo prévio (*survey*), que faça o

diagnóstico da situação geral da biblioteca escolar, circunstância que resumem na frase "We need to know where we are before we can know where we are going".

No passado, o prestígio de uma biblioteca era medido pelo tamanho da sua colecção: quantos mais volumes, mais *status*, afirmam Evans e Saponaro (2005:157). Este era o modelo centrado na própria colecção, preocupado sobretudo com a quantidade dos recursos à disposição dos utilizadores, mais ainda do que com a qualidade desses recursos. A primeira edição do "Information Power: Guidelines for Library Media Programs", apresentado pela IFLA em 1988, ainda tomava o tamanho da colecção como um dado importante para avaliar a sua qualidade, o que já não aconteceu na segunda edição, que passou a destacar a ligação aos *curricula*, a cooperação entre a biblioteca escolar e os professores curriculares, a adequação ao nível etário e de estudos dos alunos como factores a considerar na avaliação da qualidade da colecção, como destacam Doll e Barron (2002:2).

O tamanho da colecção deixou de ser o indicador mais fiável para aferir a qualidade da biblioteca escolar. Hoje está comprovado que são factores mais importantes a adequada exploração e gestão dos recursos e serviços prestados pela biblioteca. Ainda que a quantidade de documentos de uma colecção tenha deixado de ser o factor a ter em conta para aferir a sua qualidade, Doll e Barron (2002:5) alertam para o facto de continuar a ser importante ter em conta a percentagem de documentos por aluno (dez, dos quais sete impressos), como **um** dos factores de medida da qualidade de uma colecção.

Como medir a qualidade da colecção? A qualidade decorre da aplicação de critérios de eficiência e criatividade. Um programa bem gerido organiza pessoas, fundos, equipamento, tempo e vários recursos, além de fornecer alto nível de serviços a estudantes, professores e a toda a comunidade escolar (Doll e Barron, 2002:2). Afirmam estas autoras (p.6) que há quatro factores importantes a analisar quando se faz a avaliação da colecção: i) a colecção propriamente dita; ii) o pessoal da biblioteca; iii) as instalações e equipamentos e, finalmente, iv) a percepção dos utilizadores relativamente à colecção. O primeiro destes pontos merece atenção destacada na obra que publicaram em 2002, em que analisam pormenorizadamente os instrumentos de medida que propõem para se fazer uma avaliação prévia do estado da colecção, a partir da qual se possa conceber uma política de desenvolvimentos da colecção. Doll e Barron aconselham fases sequenciais no processo de auto-avaliação, começando pela necessidade de se conhecer a percentagem

de *itens* por áreas temáticas (p.28), a média de idade dos documentos da colecção e a circulação dos documentos (p.34), passando pela comparação dos documentos da colecção com os *standards* – tabelas de referência, catálogos ou bibliografias – (p.36), pelo cálculo de custos e benefícios e pela verificação de equilíbrio entre suportes (p.46).

Jenkins e Morley (1999:135) afirmam que os alunos avaliam a qualidade de uma biblioteca escolar segundo o apoio que obtiveram na sua actividade durante os anos em que estudaram. As estratégias adoptadas para ir ao encontro das expectativas dos estudantes dependem de factores organizacionais e não há receitas infalíveis: cada biblioteca escolar deve procurar as respostas adequadas para o seu público-alvo. Há sempre, no entanto, três factores a considerar na contextualização da avaliação da qualidade de uma colecção: o papel do bibliotecário no seio da instituição, as estratégias colaborativas de ensino-aprendizagem, estabelecidas entre a biblioteca escolar e os professores curriculares, e finalmente a gestão da biblioteca escolar, em que a concepção da colecção assume papel fulcral.

O trabalho prévio e imprescindível de avaliação dos recursos existentes na biblioteca escolar pode ser levado a cabo através da técnica conhecida por *collection mapping*, método que consiste em examinar a quantidade e qualidade da colecção e identificar os seus pontos fortes e fracos. Esta técnica distingue-se de vários outros métodos de avaliação da colecção pelo facto de se materializar em gráficos de leitura muito rápida e atractiva.

A auto-avaliação realizada pela equipa da biblioteca escolar antes de se iniciar a construção de um plano de desenvolvimento da colecção tem, segundo Doll e Barron (2002:7), além dos benefícios já apontados, o mérito de servir de ponto de partida para futuras avaliações anuais, a realizar no todo ou em parte da colecção, com o objectivo de medir o intervalo entre o que os objectivos enunciavam como desejável e o que efectivamente foi possível concretizar.

A missão de uma biblioteca escolar é, no essencial, “responder às intenções formativas das escolas” (Silva, 2001:95), disponibilizando informação organizada aos seus utilizadores. Essa mediação entre quem procura e aquilo que se procura é feita na biblioteca escolar no interior de um campo cognitivo delimitado pela colecção, conjunto de documentos tangíveis e intangíveis, em diversos suportes. Como organizar a colecção de uma biblioteca escolar? Assim como um mapa fornece uma visão antecipada do

percurso de uma viagem, a prepara, facilita e constrói antecipadamente na nossa imaginação, assim um documento escrito sobre desenvolvimento da colecção – traçando o caminho a percorrer pela colecção – ajudará os responsáveis pela biblioteca escolar nos vários procedimentos necessários à observância de uma política de desenvolvimento da colecção. Tal como é necessário manter os mapas actualizados, será preciso actualizar periodicamente esse documento porque, como as estradas, a colecção também vai mudando para satisfazer as necessidades dos seus utilizadores.

Que modelo seguir no desenho de um plano de desenvolvimento da colecção? O modelo centrado na própria colecção poderá ser adequado ao que se espera seja o desempenho das grandes bibliotecas públicas. Mas para uso em bibliotecas escolares, Hughes-Hassel e Mancall (2005:3-10) advogam o modelo centrado no aluno, no contexto do paradigma construtivista, segundo o qual cada ser humano vai estruturando e reestruturando o seu próprio conhecimento, tarefa em que a biblioteca escolar o deve apoiar.

4. Elementos da política de desenvolvimento de colecção na biblioteca escolar

O documento escrito que formaliza os princípios a que deve obedecer a política de desenvolvimento de colecção não deve ser demasiado longo. Evans e Saponaro (2005:51) consideram até útil que se faça um sumário desse documento, disponibilizando-o na Internet. Explicam estes especialistas (p.54-66) que não significa nada dizer, por exemplo, que “a biblioteca deve satisfazer as necessidades de informação dos utentes”. É, pois, necessário enunciar a missão e objectivos específicos da biblioteca, em articulação com o Projecto Educativo da Escola. Deve ser feita uma caracterização geral, sumária, da comunidade servida pela biblioteca escolar e uma caracterização específica, detalhada, dos utentes da biblioteca escolar. Os objectivos gerais para uma biblioteca escolar prendem-se, não só com a preservação da sua raiz cultural, (é missão da biblioteca escolar ajudar a manter uma herança e valores sociais), com o acompanhamento das

mudanças sociais, (é missão da biblioteca escolar manter-se actualizada e influente), mas também com a disponibilização de materiais que ajudem toda a comunidade escolar nos programas de educação formal e informal.

A RBE (2008c) considera que o plano de constituição e desenvolvimento da colecção (PCDC) é a “estrutura referencial que formaliza a operacionalização da gestão dos recursos de informação, de forma a constituir/desenvolver uma colecção uniforme e coerente [...] as linhas orientadoras e um conjunto de procedimentos”. Este documento “planifica o desenvolvimento da colecção, define políticas de acção, inventaria necessidades e investimentos”, tendo como objectivos

definir o conjunto de intenções da biblioteca escolar na construção da sua colecção face ao crescimento, renovação e conservação dos recursos documentais; assegurar a continuidade e relevância da política de constituição e desenvolvimento da colecção e impor-se como uma estrutura de referência.

Considerando que a “[A] colecção da biblioteca é um recurso dinâmico”, a RBE recomenda que ela

deve caminhar no sentido da coexistência do impresso e digital, visando, a médio prazo, a criação de um sistema de informação que permita aos utilizadores finais aceder directamente a uma colecção de fontes primárias e ao conteúdo integral de documentos textuais, dados e informação factual, documentos multimédia, etc., com utilização integrada de vários suportes de registo de informação, independentemente da sua localização e sem intermediários.

O plano de desenvolvimento da colecção (PDC) deve especificar quais as áreas temáticas que compõem a colecção, quais os tipos de suporte dos materiais e quem são os principais utilizadores de cada uma das áreas temáticas e dos suportes. Deve ainda ficar bem claro quem é o responsável pela execução da política de desenvolvimento da colecção, quais os critérios a que deve obedecer quem faz a selecção e a aquisição dos documentos e as orientações que devem nortear a avaliação da colecção (Evans e Saponaro, 2005:56). O PDC deve ainda referir os procedimentos relativos a desbaste, avaliação, censura, recursos electrónicos e à aprovação desse documento pelos órgãos competentes (Evans e Saponaro, p.61).

Vejamos o que a literatura nos diz sobre cada um dos vários elementos a considerar na definição de uma política de desenvolvimento da colecção.

4.1 Selecção de documentos

A Rede de Bibliotecas Escolares (2008c) afirma que a selecção é “tarefa essencial no processo de desenvolvimento da colecção” e “deve contemplar sempre uma vertente educativa e formativa, cultural e recreativa”, obedecendo a critérios de adequação ao *currículo* nacional, à diversidade de suportes de fontes de informação, pertinência dos temas e suportes, pluralidade, abrangência e profundidade dos temas, qualidade literária e editorial dos materiais, actualidade dos títulos seleccionados e autoridade dos textos, ilustrações e conteúdos das páginas WEB. A RBE (*ibidem*) recomenda ainda que os procedimentos de selecção e aquisição envolvam o professor coordenador e a equipa educativa da biblioteca escolar, e, nos agrupamentos, “os professores que assumam a gestão das bibliotecas do agrupamento e o responsável pela biblioteca municipal ou pelo serviço de apoio às bibliotecas escolares (SABE)”.

Que significa seleccionar materiais para a colecção? Segundo Clayton e Gorman (2001:73), seleccionar envolve identificar recursos de informação apropriados a um campo específico e escolher *itens* para adquirir ou aos quais proporcionar acesso. Acrescentam que seleccionar é um dilema e gera um conflito recorrente: a biblioteca deve fornecer ao utilizador o material que ele procura ou o material de que o utilizador necessita? Numa palavra: a biblioteca deve reger-se por critérios de estrita satisfação da procura ou por critérios de qualidade? Sendo verdade aceite que a biblioteca existe para servir os utilizadores, não é menos certo que, se a biblioteca apenas lhe oferecer o que ele procura, não lhe proporciona oportunidades para melhorar os seus conhecimentos e gostos. Não diz Umberto Eco (1998a:29) que a função essencial de uma biblioteca é favorecer a descoberta de livros cuja existência o leitor desconhece e que virão a revelar-se importantíssimos no seu futuro?

Sobre o conflito que se coloca frequentemente ao bibliotecário acerca dos critérios a seguir para a selecção e aquisição por compra de *itens* para a colecção, o estudioso indiano S.R.Ranganathan, na sua obra de 1952, *Library book selection*, citado por Clayton e Gorman (2001:76), resumiu em cinco leis os princípios a seguir para lidar com esse dilema gerado pela necessidade *versus* desejo dos utilizadores relativamente a documentos que precisam ou desejam encontrar numa biblioteca: os livros existem para serem usados; a cada leitor o seu livro; cada livro para o seu leitor; poupar tempo ao leitor; uma biblioteca é um organismo em crescimento.

Quando falamos de colecção de biblioteca escolar, porém, e segundo Hughes-Hassell e Mancall (2007:xi) e outros autores, deve estar sempre presente esta realidade a não esquecer: em primeiro lugar e acima de tudo, a biblioteca escolar é um local de aprendizagem e a sua razão de existir é apoiar os alunos e professores nos *curricula*, proporcionando, subsidiariamente, a satisfação de necessidades de cultura e lazer.

4.1.1 Critérios de selecção

A Rede de Bibliotecas Escolares (2008b) esclarece que a selecção de materiais deve

- . ser feita respeitando os *curricula* nacionais e os objectivos definidos no Projecto Educativo da Escola;
- . ter em conta o equilíbrio entre os níveis de ensino existentes na escola, as necessidades educativas especiais e as origens multiculturais dos alunos;
- . respeitar o equilíbrio entre suportes (proporção de três documentos de material livro para um documento de material não livro);
- . manter um justo equilíbrio entre as áreas disciplinares/ temáticas e de referência;
- . ter o objectivo de alcançar um fundo documental equivalente a dez vezes o número de alunos da escola.

Como proceder criteriosamente à selecção de materiais para a colecção? Evans e Saponaro (2005:69) apontam quatro etapas fundamentais para a selecção: i) conhecer as

existências em cada área temática; ii) identificar necessidades em áreas temáticas e suportes; iii) saber qual a verba disponível para aquisições; iv) comparar custos e benefícios dos *itens* em apreço. Estes são as etapas de selecção igualmente avançadas por Hughes-Hassel e Mancal (2005:43) no modelo de colecção centrado no aluno.

Clayton e Gorman (2001:75) dão resposta muito semelhante à mesma pergunta: ainda que as bibliotecas escolares sejam locais com público relativamente homogéneo, há a considerar diferenças de nível na colecção, uma vez que uma BE abrange uma comunidade escolar composta por alunos, professores e demais membros; deve ter-se igualmente em conta, na concepção da colecção, que ela deve cobrir as necessidades do seu público, não só curriculares, como extracurriculares e recreativas; e, finalmente, deve ainda ter-se em atenção a variedade de suportes dos documentos da colecção, desde material impresso a electrónico e sua adequação aos utilizadores, observando um justo equilíbrio de existências.

Sendo reconhecido que as bibliotecas escolares têm, regra geral, um orçamento baixo e uma equipa exígua para as suas necessidades, são acrescidas as responsabilidades e dificuldades na selecção de documentos a adquirir. É necessário, portanto, saber exactamente em que documentos investir a verba disponível. A auto-avaliação, de que falámos no ponto 3.2, demonstra a sua crucial importância neste primeiro momento do processo de desenvolvimento da colecção, porque, segundo toda a literatura especializada, permite saber quais os documentos que, em relação aos *curricula*, estão a fazer falta na biblioteca escolar e quais os materiais inexistentes ou insuficientes no respeitante a actividades recreativas prezadas pelos utilizadores.

E quanto aos recursos electrónicos da colecção? Referindo-se aos e-recursos, no ponto 2.8, diz o documento da IFLA/UNESCO (2002a) para Bibliotecas Escolares:

Os serviços prestados devem incluir o acesso a recursos informativos electrónicos que reflectam os *curricula* e, ao mesmo tempo, os interesses e a cultura dos utilizadores. Os recursos electrónicos devem incluir o acesso à Internet, bases de dados em texto integral e de referências especializadas, e ainda produtos de *software* educativo. Estes podem estar disponíveis em CDROM e DVD.

Os recursos de informação impressos e electrónicos são complementares, mas competem uns com os outros pela atenção dos utilizadores. Uma vantagem óbvia dos

recursos impressos, sob o ponto de vista do responsável pela colecção, é eles “não se avariarem”, como pode ocorrer com os electrónicos. Mas estes têm sobre aqueles a vantagem de permitirem uma rápida localização e manuseamento (cópia) da informação, além de que se guardam em espaços diminutos, quando comparados com os documentos em papel. De qualquer modo, é essencial que a biblioteca saiba as preferências dos utilizadores e conheça as suas necessidades.

Tradicionalmente, as bibliotecas esforçam-se por possuir o material que os utilizadores procuram. Como a procura de informação por via electrónica tem vindo a aumentar exponencialmente, as bibliotecas vêem-se na necessidade de proporcionar acesso a esse tipo de recursos. Há, no entanto, que equacionar a questão dos custos de acesso e utilização. A biblioteca tem uma tradição de fornecer serviços gratuitos, mas já há alguns anos que se pratica em bibliotecas públicas e escolares o pagamento de impressões e fotocópias. É, pois, possível admitir igualmente o pagamento, individual ou colectivamente, de documentos electrónicos visionados. As bibliotecas escolares, que fornecem apoio directo aos *curricula* escolares, podem optar por assumir elas próprias os custos inerentes aos recursos directamente ligados à sua função educativa e, por outro lado, considerar pacífico que o acesso a outro tipo de recursos – não curriculares, ou educativos informais – sejam suportados pelo utilizador. No entanto, é sempre necessário tomar em consideração a situação económica do utilizador, de modo a não fomentar situações de infoexclusão.

A disponibilização de serviços electrónicos na biblioteca escolar, total ou parcialmente gratuita, é um assunto polémico. E com a integração de todos os tipos de suporte (digital, de voz, de imagem) nas colecções das bibliotecas escolares o consenso não está à vista. Até porque se coloca uma outra questão: devem os professores responsáveis pelas bibliotecas fazer uma pré-selecção dos materiais electrónicos, assumindo-se como mediadores dos recursos da informação (“gatekeepers”)? Segundo Evans e Saponaro (2005:155), a função do bibliotecário é a mais antiga questão jamais colocada no âmbito da gestão e desenvolvimento de colecções.

Sobre os critérios de selecção de recursos electrónicos e da Internet, a RBE (2008c) sugere que eles sejam idênticos aos definidos para os recursos impressos, mas que se devem ter em atenção critérios específicos, como, por exemplo, políticas de licenciamento, documentação a seleccionar, critérios de revisão e de manutenção da

informação, questões éticas e de direitos de autor e ainda o tratamento documental desses recursos electrónicos e os acedidos via Internet.

A actual competição, no seio das colecções, entre o papel e o pixel é motivo de reflexão de Furtado (2007:76) que afirma que o documento impresso teve e terá uma vida muito longa por ter usufruído de uma ausência única de mediação tecnológica e por ser um dos mais antigos *media*. De facto, como afirma Furtado (p.77),

O livro nunca precisou de uma prótese para que o leitor se detivesse numa frase ou numa página, ao passo que é preciso um magnetoscópio para parar numa imagem ou um PC para ler um CD-ROM.

Por outro lado, sabemos que o papel dura muito tempo, ao passo que as novas tecnologias mudam a cada 10 ou 20 anos. Esse ritmo acelerado de mudança, essa falta de estabilidade dos suportes têm sido apontados como características negativas dos e-recursos face à resiliência do papel ao longo dos séculos.

No momento da selecção, os responsáveis podem ser imperceptivelmente levados à escolha de documentos em formato electrónico (CD-ROM, DVD), porque esse tipo de material exerce fascínio sobre grande parte dos utilizadores, sobretudo os mais jovens, e porque se parte do princípio de que é mais fácil e rápida a consulta e a impressão de documentos a partir de *itens* digitais. Convém, porém, não perder de vista que, se as bibliotecas escolares não oferecerem boas condições materiais de acesso que permitam rentabilizar o investimento, como sejam computadores modernos e mantidos em bom funcionamento, esses recursos electrónicos serão um peso morto na colecção. Evans e Saponaro (2005:99) aplicam o mesmo raciocínio às verbas destinadas a assinaturas de informação digital via Internet: se a ligação de banda larga não for rápida, ou se os computadores forem antiquados, o investimento feito revela-se um desperdício. Relativamente aos documentos digitais, coloca-se ainda a questão dos direitos de autor e as questões éticas, sobretudo ao nível das bibliotecas escolares (p.100). Ainda há poucos anos os especialistas se interrogavam sobre se fazer pré-selecção não seria equivalente a fazer censura. A questão é hoje mais pacífica devido ao enorme aumento dos dispendiosos recursos electrónicos postos no mercado pelos editores e à aceitação da inevitabilidade de os professores responsáveis pelas bibliotecas escolares serem obrigados a seleccionar criteriosamente os materiais, por não poderem adquiri-los todos.

4.1.2 O dilema da autocensura na prática da selecção

Na sequência da reflexão de Evans e Saponaro acima referida, Clayton e Gorman (2001:77) desenvolvem a questão sensível da autocensura no que respeita à selecção de materiais, pois que, não podendo fugir a determinados paradigmas culturais que geram atitudes e comportamentos padronizados, os responsáveis pela selecção devem manter-se vigilantes no sentido de acautelarem processos de autocensura. Esta questão revela-se particularmente delicada em bibliotecas escolares, cuja colecção deverá respeitar os níveis de maturidade, os direitos e necessidades do seu preferencial público-alvo, os alunos.

Depois de as bibliotecas escolares terem passado a fornecer acesso à informação via Internet, agudizou-se o dilema da censura relativamente aos documentos digitais, não só porque há muita informação perigosa ou cientificamente errada na WEB, como também porque são numerosos os endereços electrónicos socialmente indesejáveis (por exemplo, os que ensinam a fazer bombas) e muitos os que constituem um sério risco, sobretudo para as crianças. Neste sentido, as bibliotecas escolares devem desempenhar uma acção pedagógica fundamental, proporcionando aos jovens formação relativamente à literacia da informação, mais concretamente, “literacia da Internet”, de modo a ensiná-los a fazer bom uso deste instrumento de recolha de informação.

A IFLA (2002b) publicou um documento sobre a utilização da Internet em meio escolar que é do maior auxílio para guiar os responsáveis numa reflexão fundamental sobre este tópico.

4.2 Aquisição de documentos para a colecção

Estabelecer uma política de aquisição de materiais para a colecção da biblioteca escolar é um elemento importante da política documental e tem por objectivo constituir um fundo documental que responda às necessidades dos utilizadores e por isso deve ser efectuada em concertação com eles, de modo colaborativo. A aquisição é um

procedimento que implica necessariamente um acréscimo da colecção que deve ser avaliado, não só quantitativa como também qualitativamente.

A política de aquisição de materiais deve definir critérios a seguir pelos responsáveis da biblioteca, linhas de orientação gerais que pautem as decisões a tomar relativamente a compra, oferta e permuta de documentos entre bibliotecas. A RBE (2008c) esclarece que, embora as tarefas de selecção e aquisição sejam indissociáveis, os procedimentos de aquisição (por compra, permuta ou oferta) têm “especificidades que devem ser consideradas”.

4.2.1 Aquisição por compra

A respeito da política de gestão da colecção, diz a IFLA/UNESCO (2002a) que “é imperativo que as colecções continuem a ser desenvolvidas de forma continuada, de modo a assegurar aos utilizadores uma escolha permanente de novos materiais”.

No mesmo documento da IFLA/UNESCO (p.9) apontam-se directrizes para a constituição dos fundos documentais de bibliotecas escolares nos seguintes termos:

Uma colecção razoável de documentos impressos deve incluir 10 livros por aluno. A escola mais pequena deve dispor pelo menos de 2500 títulos relevantes e actualizados, para permitir uma colecção alargada e equilibrada para todas as idades, níveis de competência e percursos pessoais. Pelo menos 60% dos fundos devem corresponder a recursos de não ficção relacionados com o *curriculum*.

A colecção da biblioteca escolar deve ainda, segundo o documento acima citado, adquirir “materiais para o lazer, como por exemplo literatura de grande popularidade, música, jogos de computador, videocassetes, DVD, revistas e *posters*”.

Uma outra directriz da IFLA/UNESCO (2002a), que diz respeito a recursos a disponibilizar para fazer funcionar bem uma biblioteca escolar, refere claramente que a biblioteca escolar deve ter uma dotação orçamental fixada anualmente, recebendo “uma porção adequada dos recursos financeiros da escola”, e que “o orçamento do material da

biblioteca escolar deve ser pelo menos de 5% do valor da despesa por aluno do sistema escolar”. Bertrand Calenge (1999:231) considera o orçamento de uma biblioteca um dos três instrumentos de gestão essenciais, sendo os outros dois o catálogo electrónico e os equipamentos informáticos.

No mesmo documento, a IFLA/UNESCO afirma ainda que “a dimensão da equipa da biblioteca e da sua colecção são os factores que melhor prenunciam o sucesso académico”, porque “os estudantes com resultados mais elevados em testes padronizados tendem a ser oriundos de escolas com mais pessoal na biblioteca e mais livros, periódicos, material audiovisual, independentemente de outros factores, tais como os económicos”. A IFLA adverte o bibliotecário escolar para a importância de “um orçamento adequado para a biblioteca”, a aplicação criteriosa das verbas, a necessidade de os relatórios anuais serem esclarecedores sobre a utilização do orçamento da biblioteca, dizendo-se “se e como a verba despendida na biblioteca foi suficiente para cobrir as suas tarefas e cumprir as metas definidas na sua política”.

O processo de compra destes materiais para a colecção não é simples, não só porque as verbas, parcas, são muitas vezes inversamente proporcionais às necessidades das escolas, como também porque essa pesada tarefa, que recai nas bibliotecas escolares sobre os ombros dos professores coordenadores, se pode revelar ingrata, uma vez que nunca se poderá satisfazer a totalidade das necessidades e desejos dos utilizadores.

Os procedimentos que levam à compra de um *item* para a colecção são longos e resultam de várias etapas, obrigatórias e sequenciais. Partamos do princípio que a biblioteca compra um documento para a sua colecção na sequência da auto-avaliação que demonstrou a sua falta. Isto significa que, previamente, foi feito um diagnóstico das necessidades da colecção, foram detectados os seus pontos fortes e fracos, estabeleceram-se protocolos de selecção e critérios para a sua compra, depois de se ter verificado o orçamento disponível. A RBE (2008c) sugere procedimentos a respeitar para a aquisição de materiais para a biblioteca escolar.

Depois de seleccionados os materiais considerados necessários para manter actualizada a colecção, é frequente o professor coordenador da biblioteca escolar verificar que a verba disponível é insuficiente para a compra dos *itens* seleccionados, o que o obriga a fazer uma segunda selecção. O passo seguinte é encomendar o documento a um editor, distribuidor ou livreiro, ou ir simplesmente comprá-lo a uma livraria. A partir do

momento em que o material adquirido chega à biblioteca escolar, inicia-se o circuito que o levará à estante: registo de entrada, carimbagem, classificação (catalogação manual ou electrónica e indexação), cotação/equipamento e, por fim, colocação na estante correspondente à sua área temática.

4.2.2 Aquisição por oferta

O plano de desenvolvimento da colecção deverá contemplar os critérios relativos à aquisição de documentos para a colecção, estabelecendo os procedimentos a respeitar quanto a ofertas feitas à biblioteca, de forma a simplificar a acção do responsável pela colecção.

Em princípio, a biblioteca escolar apenas deverá aceitar um documento oferecido se for evidente a sua relevância e se lhe puder aplicar os critérios estabelecidos para a selecção e aquisição dos outros *itens*.

A regra proposta por Evans e Saponaro (2005:61) para as ofertas é que se aceite apenas aquilo que a biblioteca compraria por fazer falta na colecção, tendo em consideração que nenhuma oferta é “gratuita”, pois mais cedo ou mais tarde é preciso processá-la, disponibilizá-la, conservá-la, “rentabilizá-la” e tudo isso é tempo gasto e retirado a outras tarefas. O plano de desenvolvimento da colecção deve, por isso, incluir regras que estabeleçam princípios segundo os quais a biblioteca escolar só aceitará *itens* que se adequem ao perfil da sua colecção e reservar-se-á o direito de dispor de materiais previamente aceites que se tenham entretanto desactualizado.

A RBE (2008c) segue esta lição de Evans e Saponaro, recomendando que prevaleçam “as necessidades da comunidade de utilizadores”.

4.2.3 Aquisição por permuta de documentos entre bibliotecas

Uma colecção nunca está completa, mas sempre em processo de construção: no livro já citado de Ranganathan, a colecção é definida como um organismo em crescimento (Evans e Saponaro, 2005:229). Numa situação ideal, todo o utilizador deveria encontrar na biblioteca a informação de que necessita. Não sendo o mundo o paraíso que gostaríamos que fosse, caso a colecção não disponha da informação pretendida ou desejada pelo utilizador, pode a biblioteca tentar satisfazer a procura de informação, cada vez mais exigente e diversificada, através do empréstimo interbibliotecas. A este respeito, a Rede de Bibliotecas Escolares (2005a) aconselha a criação de “pacotes de fundos documentais” para circulação, não só entre escolas do mesmo agrupamento, mas também entre bibliotecas escolares da mesma área pedagógica, permitindo “uma gestão que facilita a partilha, a diversidade e a renovação de fundos, evitando a duplicação de investimentos”. No documento “Gestão da Colecção”, a RBE (2008c) recomenda que o plano de constituição e desenvolvimento da colecção (PCDC) contemple “a partilha de recursos documentais, em diferentes formatos”. Este princípio pode “aumentar os serviços que [as bibliotecas] fornecem à sua comunidade pela criação de alianças cooperativas” (Pacheco, 2003:26), uma vez que cada biblioteca não tem meios *per se* de prover o acesso a mais do que uma pequena porção de informação. Ainda segundo Pacheco (p.27), “[A]s parcerias estratégicas aumentam os serviços que a biblioteca oferece ao utilizador e podem abarcar o desenvolvimento da colecção, o tratamento da mesma ou os mecanismos de descrição e pesquisa”.

4.3 Visibilidade e acesso à colecção

A IFLA/UNESCO (2002a) reconhece a importância de acções que dão visibilidade à biblioteca escolar, logo, à colecção, declarando que “a biblioteca escolar deve dispor de uma política de marketing e de promoção, especificando objectivos e estratégias”, e que “os serviços e condições proporcionados pela biblioteca escolar devem

ser promovidos de forma activa”, sendo necessário “adequar o tipo de promoção à natureza da escola e aos diferentes públicos-alvo”.

Explica Escolar Sobrino (1970:24) que o interesse primordial do marketing, aplicado a bibliotecas, reside na descoberta das necessidades dos utilizadores da informação, que são o “mercado” de um produto ou serviço, na análise da rentabilidade do investimento (análise de custos-benefícios), e ainda no modo de eficazmente publicitar o produto junto de potenciais “consumidores”. Neste sentido, estratégias de marketing têm vindo a ser adoptadas, cautelosamente, por bibliotecas escolares, que entendem o conceito como “uma atitude ou filosofia de gestão que tem em devida consideração a satisfação das necessidades e desejos do consumidor” (Pinto e Barrulas), aplicando com sucesso práticas que detectam, reconhecem ou antecipam essas necessidades ou desejos. Estes procedimentos enquadram-se no que Mañas Moreno (2003) classifica como “marketing bibliotecário”, visando promover a imagem da biblioteca junto dos utilizadores reais e possíveis. A biblioteca actual é uma biblioteca virada para o utilizador e, como afirma Gómez Hernández (1998), “adapta os seus espaços, a colecção, as normas de utilização ou a distribuição dos trabalhos técnicos às necessidades dos utilizadores”.

A circulação da informação, a promoção da colecção e o acesso dos utilizadores aos documentos são estratégias importantes na gestão da colecção que visam dar-lhe visibilidade, uma vez que, por melhor que a colecção seja em teoria, será de pouca utilidade, se não for promovida, se não houver circulação da informação e se o acesso à colecção for restrito.

Nem sempre a circulação da informação apareceu incluída no conceito de desenvolvimento da colecção, mas actualmente é considerada tarefa importante a ter em conta na gestão da colecção das bibliotecas escolares. Bishop (2007:129) afirma que a circulação da informação contempla aspectos como a determinação dos materiais da colecção que podem ser objecto de empréstimo domiciliário ou de troca com outras bibliotecas escolares, a definição de utilizadores a quem determinado tipo de documento (e em que suporte) pode ser emprestado pela BE, quantos *itens* pode um utilizador requisitar para leitura domiciliária e por quanto tempo.

A promoção da colecção deve também merecer a atenção do professor coordenador, uma vez que o tempo e as verbas dispendidas no desenvolvimento da colecção para ir ao encontro das necessidades da comunidade escolar justificam o

aproveitamento integral dos recursos disponíveis. Uma iniciativa essencial na promoção da colecção é construção de uma página WEB da biblioteca escolar, como refere Bishop (2007:135).

É o acesso directo, local e remoto, porém, que dá maior visibilidade à colecção: se o utilizador puder tomar conhecimento da existência de um documento que procura, a colecção “existe”; de contrário, é como se não existisse. Facilitar as condições de acesso e estabelecer as regras de circulação de materiais não só faz parte das actividades de desenvolvimento da colecção, como também é, de facto, a razão que justifica a existência das outras actividades. A finalidade última do desenvolvimento da colecção é permitir o acesso do público aos materiais.

A disponibilização local dos documentos aos utentes pode obedecer a critérios diferentes de organização, optando algumas bibliotecas escolares pela separação dos documentos segundo as áreas temáticas e o tipo de suporte, outras pela junção de materiais por áreas temáticas, independentemente do suporte. Nas bibliotecas escolares, caberá ao professor coordenador reflectir sobre o *modus operandi* que considere mais adequado ao seu público-alvo. Para permitir fácil recuperação da informação, os materiais da colecção devem passar por várias fases de tratamento documental que permitam a necessária circulação da informação com vista a facilitar o acesso do utilizador aos documentos.

Ter acesso à colecção implica aceder intelectual e fisicamente à colecção”, diz Bishop (2007:162). Ter acesso intelectual à colecção da biblioteca escolar significa que o aluno tem direito a ouvir, ler e consultar informação, tem direito a receber e produzir ideias, a desenvolver competências para receber, examinar, analisar, avaliar e usar informação. Ter acesso físico à colecção significa que o aluno tem direito a um lugar de entrada livre onde possa aceder à informação, local provido de pessoal habilitado e que esteja aberto antes, durante e depois das horas de aula (organização do horário de abertura ao público); um local que disponibilize recursos que satisfaçam eficazmente as suas necessidades curriculares e de lazer, em diversos formatos.

No espaço físico da biblioteca escolar, o utilizador deve poder mover-se com facilidade e autonomamente na busca de informação. Para facilitar a recuperação da informação, as bibliotecas modernas fornecem acesso a um catálogo informatizado, um dos três instrumentos que Bertrand Calenge (1999:234) designa como essenciais para a

gestão de uma biblioteca moderna. O termo ‘catálogo’ é hoje habitualmente usado como sinónimo de catálogo automatizado ou electrónico e é referido na literatura internacional como OPAC (*On-line Public Access Catalog*), funcionando com programas informáticos que permitem gerir a colecção, descrevê-la e fazer pesquisa em bases de dados. Estes catálogos existem nas bibliotecas desde a década de 80 do século passado e começaram a ser disponibilizados via Internet nos finais dos anos 90 (Pacheco, 2003:29).

O catálogo é um instrumento essencial de recuperação da informação e existe, comprovadamente, há cerca de 4 mil anos. Explica Villaseñor Rodriguez (1999:180) que o mais antigo catálogo conservado é sumério e está registado num suporte de argila, contendo uma listagem de 60 títulos. O primeiro catálogo colectivo é de 1410, da autoria de John Boston de Bury e apresenta já um registo alfabético de manuscritos de várias igrejas, indicando onde cada um dos manuscritos podia ser consultado. No século XVII Thomas Bodley adoptou, pela primeira vez, o registo de obras ordenado por apelido de autor, alfabeticamente. A última grande evolução da história do catálogo ocorreu no século XIX com a aparição de fichas bibliográficas. A passagem do catálogo impresso ao informatizado foi possível a partir do momento, no século XX, em que as novas tecnologias começaram a revolucionar as bibliotecas.

Nas bibliotecas escolares, é muito importante que a colecção esteja localmente acessível aos utilizadores através, no mínimo, de um terminal de busca no catálogo electrónico, prevendo instruções de auxílio à pesquisa e apoio pedagógico para os utentes menos hábeis na utilização de meios informáticos. É também necessário reflectir sobre a sinalética mais adequada à idade dos alunos, principais utilizadores de uma biblioteca escolar, tendo sempre em mente que uma das funções da biblioteca é facilitar o acesso à informação.

Com a rápida expansão do uso de meios informáticos, está a generalizar-se nas bibliotecas escolares a disponibilização de acesso ao catálogo electrónico em todos os terminais de computadores da escola, sendo o acesso via Internet considerado o meio mais eficaz e cómodo de recuperação da informação, porque “[L]ocalizar e recolher são competências fundamentais que os alunos devem adquirir para serem capazes de procurar informação de forma autónoma” (IFLA/UNESCO, 2002a).

Atenta ao impacto, junto do utilizador, do acesso ao catálogo electrónico nas bibliotecas escolares, a RBE (2008b) publicou orientações para a criação de um programa

de catálogos colectivos em rede (PCCRBE), em que anuncia a constituição de uma “equipa de trabalho destinada a criar as condições para o desenvolvimento” desse programa de catálogos colectivos, que visará “a partilha e cooperação dos diversos agentes implicados na educação e na cultura e não apenas as bibliotecas escolares”. O objectivo da criação de catálogos colectivos para as bibliotecas escolares, cujo portal de consulta se prevê venha a ser gerido pela RBE, é a garantia de “disponibilização permanente da informação, ultrapassando facilmente a necessidade de recursos técnicos especializados, bem como a fragilidade das infra-estruturas telemáticas existentes”. As funções do catálogo colectivo, segundo Pacheco (2003:33), são a “localização de documentos, de empréstimo de documentos ou de partilha de registos catalográficos”. A organização da rede de catálogos colectivos, que a RBE se propõe dinamizar, deriva das novas expectativas dos utilizadores no que respeita ao acesso rápido e fácil às bases de dados bibliográficos, que cada vez mais tende a ser de natureza remota. Os catálogos colectivos apresentam, no entanto, problemas de homogeneidade (Pacheco, p.36-37), que derivam do facto de receberem dados de diferentes fontes que, utilizando diferentes sintaxes de catalogação, introduzem ‘ruído’ no sistema de pesquisa, pelo que se considera da maior importância o “modelo usado na construção do catálogo colectivo”, assente em dois requisitos básicos de homogeneidade: i) um conjunto comum de regras, formatos e sintaxe; ii) um sistema de controlo de autoridade.

Possibilitar o acesso à colecção da biblioteca escolar através de catálogo electrónico é mais um passo no sentido de se alcançar o “máximo resultado” enunciado pela IFLA/UNESCO (2002a): o sucesso educativo dos alunos. Esta organização afirma, referindo-se ao processo de catalogação electrónica a utilizar nas bibliotecas escolares e às vantagens da existência de um catálogo colectivo:

É fundamental escolher uma aplicação informática de gestão do catálogo adequado para classificar e catalogar os recursos, de acordo com os padrões e as normas bibliográficas nacionais e internacionais. Isto facilita a sua integração em redes mais amplas. Em muitos lugares do mundo inteiro as bibliotecas escolares numa comunidade local beneficiam por estarem ligadas entre si num catálogo comum. Uma tal colaboração pode aumentar a eficiência e a qualidade do tratamento documental e facilitar a combinação de recursos para o máximo resultado.

Disponibilizando aos seus utilizadores o acesso organizado à colecção, livre e gratuito, a biblioteca escolar cumpre a sua missão de mediadora entre a informação e o público que serve, cooperando no processo educativo que permite desenvolver nos jovens “competências para a aprendizagem ao longo da vida”, estimulando a imaginação, “permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA, 1999b).

4.4 Conservação e preservação da colecção

A preservação dos materiais da colecção é uma parte importante, mas frequentemente negligenciada da gestão das colecções, que, na opinião de Evans e Saponaro (2005:357), valoriza o conteúdo em detrimento do artefacto. Os mesmos autores esclarecem (p.358) as diferentes acepções dos conceitos de “conservação” (manutenção do documento na sua forma física original) e “preservação” (manutenção do documento na sua forma física original ou em outro tipo de suporte).

Bertrand Calenge (1999:209) lembra que a informação envelhece, isto é, os documentos desactualizam-se e estragam-se, seja qual for o tipo de suporte. É, pois, necessário prever acções que mantenham a colecção em bom estado, quer quantitativo, quer qualitativo. Bishop (2007:119) tem uma visão mais lata de manutenção da colecção, afirmando que ela não se reporta apenas à preservação dos materiais da colecção, mas também à preocupação de ensinar os utilizadores a usar os materiais e equipamentos de forma adequada.

Por outro lado, sendo hoje consensual que a biblioteca escolar não tem por missão conservar nem arquivar documentos que já não sirvam os seus utilizadores ou a memória do estabelecimento de ensino, toda a literatura recomenda o desbaste da colecção como uma etapa indispensável do processo de preservação e manutenção da colecção. A manutenção e preservação deficientes dos equipamentos e dos materiais de uma colecção são barreiras que se erguem no acesso dos utilizadores aos documentos (Cabral, 1996:19).

4.4.1 Manutenção

A política de manutenção da colecção deve prever, segundo Bishop (2007:123), acções a levar a cabo com o objectivo de conservar a colecção física em bom estado material, pelo que limpeza, conservação e manutenção dos materiais são importantes, bem como as condições ambientais: luz, temperatura e grau de humidade do espaço deverão ser as mais apropriadas aos materiais e conforto dos utilizadores. Considera esta autora (p.119) que, quando falamos de manutenção e preservação de colecções, devemos ter em mente várias acções a realizar, no âmbito de uma boa gestão: inventariar, inspeccionar, restaurar, substituir e, finalmente, retirar da colecção os materiais obsoletos ou deteriorados.

Relativamente à substituição de *itens* da colecção, Bishop (2007:120) recomenda que se cumpra a norma da American Association For School Librarians (AASL): 5% dos documentos da colecção de uma biblioteca escolar devem ser substituídos anualmente. Neste número não está contabilizada a perda anual de documentos: se for superior a 2%, Bishop sugere que esse factor seja considerado no orçamento da biblioteca. Clayton e Gorman (2001:191) acrescentam a estas preocupações a que respeita à preservação da informação digital, que, ao contrário do papel, é instável e se torna rapidamente obsoleta, pelo que os documentos em certo tipo de suporte (por exemplo, as fitas magnéticas dos vídeos) deverão ser “refrescados” e “migrar” para suportes actualizados que garantam a sua integridade e acesso por parte dos utilizadores.

4.4.2 Desbaste

Ezra Pound³ compara o responsável pelo desbaste da colecção a um jardineiro, dizendo que a colecção é como um jardim que precisa de atenção constante.

³ “The weeder is supremely needed if the garden of the Muses is to persist as a garden.”, *ABC of reading*, 1934

Que devemos entender por desbaste? A literatura anglo-saxónica usa várias expressões para este procedimento. Evans e Saponaro (2005:295) preferem o termo “deselection”, sinónimo de “selection in reverse”, mas é comum encontrar palavras como “weeding” (que na Grã-Bretanha significa “stock relegation”) ou ainda “discarding” para referir o mesmo conceito.

Todos estes termos arrastam consigo uma carga semântica negativa. A designação menos marcada talvez seja a definição de Doll e Barron (2002:60), que utilizam termos como “collection renewal” ou “collection reevaluation” e definem desbaste como sendo “o processo de remoção de materiais de uma colecção para outro local”.

O desbaste, desejavelmente realizado e associado ao momento do inventário anual, inclui todas as operações que visam seleccionar obras que se foram tornando obsoletas para os utilizadores, ou descartar documentos deteriorados, colocando-os em armazém, ou seguindo procedimentos de descarte ou destruição. O desbaste pode assumir as formas de abate, depósito ou substituição de materiais, e ainda procedimentos de recuperação de materiais danificados (restauro).

A prática do desbaste deve fazer-se regularmente e não poucas vezes será preciso vencer o que Evans e Saponaro (2005:302) afirmam ser “uma das barreiras ao desbaste mais significativa – a psicológica”, a começar pela relutância da própria equipa responsável pelo procedimento, a que acresce invariavelmente a componente do tempo necessário para concluir a tarefa do desbaste.

As razões, segundo a literatura da especialidade, para se desbastar a colecção são múltiplas e todas importantes: a necessidade de libertar espaço – “[O]s metros de estantes têm um alto preço”, lembra Cabral (1996:18) –, de melhorar o aspecto visual da colecção, de retirar materiais obsoletos ou muito pouco utilizados, e de economizar esforços e tempo à equipa da biblioteca, uma vez que a existência de um livro na estante de uma biblioteca tem custos a vários níveis: o seu preço nominal, tratamento documental, manutenção e preservação, inventariação e inserção no catálogo, além do tempo despendido com a manutenção do seu rigoroso lugar na estante, frequentemente por ordem alfabética dentro da respectiva área temática da CDU, de modo a facilitar a sua recuperação pelos utilizadores (Cabral, p.18).

Toda a literatura considera o desbaste como um procedimento essencial na boa gestão da colecção. Dizem Doll e Barron (2002:59) que essa tarefa é essencial, porque “ajuda a aumentar o acesso aos recursos da biblioteca”, porque “reflecte a evolução das necessidades dos seus utilizadores e da informação”, já que é “um processo que dá a oportunidade aos bibliotecários para reavaliarem a sua colecção”. Também Evans e Saponaro (2005:301) são de opinião que um desbaste contínuo e sistemático, tendo por base a política de gestão da colecção e utilizando metodologias e critérios apropriados, pode otimizar espaços nas estantes, poupar tempo na recuperação dos documentos e simplificar a manutenção das estantes, permitindo a rentabilização da colecção.

Devem ser definidos critérios para o desbaste, depois de analisadas as necessidades dos utilizadores, segundo o tipo de biblioteca. No caso das bibliotecas escolares, o apoio aos *curricula*, aos projectos constantes do Plano Educativo de Escola e o apoio às actividades extracurriculares devem presidir aos critérios a estabelecer para abate, depósito ou substituição de documentos. A RBE (2008c) recomenda “um conjunto de procedimentos” para o desbaste nas bibliotecas escolares, tendo em vista a actualização dos recursos documentais.

Doll e Barron (2002:68-71) enunciam critérios a respeitar, como sejam a condição física dos documentos, a existência de duplicados cujo conteúdo deixou de fazer parte dos *curricula* ou que os utilizadores deixaram de solicitar, por motivos diversos; desactualização dos materiais; erros na selecção.

Definidos os critérios de desbaste, estes devem ser registados em suporte informático ou impresso, de forma a integrar o plano de desenvolvimento da colecção ou passar a constituir um seu anexo.

Essencial é definir o método a utilizar relativamente aos procedimentos de desbaste da colecção e a periodicidade dessas intervenções: poder-se-á optar por fazê-lo anual e rotativamente por áreas da colecção (começando pelas prioritárias - aquelas em que a inovação é constante), e por suporte, de forma a não tornar o processo tão pesado em termos de ocupação de tempo, ou ainda aproveitar-se uma paragem lectiva para proceder a essa operação em toda a colecção. A maioria dos autores que consultámos é de opinião que se deve proceder por áreas da colecção, mas de forma continuada, optimizando o procedimento.

4.5 Ética e censura da colecção

A responsabilidade de educar os jovens para a ética da informação é uma tarefa de todos os professores e não apenas dos que trabalham na biblioteca escolar.

Com as rápidas mudanças operadas no ambiente de aprendizagem pelo desenvolvimento das novas tecnologias, sobretudo da Internet, a criação, transmissão, reprodução e acesso a todo o tipo de formatos de informação são praticamente instantâneos. Os padrões éticos que devem nortear as interações entre o pessoal em serviço nas bibliotecas escolares e os utilizadores são objecto de atenção por parte da IFLA/UNESCO (2002a), que alerta os responsáveis para o dever de tratarem todos os utilizadores “com igualdade, independentemente das suas competências ou história pessoal”, e para o dever de adoptarem “o ponto de vista do utilizador mais do que deixar[em]-se conduzir pelas suas próprias atitudes e preconceitos ao prestarem serviço na biblioteca”.

A American Library Association (ALA, 1995a) define liberdade intelectual nos seguintes termos:

The right of every individual to both seek and receive information from all points of view without restriction. It provides for free access to all expressions of ideas through which any and all sides of a question, cause or movement may be explored.

A IFLA (1999a) proclama que “apoia, defende e promove a liberdade intelectual”, considerando que “o direito ao conhecimento e a liberdade de expressão são dois aspectos do mesmo princípio”, exortando as bibliotecas a “adquirir, preservar e disponibilizar a mais ampla variedade de documentos, reflectindo a pluralidade e a diversidade da sociedade”, a preservar o anonimato dos utilizadores dos recursos e a não discriminar ninguém “com base na raça, credo, sexo, idade ou qualquer outro motivo”.

Nenhum outro elemento da política de desenvolvimento de colecções é tão sensível como o da liberdade intelectual e da censura, sobretudo desde que se tornou norma as bibliotecas oferecerem acesso à Internet. Neste âmbito, a IFLA/UNESCO publicaram um Manifesto (1999b) em que se afirma que “o livre acesso à informação é essencial para a liberdade, a igualdade, o entendimento mundial e a paz”, incentivando os

bibliotecários a “prover as informações e os recursos para que os utilizadores aprendam a utilizar a Internet e a informação electrónica eficazmente”.

4.5.1 Questões éticas

Colocam-se actualmente, no domínio da ética, questões novas a respeito dos direitos de quem cria informação *versus* os direitos de quem usa a informação. Importa transmitir aos jovens uma atitude vigilante, reflexiva, sensibilizando-os para os dilemas éticos a que deverão fazer face ao longo da vida.

Três associações portuguesas de profissionais da informação e documentação adoptaram o Código Ético (1999) que se declara defensor intransigente do acesso à informação e de “uma prática, contínua e exigente, de alerta contra todas as formas possíveis de censura”. Sendo tão importantes as questões de ética na sociedade moderna, também a UNESCO (2002), reconhecendo o papel central que tem a informação no desenvolvimento dos povos, promoveu a criação de um programa intergovernamental, a que chamou “Informação para todos” (PIPT), que dedica especial atenção às implicações éticas das novas tecnologias informáticas, tais como a WEB semântica, a biométrica, a identificação por radiofrequência, os serviços geodependentes, a informática em grelha e a Internet sem fios. Este estudo da UNESCO propõe recomendações para a adopção de princípios de infoética que preparem o terreno para o aparecimento das tecnologias do futuro, com o objectivo de proteger o exercício de certos direitos humanos fundamentais.

No domínio de acção das escolas, as bibliotecas assumem papel central na educação das crianças e dos jovens para os valores éticos da sociedade moderna. É essencial alertar os alunos para questões éticas fundamentais. Como Lillian Carefoot (2001) explica, os direitos de autor, o plágio, a liberdade intelectual, a privacidade e o uso responsável da informação tornaram-se questões legais e/ou constitucionais que devem merecer reflexão por parte dos responsáveis pelas bibliotecas e, por consequência, ganharem visibilidade no documento escrito de plano de desenvolvimento de colecções.

Toda a literatura, de que destacamos a lição de Bishop (2007:161), defende que as responsabilidades éticas não se limitam ao campo da selecção de recursos nas bibliotecas escolares, mas que elas se estendem também a outros processos de desenvolvimento da colecção: aquisição de materiais e equipamento; acesso dos alunos aos recursos da colecção (respeito pela privacidade e liberdade intelectual); preservação e manutenção da colecção; circulação de materiais e avaliação da colecção.

4.5.2 Censura de documentos

O Manifesto da IFLA/UNESCO (1999b) para a biblioteca escolar determina que

[O] acesso aos serviços e colecções deve orientar-se pela Declaração Universal dos Direitos e Liberdades do Homem das Nações Unidas e não deverá ser sujeito a nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa, ou a pressões comerciais.

A American Library Association (ALA, 1995b), por seu turno, define censura da seguinte maneira:

A change in the access status of material based on the content of the work and made by a governing authority or its representatives. Such changes include exclusion, restriction, removal, or age/grade level changes.

Não perdendo de vista estes princípios fundamentais, Evans e Saponaro (2005:415) alertam, porém, para o facto de não se dever confundir censura com critérios de selecção de documentos, porque a atitude do seleccionador deve ser positiva e reger-se por critérios estabelecidos colaborativamente, registados por escrito num documento aprovado pelos órgãos competentes, tendo por objectivo a aquisição de um documento. A atitude do censor, ao contrário, é sempre negativa, porque procura razões para rejeitar a aquisição de um documento. Explicam ainda Evans e Saponaro (p.410) que a censura pode ter uma expressão organizacional ou individual. Quando organizacional, a censura provém de leis, políticas do governo ou de políticas da própria biblioteca. Quando

individual, a censura vem de utilizadores e, frequentemente, dos próprios responsáveis pela selecção dos *itens* a adquirir para a colecção.

Todas as bibliotecas se deparam com problemas de censura, sendo, no entanto, as escolares as mais expostas. Os temas sobre os quais ocorrem mais frequentemente actos de censura são os relacionados com a sexualidade, o uso de drogas, os direitos de grupos minoritários, os valores religiosos e, por vezes, questões políticas. Os *itens* da colecção sobre os quais podem recair actos censórios são a totalidade dos suportes, desde livros e jornais, passando por filmes e mesmo jogos.

Que fazer perante a apresentação de uma queixa que configure um acto de censura à colecção e/ou um determinado documento da colecção? Evans e Saponaro (2005:421) afirmam que é preciso estar preparado para este tipo de situações: é necessário que no plano de desenvolvimento da colecção constem normas que orientem o modo de lidar com as queixas apresentadas, aprovadas pelos órgãos competentes, havendo a preocupação de disponibilizar um formulário simples que se apresenta ao queixoso, de modo a proporcionar-lhe um meio imediato e eficaz de formulação da queixa, o que ajuda a aliviar a tensão que se gera inevitavelmente em circunstâncias semelhantes. Se um determinado *item* da colecção é objecto de reclamação, Evans e Saponaro propõem que não se diga ao queixoso que se vai retirar o *item* das estantes, mas que se irá proceder à análise do caso. Seguidamente, solicitar-se-á ao queixoso que preencha um formulário em que apresente a razão da sua reclamação. Este procedimento garantir-lhe-á que a reclamação é tida na devida conta e que se pede a sua colaboração para reflectir sobre o assunto. É importante que o procedimento esteja já pré-definido no plano de desenvolvimento da colecção.

Frequentemente acontece que a reclamação não tem por alvo um documento da colecção, mas sim a falta de determinado documento na colecção. Além dos constrangimentos orçamentais, as bibliotecas escolares lutam com falta de espaço: por estas razões, e porque ninguém supõe que uma biblioteca escolar possa comprar tudo, ainda que relacionado com os *curricula*, a definição da sua missão e objectivos deve prever a quantidade e qualidade dos materiais prioritários na aquisição, *itens* que devem ser os adequados ao público que a biblioteca escolar serve. Portanto, Evans e Saponaro (2005:415) são de opinião que o facto de a biblioteca escolar não adquirir determinado

documento não deverá ser considerado um acto de censura, se esse *item* não se integrar nos parâmetros definidos pela política de selecção.

As preocupações com os conflitos gerados pelo tema da censura a materiais das colecções das bibliotecas levou a American Library Association (ALA, 1995b) a pronunciar-se sobre questões de privacidade e liberdade intelectual, promulgando uma “Library Bill of Rights”, que tem o objectivo de alertar os responsáveis por bibliotecas para a importância do tema.

Afirma Bishop (2007:165) que, até à década de 90 do século passado, os desafios principais que se colocavam relativamente à censura no acesso a documentos disponíveis nas bibliotecas escolares eram relativos a materiais que existiam (ou não existiam) nas prateleiras das bibliotecas. Mas com a divulgação do acesso à Internet nas bibliotecas escolares abriu-se uma “caixa de Pandora” e os professores coordenadores tiveram de aprender a lidar com conflitos novos no dia-a-dia do seu trabalho com os alunos. De facto, a Internet revelou-se um recurso educativo do maior interesse para a generalidade dos estudantes, mas permite-lhes também um acesso fácil a *sites* que a escola e os encarregados de educação podem considerar inadequados, ofensivos, ilegais ou mesmo perigosos. Em consequência, há bibliotecas escolares que usam filtros que impedem o acesso a determinado tipo de *sites*. Independentemente de haver ou não um sistema de protecção de acesso, via Internet, a endereços considerados inapropriados, é importante que no plano de desenvolvimento da colecção, ou num seu anexo, estejam claramente indicadas linhas de orientação sobre a política do uso da Internet como recurso educativo. Devem constar igualmente a declaração das responsabilidades da escola, da biblioteca escolar e dos professores, a responsabilidades dos próprios alunos e o papel dos pais e encarregados de educação na regulamentação de um código de conduta do acesso e uso dos documentos acedidos via Internet.

Filtrar o acesso à Internet é um acto de censura? Evans e Saponaro (2005:423) concordam com a generalidade dos responsáveis de bibliotecas escolares em como este é um assunto polémico ao ponto de, nos EUA, o assunto já ter sido presente aos tribunais: em 1997 foi reprovado pelo Supremo Tribunal dos EUA um documento – “The Communications Decency Act” – que pretendia criminalizar a colocação na Internet de “material indecente” e substituído por um outro documento do Center for Democracy & Technology (1998), aprovado pelo Congresso – “Child Online Protection Act” –

(COPA), que veio a ser actualizado em Julho de 2004. Este documento prevê a instalação de filtros protectores para crianças, tanto nas bibliotecas públicas como nas escolares. Ainda não se sabe como é que as bibliotecas públicas americanas vão instalar filtros que impeçam às crianças o acesso a certo tipo de *sites*, ainda que permitindo-o aos adultos. No entanto, estabelece-se no COPA que há três áreas censuradas de material visual para todos os utilizadores em todas as bibliotecas americanas: material obsceno, pornografia infantil e as áreas consideradas prejudiciais a crianças. Esta lei é obrigatória para as bibliotecas escolares norte-americanas de nível básico e secundário.

As bibliotecas escolares são um fenómeno do século XX. Até então havia pequenos armários nas salas de aula, conhecidos por bibliotecas de turma, ou bibliotecas de pequena dimensão em algumas escolas. Tudo mudou recentemente com a abertura do espaço físico da biblioteca ao mundo digital, potenciando conflitos, como se afirma no Código Ético da American Library Association (ALA, 1995a), mas colocando desafios motivadores. Por isso, tendo em vista as questões éticas e de censura que são cada vez mais controversas, a ponto de exigirem legislação própria e até recursos a tribunais, é necessário que o plano de desenvolvimento da colecção das bibliotecas escolares consigne linhas de orientação específicas sobre elas, seguindo as recomendações dos organismos internacionais e da Rede de Bibliotecas Escolares.

4.6 Avaliação da colecção e da política documental

Avaliar a colecção consiste em saber os seus pontos fortes e fracos e é o processo de medir até que ponto a biblioteca adquire o que precisa, de acordo com os parâmetros que ela própria estabeleceu no plano de desenvolvimento da colecção (Clayton e Gorman, 2001:160). Mas convém sublinhar que a avaliação não constitui um fim, devendo ser entendida como um processo que deverá conduzir à reflexão e originar mudanças concretas na prática, como é dito pela Rede de Bibliotecas Escolares (2008b), no documento que põe em prática um processo experimental de auto-avaliação.

A avaliação é uma prática essencial no desenvolvimento da colecção, porque tem repercussões directas na qualidade da própria colecção. Segundo Calenge (1999:54), essa avaliação anual não deve limitar-se a contabilizar a totalidade de documentos por áreas temáticas e por tipo de suportes, o número de leitores da biblioteca e percentagem de empréstimos ou de leituras de presença. O que de facto é importante fazer ao avaliar a política documental é averiguar a adequação das aquisições da colecção ao público-alvo, reflectir sobre o sucesso ou insucesso do que foi realizado em relação aos objectivos enunciados e comparar dados em confronto com outros obtidos em anos precedentes de forma a avaliar resultados e custos.

Toda a literatura sobre avaliação de colecções levanta a questão polémica da qualidade da colecção. Em primeiro lugar, que se entende por qualidade, como se define qualidade? – interrogam-se Evans e Saponaro (2005:314) – acrescentando que, na década de 90, houve uma grande preocupação com a avaliação do trabalho nas bibliotecas, tendência que se manteve, mas que passou a centrar-se na prossecução de objectivos e do estabelecimento da missão que a própria biblioteca define como orientação do seu trabalho. Deixou-se para segundo plano a apresentação de longas listas de documentos comprados, assinaturas de jornais e revistas, percentagem de circulação mensal de *itens*, porque a atenção dada à avaliação passou a centrar-se na procura das evidências: como é que a colecção faz a diferença e ajuda a atingir a missão institucional e os objectivos da biblioteca? O que se pretende saber, concretamente, é se a colecção vale o dinheiro gasto com ela, se são conhecidos os seus pontos fortes e fracos e se a colecção é efectivamente útil ao público que serve.

A qualidade é um conceito intimamente ligado ao valor da colecção e depende do ponto de referência usado. É com base na determinação desse “valor”, dizem Evans e Saponaro (2005:315), que se afere a qualidade da colecção. Por isso, cada biblioteca escolar deve determinar cuidadosamente os seus objectivos específicos, a sua missão. Isso ajudará a definir métodos de trabalho, imporá critérios de selecção de aquisições, critérios de desbaste e permitirá avaliar o trabalho desenvolvido.

No caso de uma biblioteca escolar, Clayton e Gorman (2001:180) afirmam que a qualidade não se pode medir apenas pelo uso diário ou mensal, nem apenas pela circulação ou empréstimos de *itens*. É importante – entre outros procedimentos – recolher opiniões de utilizadores sobre a satisfação relativamente à procura de materiais da

colecção, uma vez que não se pode avaliar a qualidade de um documento pelo número de vezes que foi requisitado. Ninguém hoje faz uma avaliação da colecção para inquirir acerca da sua “qualidade”, mas para determinar o grau de adequação às necessidades/desejos dos seus utilizadores, porque a avaliação centrada no uso do documento depende de factores como a ligação do documento ao *currículum* e dos métodos pedagógicos dos professores. A análise da qualidade da colecção deverá ter em conta a variedade de recursos que ela possui ou a que dá acesso, a envergadura/profundidade (“scope”) e a credibilidade (“currency”) dos materiais disponíveis para apoiar as áreas temáticas dos *curricula* e os projectos educativos de escola.

Entre os domínios que a Rede de Bibliotecas Escolares (2008b) recomenda sejam considerados essenciais na auto-avaliação das bibliotecas escolares está a gestão da colecção, integrada na gestão geral da biblioteca escolar, a par de outros três domínios, a saber: apoio ao desenvolvimento curricular; leitura e literacias; projectos, parcerias e actividades livres e de abertura à comunidade. Uma análise atenta deste documento realça uma evidência: a qualidade da colecção condiciona todas as áreas de intervenção da biblioteca escolar.

4.7 O plano de desenvolvimento da colecção (PDC) como documento de gestão da colecção

Declara a Rede de Bibliotecas Escolares (2008c) que

[N]o actual paradigma da Sociedade da Informação e do Conhecimento, as bibliotecas escolares assumem-se, cada vez mais, como núcleos formativos e pedagógicos, produtores de conteúdos informacionais de qualidade, essenciais à comunidade escolar [...]

Esta missão apenas será possível se a biblioteca escolar se institucionalizar, enraizada num ambiente colaborativo, em que a biblioteca se torne indispensável à comunidade escolar. Mary M. Crossan (2001), comentando a lição de R. Gibson, afirma

que a institucionalização está sempre dependente de quatro factores que se reforçam mutuamente: liderança e organização, pessoas e competências, processos e ferramentas. Destacamos a componente ‘organização’ como o factor mais importante na gestão da colecção e nas repercussões que um plano de desenvolvimento de colecção exerce sobre o sucesso escolar dos alunos, porque, como explica Mary M. Crossan, todos precisamos de aprender a organizar-nos. A aprendizagem organizacional é um processo com quatro fases, que deverão ser percorridas para atingir a institucionalização, objectivo a atingir: a primeira fase (intuição) processa-se a nível individual; a segunda (interpretação) ainda é um processo individual, mas já atinge e implica um grupo de pessoas; a terceira (integração) é o processo de desenvolvimento de um saber partilhado e de acções conjuntas através de mútuas concessões. Finalmente, a institucionalização é a etapa que ocorre a nível organizacional, depois de se ter conseguido enraizar na organização a aprendizagem efectuada nos seus sistemas e estruturas.

A política documental de uma biblioteca escolar decorre do estabelecimento da sua missão e objectivos, no quadro específico do meio socioeconómico e cultural em que a escola se insere, atendendo às necessidades dos *curricula* nacionais, do projecto educativo e do projecto curricular dessa escola. Considerando a biblioteca escolar uma organização em si, funcionando no âmbito mais lato da organização-escola, promovendo interações colaborativas entre todos os seus sectores, a gestão da colecção poderá ser tomada como um outro núcleo organizacional a funcionar no âmbito da biblioteca escolar. Esta organização complexa de núcleos diferenciados mas interdependentes, que é a escola, estruturada e funcional, deverá contribuir para o natural enraizamento de práticas que promovam a institucionalização da biblioteca escolar no seio da comunidade educativa.

No âmbito da biblioteca escolar enquanto organização, a Rede de Bibliotecas Escolares (2008c) recomenda que o plano de constituição e desenvolvimento da colecção, depois de amplamente discutido e aprovado em Conselho Pedagógico, passe a ser um dos elementos estruturantes da gestão da biblioteca escolar e por isso deverá congrega os contributos mais alargados, no sentido de promover uma cultura de escola inclusiva e participada.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

5. Apresentação do objecto de estudo

Toda a literatura sobre gestão e desenvolvimento de colecções em bibliotecas escolares aponta três eixos obrigatórios de reflexão: a qualidade da própria colecção, o conhecimento que se tem sobre os utilizadores da colecção e a especialização dos recursos humanos a trabalhar na biblioteca escolar, de que se destaca a liderança do professor coordenador. É difícil dizer qual destes três eixos organizadores da gestão da colecção poderá prevalecer sobre os outros, de tal modo o justo equilíbrio entre todos é fundamental para concretizar o impacto positivo que a colecção deve desempenhar nas aprendizagens dos alunos, na abertura de horizontes culturais e sociais e ao nível da componente lúdica que a biblioteca escolar também preenche.

Da experiência do trabalho por nós desenvolvido numa biblioteca escolar e do estudo que fizemos da literatura da especialidade, surgiu a necessidade de verificar o grau de convergência entre a teoria e as diversas práticas do quotidiano das escolas, pelo que o objecto desta investigação empírica é a descrição e compreensão de como foram constituídas e estão a ser geridas as colecções de um número determinado de bibliotecas escolares, escolhidas de entre o universo das bibliotecas da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), e como poderão essas bibliotecas enfrentar com êxito os desafios do paradigma digital.

Constituem as unidades de análise deste estudo de caso doze Escolas Básicas e nove Escolas Secundárias (das quais seis têm 3º Ciclo), todas fazendo parte da Área Pedagógica 9 (Queluz – Sintra) e integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. A estas características – concentração geográfica e relativa homogeneidade de comunidades escolares – acresce que estas escolas são conhecidas da investigadora, uma vez que desempenhou, durante nove anos, funções de coordenadora da biblioteca de uma Escola Secundária que pertence à referida Área Pedagógica. A proximidade e o conhecimento dos locais onde iria desenvolver o trabalho de campo foram determinantes para delimitar as fronteiras do estudo de caso, concentrando recursos limitados.

Depois da necessária preparação teórica, realizada através de pesquisa documental de bibliografia temática especializada e leituras sobre metodologia do

trabalho científico, este estudo de caso foi realizado em três momentos distintos, a que corresponderam objectivos específicos, previstos no desenho do estudo.

Num primeiro momento, a reflexão sobre o tópico de estudo gerou um protocolo de investigação que, seguindo a lição de R. Yin (1990), teve a função de aumentar a fiabilidade da pesquisa e servir à investigadora como *vademecum* ao longo das actividades do estudo. Nesse protocolo, enunciou-se o tópico de pesquisa, as questões de investigação, o enquadramento teórico, a metodologia a usar, o desenho previsto para o estudo empírico e a calendarização das acções a realizar.

O segundo momento da investigação correspondeu à preparação e execução do trabalho de campo. Nessa fase do trabalho, construímos os instrumentos de pesquisa, testámos os guiões de entrevista, preparámos, calendarizámos e realizámos as entrevistas aos professores coordenadores das 21 bibliotecas escolares que colaboraram neste estudo.

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

A descrição circunstanciada das fases sequenciais destes três momentos do trabalho de campo será desenvolvida em no ponto 6.

5.1 Objectivos da pesquisa

Sendo o objecto de pesquisa a descrição e compreensão de como foram constituídas e estão a ser geridas as colecções de um número determinado de bibliotecas escolares e como poderão enfrentar com êxito os desafios do paradigma digital, formulámos objectivos para este estudo empírico, como sejam conhecer o enquadramento teórico relativo à gestão e desenvolvimento de colecções, descrever o modo de constituição e de gestão das colecções das bibliotecas das escolas que colaboram neste estudo; analisar e explicar, em articulação com a teoria, os procedimentos quotidianos de gestão das colecções; contribuir para uma melhoria qualitativa do processo de gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas escolares das escolas participantes, através da sensibilização dos actores; e ainda contribuir para uma melhoria qualitativa do funcionamento das bibliotecas escolares, através da apresentação de algumas sugestões.

5.2 Questões de investigação

Para compreender a problemática de gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas escolares e a sua capacidade de fazer face aos desafios do ambiente digital, propusemo-nos investigar as seguintes questões:

- Quais os procedimentos de gestão das colecções das bibliotecas escolares abrangidas por este estudo?
- Que percepção têm os professores coordenadores das bibliotecas escolares deste estudo sobre a relevância que teve/tem para o desenvolvimento e gestão das respectivas colecções a entrada das bibliotecas escolares na Rede de Bibliotecas Escolares?
- Que percepção têm os professores coordenadores das bibliotecas das escolas abrangidas por este estudo sobre a relevância da existência de um plano de desenvolvimento da colecção para a gestão da colecção das bibliotecas escolares onde exercem funções?
- Que percepção têm os professores coordenadores das bibliotecas escolares sobre a inevitável evolução digital das bibliotecas em rede?

A estas questões fizemos corresponder as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Na actual situação institucional das bibliotecas escolares, a gestão das colecções limita-se a dar resposta a solicitações pontuais de aquisição de documentos, apresentadas pelos docentes.

Hipótese 2: A entrada das bibliotecas escolares na Rede de Bibliotecas Escolares alterou o modelo de gestão e desenvolvimento das colecções.

Hipótese 3: Os professores coordenadores das bibliotecas escolares valorizam a existência de um plano de desenvolvimento da colecção para uma eficaz gestão e desenvolvimento das colecções.

Hipótese 4: Na actual situação das escolas, as bibliotecas escolares não estão preparadas para os desafios que as bibliotecas híbridas enfrentam.

5.3 Opções metodológicas

Uma investigação implica a existência de uma metodologia para descrever ou interpretar a realidade e também o conhecimento aprofundado dos processos que permitem desenvolvê-la.

Realizámos uma investigação aplicada, que obedeceu ao desenho do estudo de caso. Este método, segundo a teorização feita por R. Yin (1990), visa obter um conhecimento mais profundo sobre o objecto da investigação, tendo sido adoptado um paradigma misto (Carmo, 1998:183), que combina métodos quantitativos com qualitativos.

Segundo Lessard-Hébert *et al.* (1994 :167), o “ estudo de caso é um dos modos de investigação que fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados”, cabendo ao investigador fazer uma abordagem do seu campo de investigação a partir do interior, o que pressupõe uma “atitude compreensiva”, uma participação activa e uma análise em profundidade do tipo introspectivo.

A definição de estudo de caso apresentada por R.Yin (1990:23) ajuda a estabelecer as diferenças entre esta e outras estratégias de pesquisa:

[...] is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used.

Seguimos a lição de R.Yin (1990:95-103) para a recolha de dados do estudo de caso, fundamentada em três princípios: i) o uso de múltiplas fontes de evidência, que permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes, isto é, investigar vários aspectos em relação ao mesmo fenómeno, ii) a construção, ao longo do estudo, de uma base de dados cujas conclusões sejam mais convincentes por advirem de um conjunto de corroborações; iii) a construção de uma cadeia de evidências que consiste em configurar o estudo de caso de tal modo que sejam perceptíveis as evidências que legitimam o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais.

Ainda que tenha sido uma estratégia de pesquisa pouco prezada durante anos, a metodologia do estudo de caso é actualmente aceite como adequada aos estudos em Ciências Sociais, desde que se respeitem regras de rigor na sua construção e aplicação no terreno. É mesmo considerada a metodologia por excelência da análise qualitativa,

satisfazendo os três princípios do método: descrição, compreensão e explicação da realidade observada.

Este estudo de caso abrange 21 bibliotecas escolares, que constituem as unidades de análise, pelo que, segundo Yin (1990:49), o desenho deste estudo assume a configuração de “embedded” (“embebido” ou “encaixado”), de tipo 2:

[...] even though a case study might be about a single public program. The analysis might include outcomes from individual projects within the program (and possibly even some quantitative analyses of large numbers of projects). Such a design would be called an embedded case study design.

Ghiglione e Matalon (2005:58) afirmam que num estudo de tipo predominantemente qualitativo é necessário substituir a noção global de representatividade do universo por uma noção mais ampla, a da sua adequação aos objectivos estabelecidos, sabendo-se que um inquérito visa, em geral, diversos objectivos. Atentámos igualmente na afirmação de Halcolm, citado por Patton (1990:7) ao lembrar que a investigação qualitativa cultiva “the most useful of all human capacities – the capacity to learn from others”. Sendo o objecto deste estudo empírico compreender e explicar como foram constituídas e estão a ser geridas as colecções de um número determinado de bibliotecas escolares e como poderão elas enfrentar com êxito os desafios do paradigma digital, impunha-se ouvir os professores coordenadores das bibliotecas escolares directamente envolvidas nas actividades de gestão da colecção, para obter dados (experiências e reflexões) relativos ao nosso objecto de estudo. Por isso, os professores coordenadores das bibliotecas das escolas acima referidas constituíram a população acessível deste estudo, em razão da maior facilidade de aplicação dos instrumentos e da colheita de dados. Foram ainda considerados sujeitos de investigação as pessoas – chave tidas como relevantes para a investigação.

A todos os intervenientes neste estudo foi assegurado anonimato e sigilo nas informações que forneceram durante as entrevistas e noutros momentos de interacção com a investigadora, que lhes garantiu respeito escrupuloso pelas suas afirmações, na observância estrita de princípios éticos.

6. Descrição do trabalho de campo

“The first task in qualitative analysis is description”, diz Patton (1990:374), acrescentando que a descrição deve ser cuidadosamente separada da interpretação e que a descrição em si mesma deve já esclarecer perguntas básicas, tais como a identificação dos objectivos do estudo e como se desenvolveu o trabalho de campo, entre outras.

Bogdan e Biklen (1994:113) dizem que “o termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra”, porque o investigador passa muito tempo no “território dos sujeitos”, no seu “ambiente natural”, donde a designação de “naturalista” aplicada a este tipo de investigação.

O trabalho de campo que realizámos processou-se por fases, desde a preparação dos instrumentos de recolha de dados, as sessões de entrevista aos professores coordenadores das bibliotecas escolares participantes neste estudo – todas registadas digitalmente e documentadas através de reportagem fotográfica circunstanciada – até à organização de um diário de campo, em que registámos observações, reflexões pessoais e conclusões parciais a submeter a estudo posterior.

6.1 Instrumentos de recolha de dados

Robert Yin (1990:80) advoga, como um dos princípios a respeitar para coligir dados, o uso de múltiplas fontes de evidência que permitam o desenvolvimento da investigação e tornem mais convincentes as conclusões e descobertas, já que advêm de um conjunto de corroborações, obstando-se igualmente a potenciais problemas de validade do estudo.

Seguindo esta lição, usámos três instrumentos diferentes de recolha de dados: o inquérito por questionário (fichas descritivas), o inquérito por entrevista e a observação directa. A aplicação destes instrumentos foi precedida de duas entrevistas: uma exploratória, de verificação e aprofundamento, feita a uma entidade da Rede de Bibliotecas Escolares; a outra, de testagem do guião das entrevistas a fazer a 21 professores coordenadores da Área Pedagógica 9 (Queluz – Sintra). Esta entrevista de testagem foi feita a uma professora coordenadora de uma Escola Secundária de Lisboa.

Dada a natureza do nosso estudo, nas questões relativas a fidelidade e validade, ativemo-nos às palavras de Patton (1990:372): “There are no straightforward tests for reliability and validity. In short, there are no absolute rules except to do the very best with your full intellect to fairly represent the data and communicate what the data reveal given the purpose of the study”.

6.1.1 Inquérito por questionário: fichas descritivas

Depois de terem sido circunscritas as fronteiras do estudo de caso, o trabalho de campo começou pelo estabelecimento de contactos personalizados, feitos por telefone, com os professores coordenadores das bibliotecas das escolas cuja colaboração era solicitada. Esses contactos tinham em vista obter bom acolhimento para as etapas seguintes do trabalho de campo, expor o objecto da pesquisa e solicitar a colaboração desses responsáveis pelas bibliotecas escolares para o primeiro passo colaborativo, que consistiria no preenchimento de um inquérito por questionário, apresentado sob a forma de uma ficha descritiva e, posteriormente, na concessão de uma entrevista.

Obtida a colaboração de 22 professores coordenadores – sendo que num dos casos veio a ser impossível concretizar a entrevista programada por motivos de falta de disponibilidade do inquirido, pelo que as unidades de análise ficaram circunscritas aos 21 professores coordenadores que nos concederam entrevistas – passámos ao segundo momento do processo: foi construído um questionário, sob a forma de ficha descritiva (Apêndice 1), enviado por *e-mail* aos professores coordenadores das bibliotecas escolares participantes do estudo com o objectivo de recolher dados para a caracterização das respectivas bibliotecas escolares, em geral, e das colecções, em particular. À medida que os professores coordenadores devolviam as fichas descritivas preenchidas, esses dados eram registados em grelhas previamente elaboradas, para serem depois analisados. Entretanto, tivemos o cuidado de solicitar autorização aos Conselhos Executivos das escolas participantes neste estudo para entrevistar os respectivos professores coordenadores das bibliotecas escolares (Apêndice 2).

Depois de termos obtido o consentimento solicitado, fomos calendarizando, através de telefone, as sessões de entrevistas a realizar, adaptando a sua realização às conveniências de horário de trabalho dos intervenientes.

6.1.2 As entrevistas

Afirmam De Ketele e Roegiers (1999:164) que “a recolha de informações recai sobre representações quando visa recolher opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos, precisar o seu significado ou ainda atribuir-lhe uma causa”. Tendo em atenção o facto de um dos objectivos do nosso trabalho recair sobre a compreensão das percepções dos professores coordenadores relativamente a determinadas questões, seguimos o método da entrevista semidirigida, que Ghiglione e Matalon (2005:63-104) afirmam ser, por vezes, chamada estruturada. Na realidade, no terreno, quando o investigador se encontra em situação, é corrente recorrer a métodos mistos, como explicam os citados estudiosos, alternando entre uma postura de “entrevista não directiva, imediatamente seguida de uma fase semidirectiva, ou um questionário alternando questões abertas e questões fechadas”.

Antes, porém, de partirmos para o terreno de pesquisa e a fim de completar dados obtidos por pesquisa documental, solicitámos uma entrevista exploratória, de verificação e aprofundamento, a uma entidade (“key informant”, segundo Patton, 1990:263) da Rede de Bibliotecas Escolares, com a finalidade de nos inteirmos das políticas gerais que esta organização preconiza no âmbito da gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas escolares. Essa entrevista (Apêndice 3), de natureza semidirigida, foi feita a uma “testemunha privilegiada” (Quivy e Van Campenhoudt, 2005:71) da Rede de Bibliotecas Escolares, entidade responsável pelo apoio e acompanhamento dos professores coordenadores, no que respeita, nomeadamente, à gestão e desenvolvimento de colecções.

A entrevista efectuada ajudou à construção de um guião das entrevistas a realizar aos professores coordenadores de bibliotecas escolares. Esse guião foi testado através de

uma entrevista a uma professora coordenadora de uma Escola Secundária de Lisboa, logo, de uma Área Pedagógica diferente da demarcada como fronteira do nosso estudo de caso. Esta testagem revelou-se da maior utilidade para melhorar o instrumento definitivo a aplicar em futuras entrevistas, para avaliar mais correctamente o nexos causal da sequência das questões a colocar, o tempo aproximado que cada entrevista levaria a concretizar e a forma de apresentar as questões, tendo igualmente servido de experiência à entrevistadora, de modo a dar-lhe indicações comportamentais valiosas a utilizar posteriormente.

6.1.2.1 Elaboração do guião das entrevistas

Ainda que as entrevistas que planeávamos realizar fossem semidirigidas, produzimos um suporte escrito, ou guião, que orientasse a sequência das perguntas a colocar aos professores coordenadores das bibliotecas escolares, organizando-as em quatro áreas temáticas, directa e expressamente relacionadas com as questões de investigação, impondo-lhes um “quadro de referência global”, constituído por “categorias estruturantes” (Giglione e Matalon, 2005:84).

Assim, a primeira série de 14 perguntas procurava averiguar os processos de constituição e gestão da colecção da biblioteca escolar, o que correspondia à primeira questão de investigação; a segunda série de 11 perguntas, correspondendo à segunda questão de investigação, tinha o objectivo de compreender a percepção dos professores coordenadores acerca da relevância que teria tido a entrada daquela biblioteca escolar na Rede de Bibliotecas Escolares; a terceira série de oito perguntas, correspondendo à terceira questão de investigação, procurava compreender a percepção dos professores coordenadores acerca do impacto da existência de um plano de desenvolvimento de colecção na boa gestão da colecção; a quarta série de cinco perguntas, correspondendo à quarta questão de investigação, tinha o objectivo de compreender a percepção dos professores coordenadores acerca da inevitável evolução digital das bibliotecas em rede e averiguar sobre a preparação que as bibliotecas escolares, no seu entendimento, estariam a fazer para enfrentar esses novos desafios.

O primeiro guião construído, depois de testado, como acima referimos, foi transformado no guião definitivo (Apêndice 4) a aplicar nas 21 entrevistas deste estudo empírico. Esse suporte escrito, que nos serviria de pauta ao longo das entrevistas, teve ainda o benefício de garantir a necessária “standardização das questões e dos modos de intervenção do entrevistador” (Giglione e Matalon, 2005:109).

6.1.2.2 Realização das entrevistas

O segundo momento do trabalho de campo foi preenchido com a concretização das entrevistas individuais, semidirigidas, realizadas a 21 professores coordenadores, sessões que decorreram nas respectivas escolas, nas instalações da biblioteca escolar ou em gabinetes de trabalho dessas escolas. Como diz Patton (1990:353), “[As] entrevistas são intervenções. Afectam as pessoas [...] deixam no ar pensamentos, emoções, conhecimentos e experiências, não só nos entrevistadores como também nos entrevistados”. Procurámos ter na devida conta estas considerações no decorrer de cada entrevista, tendo, pela nossa parte, retirado desse trabalho matéria de reflexão enriquecedora.

O inquérito por entrevista é uma técnica de investigação qualitativa que consiste, segundo De Ketele e Roegiers (1999:22), na “recolha de informações” através de “conversas orais [...] sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”. Por isso, optámos por subordinar as entrevistas a um guião de perguntas abertas, semi-abertas e fechadas, cuja ordem e formulação se mantiveram fixas, deixando, no entanto, ao entrevistado a liberdade de responder tão longamente quanto entendesse, nunca perdendo de vista o que afirmam Fontana e Frey (citados por Denzin e Lincoln, 1998:47) sobre a palavra: ela deixa sempre resíduos de ambiguidade, por maior que seja o cuidado posto nas fórmulas de questionamento.

Atendendo a que a entrevista é um acontecimento social, tivemos o cuidado de a fazer preceder de momentos informais de troca de impressões com cada um dos entrevistados, o que ajudou a gerar um bom ambiente de convivialidade e proporcionou

um clima propício ao desenrolar da entrevista. Depois de obtida a autorização de registo digital áudio do teor da entrevista, começámos sempre cada entrevista por relembrar a razão da nossa presença, explicando brevemente o trabalho que estávamos a realizar, assegurando ao entrevistado a confidencialidade das suas respostas e agradecendo-lhe uma vez mais a colaboração que se dispunha a dar-nos. Durante a entrevista, tanto quanto nos parecia natural, íamos seguindo o guião que levávamos preparado e anotando alguns pormenores que considerávamos significativos no momento, tais como algumas expressões e gestos dos entrevistados e sobretudo certas frases que queríamos destacar posteriormente. Procurámos integrar em cada um dos quatro grupos de questões (correspondentes às quatro hipóteses de investigação), seguindo a lição de Patton (1990:290), perguntas que se reportassem ao que os entrevistados faziam, pensavam, sentiam e sabiam sobre gestão e desenvolvimento da colecção das respectivas bibliotecas escolares.

O tempo médio de cada entrevista rondou os 50 minutos, tendo sido guardados registos fotográficos de todos os encontros.

No final das 21 entrevistas realizadas aos professores coordenadores das bibliotecas escolares que participaram deste estudo, sentimo-nos mais aptos a compreender as palavras de Halcolm, citado por Patton (1990:369), quando diz: “Because you can name something does not mean you understand it. And because you understand it does not mean it can be named”.

6.1.2.3 Processo de análise dos dados das entrevistas

Concluído o trabalho de recolha de dados através de entrevista, passámos à fase da sua organização e tratamento.

Entendemos por tratamento de dados, segundo a definição de Lessard-Hébert *et al.* (2005:118), o processo de “condensar, organizar, estruturar ou decompor em factores para depois apresentar as relações, ou estruturas daí resultantes”.

Começámos por atribuir códigos às 21 escolas/bibliotecas que colaboraram neste estudo. Às escolas do Ensino Básico demos o código EB e às do Ensino Secundário o código ES. Havendo doze escolas do Ensino Básico neste estudo, foi atribuído um número a cada uma: EB1, EB2, etc., até EB12. As nove escolas do Ensino Secundário ficaram com a numeração a seguir: ES13, ES14, etc., até ES21. Seguidamente atribuímos códigos a cada uma das perguntas colocadas aos professores coordenadores durante as entrevistas.

Passámos depois à parte mais trabalhosa: a transcrição escrita do teor das respostas que tínhamos gravado digitalmente. Bogdan e Biklen (1994:172) lembram que a utilização corrente de gravadores nas entrevistas pode “criar a ilusão de que a pesquisa se faz sem esforço”, mas o que na realidade acontece é que “uma entrevista de uma hora, quando dactilografada, fica em cerca de vinte a quarenta páginas de dados”, o que “corresponde a centenas de horas de [...] trabalho”. Para minorar este problema, seguimos a recomendação destes estudiosos e usámos “atalhos” (p.175) que deixaram “de fora o material que não diz[ia] respeito” ao objecto de investigação, transcrevendo *verbatim*, porém, todas as respostas que respondessem directamente às perguntas colocadas.

Depois do longo trabalho de transcrição, seguiu-se a fase que Bardin (2007:90) classifica como pré-análise, a da “leitura flutuante” dos inventários de ideias dos entrevistados, que passámos a considerar textos, partindo do princípio de que continham índices que a análise iria fazer falar. Explicam Bogdan e Biklen (1994:221) que, à medida que os dados vão sendo lidos e analisados, se repetem ou destacam certas palavras, frases, padrões de comportamento, forma de os sujeitos pensarem e certos acontecimentos. Optámos por não utilizar qualquer *software* de análise do conteúdo das entrevistas, como por exemplo o *Atlas.ti*, por concordarmos com a opinião expressa por Erickson (1986, citado por Lessard-Hébert, *et al.* 2005:115) que considera dispensável o uso de programas computacionais, uma vez que uma “leitura à mão do conjunto das notas permit[e] ao investigador obter uma visão mais global do contexto de onde os dados provieram”. A respeito das vantagens do uso de programas computadorizados para tratamento de dados obtidos em estudos qualitativos, Patton (1990:383) estabelece uma distinção entre os estudos em que, por um lado, há vários colectores de dados a trabalhar no terreno e/ou vários investigadores a analisar esses dados, e, por outro, estudos qualitativos de âmbito mais reduzido, em que o todo trabalho é realizado por um único

colector de dados, que é simultaneamente o investigador. Neste caso, Patton (p.383) afirma que, se o investigador for o único interveniente no processo de recolha e análise dos dados, não vê vantagem na utilização de programas especializados de tratamento de dados. Somos de opinião que estas considerações, ainda que expressas em 1990, continuam válidas.

A partir das várias leituras de análise do conteúdo das entrevistas que fizemos, foram progressivamente emergindo unidades de base, unidades de sentido ou núcleos temáticos, que transformámos em indicadores. Este trabalho de análise de conteúdo é, segundo Bardin (2007:7), uma “tarefa paciente de «desocultação»” do não dito, do latente, do oculto nas respostas dos entrevistados. As passagens significativas ou “instâncias” (Lessard-Hébert *et al.*, 2005:115) dos discursos/textos produzidos pelos entrevistados, seleccionadas no interior das unidades de base, foram sendo assinaladas com cores diferentes, conforme se enquadravam numa ou outra hipótese de investigação.

Tratando-se de proceder a uma análise de conteúdo⁴ dos dados recolhidos nas entrevistas, o critério de escolha das unidades fez-se por tema (origem semântica), se bem que tenha havido, por vezes, correspondência com unidades formais (palavra e palavra-tema). Seguimos a definição de Berelson (citado por Bardin, 2007:99), que afirma que um tema é “uma afirmação acerca de um assunto”, uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. A análise temática consistiu em descobrir os “núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição podem significar alguma coisa” para análise da unidade formal em apreço, tendo em mente o que dizem Giglione e Matalon (2005:212): a “análise temática é sempre um metadiscurso produzido pelo investigador sobre o discurso que analisa”.

Depois desta operação, a que Bardin (2007:94) chama “recorte do texto”, e seguindo o método da indução analítica⁵ adequado ao paradigma interpretativo por que optámos, apusemos ao material um sistema de categorias de codificação (Apêndice 5). Este é o momento crucial do processo de análise dos dados e centra-se, segundo Giglione e Matalon (2005:120), na “construção do código, ou seja, no momento em que se estabelece a lista das categorias com as suas definições”. Na realidade, depois das

⁴ “A análise de conteúdo orienta-se para a formalização das relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos”. Carmo (1998:251)

⁵ Patton (1990:390) define como análise indutiva a que emerge dos dados recolhidos.

entrevistas, vimo-nos confrontados com um *corpus* de textos constituído pelo discurso de 21 pessoas entrevistadas e, ainda que todas tivessem sido interrogadas segundo a mesma técnica, tivemos de transformar cada discurso pessoal numa forma que tornasse esses discursos “inteligíveis”, reduzindo-os a um pequeno número de elementos – proposições, relações – constituindo “classes de equivalências no interior das quais negligenciamos diferenças” (p.185-186). Esta operação de codificação é definida por Giglione e Matalon (p.187) nos seguintes termos: “Codificar é atribuir um sentido”. Portanto, envolve sempre o risco da subjectividade.

Partimos do princípio enunciado por Giglione e Matalon (2005:188) segundo os quais o objectivo de uma investigação é transformável em categorias de análise que tornarão operacional o estudo do problema de investigação. Optámos pela definição que faz Bardin (2007:111) das categorias de análise, como “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Diz ainda esta estudiosa (p.32) que as categorias são “espécies de gavetas ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Seguimos a lição de Bogdan e Biklen (1994:221-222) e considerámos que um sistema de codificação, numa investigação qualitativa, implica que uma determinada questão de investigação dê origem a uma determinada categoria”, e foi nesse sentido que organizámos os códigos. Dizem estes estudiosos que no final da longa cadeia de procedimentos a que sujeitámos o material recolhido através das entrevistas, dispomos de um texto necessariamente muito afastado dos discursos iniciais. Para nos assegurarmos de que tínhamos retido e organizado tudo o que pudesse parecer importante, foi necessário uma última verificação, que consistiu em voltar aos discursos originais, ao próprio texto das entrevistas, e perguntar como é que cada um deles se situava em relação à síntese proposta” (p.226), o que nos levou a realizar uma releitura dos textos obtidos a partir das transcrições das entrevistas.

Finalmente, retomámos cada uma das quatro questões de investigação e reorganizámos os dados, introduzindo também os que obtivemos por questionário e observação directa, de modo a podermos sujeitá-los a uma interpretação final.

6.1.3 Observação directa

A observação directa é um processo de recolha de informação que, por acompanhar todo os procedimentos realizados ao longo do trabalho de campo, é transversal e completa dados recolhidos através de outros instrumentos.

Patton (1990:201) afirma que “[A] observação requer concentração, treino e preparação mental, física e intelectual” da parte do observador, cujas reflexões, impressões e sentimentos se tornam parte integrante dos dados a analisar, em função do projecto de pesquisa desenhado. Carmo (1998:94) lembra, a propósito da observação, que “ver não é só olhar e escutar não é só ouvir”. Observar é seleccionar informação pertinente, usando os sentidos e a atenção, com o objectivo de interpretar a realidade observada. O resultado da observação é sempre uma interpretação do observador, uma reconstrução mental do objecto observado.

Sendo directa a observação que nos propúnhamos realizar, estivemos sempre conscientes da necessidade de permanecer alerta aos indicadores que estipulámos como relevantes. Para apoiar e sistematizar a observação do campo de pesquisa, construímos um suporte, sob forma de registo ou grelha de observação (Apêndice 6), não esquecendo o que De Ketele e Roegiers (1999:23-25) dizem acerca do processo de observação: “[O]bservar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele”.

Acrescentam Quivy e Van Campenhoudt (2005: 155) que na prática da observação é importante obter dados de forma a permitir aplicar-lhes posteriormente o tratamento necessário à verificação das hipóteses. Foi, por isso, nossa preocupação que a grelha de observação (Apêndice 6) permitisse aferir o tipo de informação necessária à análise prevista no desenho do estudo de caso. Os resultados obtidos através de observação directa serão analisados no ponto 7.5.

6.1.4 Diário de trabalho de campo

Ao longo do trabalho de campo, fomos registando, em diário, material de natureza descritiva – descrição de pessoas e lugares – e de natureza reflexiva –

impressões pessoais sobre determinados acontecimentos, reflexões e conclusões parciais a submeter a estudo posterior. Bogdan e Biklen (1994:150) afirmam que estas notas são relatos escritos “daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha” de dados, à medida que vai reflectindo sobre eles. As “notas metodológicas” (Burgess, 1997:188) assim recolhidas fornecem um suplemento importante de informação à que foi colhida através de entrevistas.

Explicam Bogdan e Biklen (p.131) que os diários de campo registam também as emoções do investigador relativamente ao que observa e que “[Os] sentimentos são um importante veículo para estabelecer uma relação e para julgar as perspectivas dos sujeitos”, tendo um impacto positivo na investigação.

6.2 Conclusão da fase de recolha de dados

Os dados recolhidos através de inquérito por questionário (fichas descritivas), inquérito por entrevista e por observação directa, devidamente registados e processados, foram constituindo uma base de dados cuja pertinência, validade e fiabilidade foram verificadas. Seguiu-se a preparação do procedimento necessário para apurar resultados, tendo em atenção o que diz Erickson (1986), citado por Lessard-Hébert *et al.* (2005:107), que esclarece que o conjunto do material compilado no campo não constitui, em si mesmo, um conjunto de dados, mas antes uma fonte de dados, e que as notas de trabalho, as gravações áudio e as fotografias, bem como as transcrições das entrevistas, não são dados. Tudo isso constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos, graças aos meios formais que a análise proporciona.

À medida que a recolha de dados se ia fazendo, fomos construindo uma rede provisória de sentidos, resultante do cruzamento de dados obtidos, tendo assim começado a tomar corpo o trabalho de validação das interpretações, a partir do momento em que os dados foram sendo registados em grelhas de verificação, construídas com base nas quatro hipóteses de investigação. Nesta fase do processo de análise de conteúdo, recorreremos a analogias que desvendassem o “oculto” e evidenciassem o “óbvio” (Patton, 1990:423), o

que pressupõe a subjectividade de um intérprete, o investigador, elemento chave do método qualitativo. Essa função preponderante do investigador obriga-o ao respeito estrito das convenções utilizadas na codificação e dos valores atribuídos aos códigos, sob pena de invalidar o processo de investigação.

Quando demos por concluída a fase de organização dos dados recolhidos – organizados não só em torno das quatro questões de investigação geradas durante a primeira etapa de conceptualização do estudo, mas também em torno das interpretações parciais que foram emergindo ao longo do processo de recolha – passámos à interpretação desses dados, porque, como dizem Quivy e Campenhoudt (2005:233), “os dados não constroem as teorias”.

7. Interpretação e discussão dos resultados

A interpretação de dados envolve, segundo Patton (1990:375), “explaining the findings, answering ‘why’ questions, attaching significance to particular results and putting patterns into an analytic framework”. Vai, portanto, mais além da descrição de dados, porque fornece explicações, desenha conclusões, faz inferências, constrói pontes, atribui sentidos, impõe ordem na pesquisa. A interpretação, nas palavras de Schlechty e Noblit, citados por Patton (p.423), é um metadiscurso que persegue três objectivos, que tomámos como lema deste trabalho de investigação: i) tornar óbvio o que é óbvio (“making the obvious obvious”); ii) tornar dúbio o que é óbvio (“making the obvious dubious”); iii) tornar óbvio o que está escondido (“making the hidden obvious”).

Este trabalho de investigação propôs-se compreender e explicar

. como foram constituídas e estão a ser geridas as colecções de 21 bibliotecas de Escolas Básicas e Secundárias da Área Pedagógica 9 (Queluz - Sintra), todas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares;

. como os professores coordenadores dessas bibliotecas escolares percebem as consequências da entrada na Rede de Bibliotecas Escolares das bibliotecas escolares em que trabalham;

. qual a relevância, para a gestão da colecção, de um plano de desenvolvimento da colecção (PDC);

. como os professores coordenadores classificam a BE em que trabalham, se tradicional ou híbrida e que futuro antevêm para o livro no horizonte das bibliotecas digitais do futuro.

Os vários instrumentos de recolha de dados, aplicados durante o trabalho de campo, visaram produzir resultados que permitissem discutir estas quatro hipóteses de investigação iniciais.

Tendo em mente o sábio princípio de que “The complete analysis isn’t” (Halcolm, citado por Patton, 1990:371), apresentamos seguidamente o resultado da nossa interpretação dos dados, organizados segundo os códigos e as categorias de análise que os estruturam.

7.1 Códigos e categorias de análise

Como explicámos detalhadamente em 6.1.2.3, organizámos um sistema de codificação que fizesse corresponder categorias de análise a questões de investigação. Os dados obtidos através da aplicação dos vários instrumentos de recolha foram organizados em códigos que incluem categorias de análise que, por sua vez, se subdividiram em subcategorias, segundo a lição de Bogdan e Biklen (1994), como se poderá constatar em Apêndice 5.

Analisando os dados que tínhamos recolhido, concluímos que deveríamos começar por estabelecer um código de contexto que funcionasse como uma moldura do quadro que iria ser formado pelas respostas dos professores coordenadores entrevistados. Esse código de contexto inclui a categoria “descrição”, que contém, por sua vez, três subcategorias: “descrição das Escolas”, “descrição das bibliotecas escolares” (as unidades de análise do nosso estudo) e ainda a “descrição dos professores coordenadores”. Veja-se o Quadro1:

Quadro nº1 – Código de contexto

Categoria	Subcategorias		
Descrição	Descrição das escolas	Descrição de 12 Escolas Básicas (EB)	Descrição de 9 Escolas Secundárias (ES)
	Descrição das bibliotecas escolares	Descrição de 12 BE de Escolas Básicas (EB)	Descrição de 9 BE de Escolas Secundárias (ES)
	Descrição dos professores coordenadores de 21 BE envolvidas neste estudo		

7.2 O contexto

7.2.1 As escolas

O universo das escolas deste estudo é constituído por doze escolas de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (EB), todas elas formando Agrupamento de Escolas, e nove escolas de Ensino Secundário, sete das quais têm também 3º Ciclo. Estas 21 escolas pertencem à Área Pedagógica 9 e estão integradas na Rede de Bibliotecas Escolares. A população escolar destas 21 escolas da Área Pedagógica 9 é constituída por 26 200 alunos (12 176 do Ensino Básico e 14 024 do Ensino Secundário), distribuídos por 1 006 turmas. Nestas 21 escolas, trabalham 2 899 professores e 448 funcionários (administrativos e auxiliares).

Quadro nº2 – Caracterização das 21 escolas envolvidas neste estudo

Grau de Ensino	Escolas Básicas (12)	Média por Escola	Escolas Secundárias (9)	Média por Escola	Comunidades Escolares TOTAIS
Número de alunos	Total: 12 176	1 015 alunos	Total: 14 024	1 625 alunos	26 200 alunos
Número de turmas	Total: 432	36 turmas	Total: 574	64 turmas	1 006 turmas
Número de professores	Total: 1 380	115 professores	Total: 1 519	169 professores	2 899 professores
Número de funcionários	Total: 415	35 funcionários	Total: 433	48 funcionários	848 funcionários

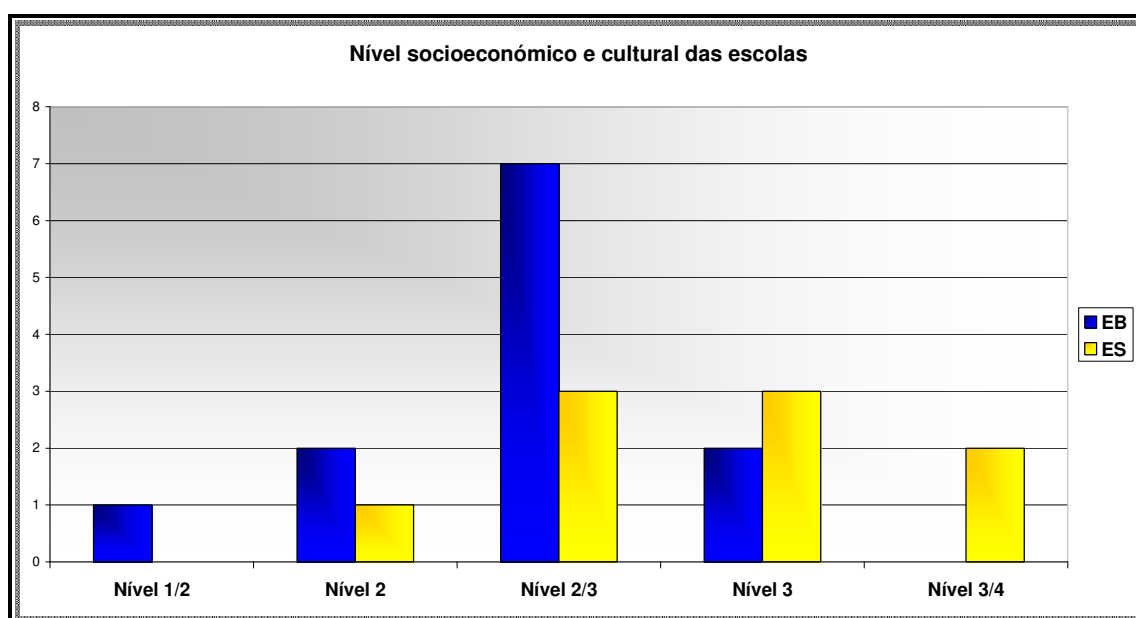
Destacamos o indicador relativo ao número de alunos: as doze Escolas Básicas com 2º e 3º Ciclos deste estudo têm uma população média de 1 015 alunos por escola, enquanto que as nove Escolas Secundárias têm, em média, 1 625 alunos, ou seja, 50% mais do que a média das Escolas Básicas. Estes dados são importantes para avaliar os resultados que a seguir se apresentam e perspectivar as interpretações propostas.

No universo das 21 escolas que colaboraram neste estudo, há 12 escolas (57%) que os professores coordenadores das respectivas bibliotecas escolares classificaram como sendo escolas frequentadas por uma população que consideraram socioeconómica e culturalmente desfavorecida. Entre as 12 escolas assim classificadas, oito (67%) são Escolas Básicas, com uma comunidade educativa carenciada, muito heterogénea, onde se têm vindo a acentuar as marcas de multiculturalismo.

Os indícios de pobreza, desenraizamento e problemas sociais (desemprego dos encarregados de educação, problemas de alcoolismo, existência de *gangs*) verificam-se mais acentuadamente nas populações escolares das Escolas Básicas. Tendo estas situações sido referidas nas entrevistas, pedimos aos professores coordenadores que classificassem as respectivas comunidades escolares numa escala de 1 a 5, em que 1 e 2 (nível negativo) corresponderiam a populações muito carenciadas, 3 (nível médio) a

populações de rendimentos médios baixos e 4 e 5 (nível positivo) a populações de estrato socioeconómico mais elevados. Oito Escolas Básicas (entre 12) foram classificadas pelos respectivos professores coordenadores no “nível negativo” 1, 2 e 2/3↓. Nenhuma comunidade de Escola Secundária foi classificada como pertencendo no nível 1, apenas uma está no nível 2 e três estão nos níveis 2/3. Analisando os dados obtidos no “nível positivo” 3/4, verificamos que nenhuma Escola Básica atinge esse nível, onde estão apenas duas Escolas Secundárias.

Observe-se o **Gráfico I**:



Concluimos, portanto, que no universo considerado há uma maioria de escolas que os professores coordenadores caracterizam como escolas frequentadas por alunos que provêm de uma comunidade socioeconómica e culturalmente desfavorecida. Comparando Escolas Básicas e Escolas Secundárias, verificamos que são as Escolas Básicas que têm uma população escolar mais carenciada, apesar de as Escolas Secundárias terem mais 50% do número médio de alunos que frequentam as Escolas Básicas.

Conhecer esta realidade socioeconómica e cultural é um factor da maior relevância para o nosso tópico de pesquisa, uma vez que a gestão e desenvolvimento da colecção se articula obrigatoriamente com as necessidades dos seus utilizadores. Sendo

carenciada a grande maioria da população que constitui as comunidades escolares da Área Pedagógica 9, a escola torna-se porta de acesso ao mundo da informação e do conhecimento. Os professores curriculares incentivam os alunos a pesquisar e a colecção da biblioteca escolar deve corresponder e incrementar a dinâmica gerada nas salas de aula. Quanto menor for o índice socioeconómico e cultural de uma comunidade educativa, maior é a pressão exercida sobre a colecção pelas expectativas criadas nos alunos pelos seus professores e, em consequência, maior será a exigência desses utilizadores relativamente à colecção. Logo, torna-se capital traçar e manter actualizado o perfil do potencial utilizador da colecção. Este conhecimento da real situação desfavorecida das comunidades educativas da grande maioria das Escolas Básicas e de algumas Secundárias poderá ajudar os responsáveis dessas escolas e bibliotecas a conceber e desenvolver a colecção mais adequada aos seus utilizadores efectivos.

7.2.2 As bibliotecas escolares

Tendo parecido essencial, como acima justificámos, caracterizar a comunidade escolar em que se integram as bibliotecas que colaboraram neste estudo, considerámos igualmente importante traçar o perfil dessas bibliotecas para tornar compreensível o ambiente de aprendizagem em que se movem os alunos e professores que as utilizam. Neste estudo emergirão algumas características quantificáveis, identificando semelhanças e diferenças, e não as complexas causas dessas realidades, possível objecto de um estudo mais abrangente.

Decidimos apresentar separadamente os dados relativos aos vários *itens* de descrição desta categoria, organizando-os segundo correspondem a Escolas Básicas ou Secundárias, porque as diferenças são marcantes, como se poderá constatar pelo exame do seguinte quadro:

Quadro nº3 – Caracterização das 21 BE envolvidas neste estudo

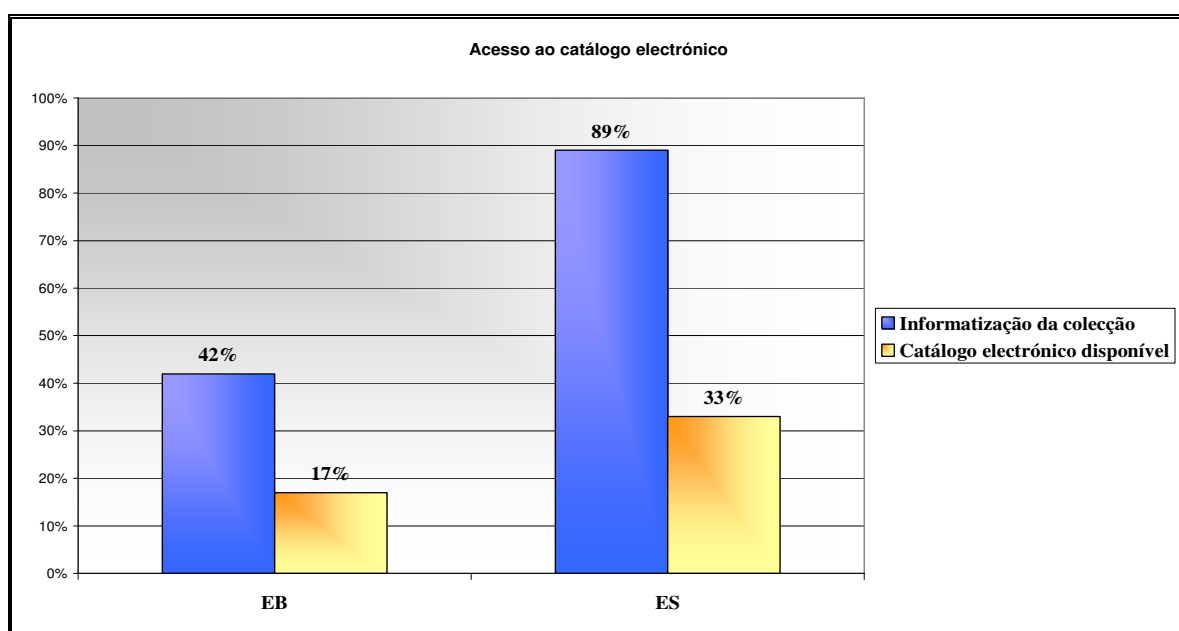
	Escolas Básicas (12)	Escolas Secundárias (9)
Área da BE	58% com mais de 150m ²	78% com mais de 150m ²
Têm um programa informático de catalogação electrónica	Sim = 12 (100%)	Sim = 9 (100%)
Percentagem de documentos informatizados	Entre 60% – 100% = 5 (42%)	Entre 60% – 100% = 8 (89%)
Acesso dos utilizadores ao catálogo electrónico (CE)	Na BE e via Internet = 2 (17%) CE inacessível = 10 (83%)	Na BE e via Internet = 3 (33%) CE inacessível = 6 (67%)
Têm Página WEB?	Sim = 8 (67%)	Sim = 6 (67%)
Têm Regulamento Interno? (RI)	Sim = 12 (100%)	Sim = 9 (100%)
O RI da BE está integrado no RI da escola?	Sim = 8 (67%)	Sim = 6 (67%)
Projecto Educativo (PE) da escola integra estatuto da BE (objectivos e missão)?	Sim = 6 (50%)	Sim = 7 (78%)
Plano de Actividades (PA) da BE está integrado no PA da escola?	Sim = 12 (100%)	Sim = 9 (100%)

A leitura do Quadro nº3 permite concluir que há maior número de bibliotecas de Escolas Secundárias com área superior a 150m², o que é relevante e surpreendente, por termos tomado conhecimento, através dos professores coordenadores e por observação directa, que são os alunos das Escolas Básicas que mais frequentam as respectivas bibliotecas escolares.

Relativamente à informatização da colecção, ainda que todas as escolas possuam um programa informático de catalogação electrónica, verificamos que as Escolas Secundárias têm informatizado, em média, o dobro da percentagem de documentos (89% contra 42% das Escolas Básicas).

No que respeita ao acesso ao catálogo electrónico, ele está indisponível para os utilizadores em 83% das Escolas Básicas e em 67% das Escolas Secundárias. Esta situação, sendo negativa para a generalidade das escolas deste estudo, revela-se mesmo assim desequilibrada em favor das Escolas Secundárias, uma vez que nas Escolas Básicas o acesso é possível na BE e via Internet em 17% dos casos e nas Escolas Secundárias em 33%.

Vejamos o **Gráfico II**:



Quanto à existência de página WEB da biblioteca escolar, as escolas atingem níveis paralelos, pois tanto as EB como as ES têm a mesma percentagem (67%) de página WEB própria, valor que é idêntico para a integração do Regulamento Interno da biblioteca escolar no Regulamento Interno da Escola. O mesmo se diga para a integração do Plano de Actividades da biblioteca escolar no Plano de Actividades da Escola (100% em todas as escolas).

A maior diferença reside na integração do estatuto da biblioteca escolar no Projecto Educativo da Escola, que nas Escola Básicas se situam em 50% e nas Escolas Secundárias em 78%. Este indicador, significativamente mais baixo nas escolas do Ensino Básico, é importante para a compreensão do nível de institucionalização da biblioteca na vida da escola. O mesmo acontece com o Regulamento Interno (RI): embora as bibliotecas deste estudo possuam todas esse documento, verificamos que a

percentagem de integração do RI das bibliotecas escolares no Regulamento Interno das respectivas escolas é a mesma para as Escolas Básicas e Secundárias: 67%. Afirmando Bairrão (2007:87) que “[É] na escola que deve assentar todo o processo de criação, desenvolvimento e gestão da biblioteca escolar” e que

compete aos órgãos de gestão assumirem a responsabilidade das iniciativas destinadas a criar e desenvolver a biblioteca, bem como de todas as decisões que visem adequá-las às suas funções, no quadro do Projecto Educativo da Escola

podemos concluir que, se a biblioteca de uma escola não possuir os documentos orientadores da sua missão e objectivos, ou se esses documentos não integrarem os três documentos fundamentais da vida académica (Projecto Educativo da Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades), tal situação significará que a biblioteca terá ainda um longo caminho a percorrer antes de se poder colocar no centro da vida da escola. Toda a literatura considera que, quanto menor é o grau de institucionalização da biblioteca, menor é o impacto da biblioteca no ambiente de aprendizagem, logo, no sucesso educativo dos alunos.

7.2.3 Os professores coordenadores

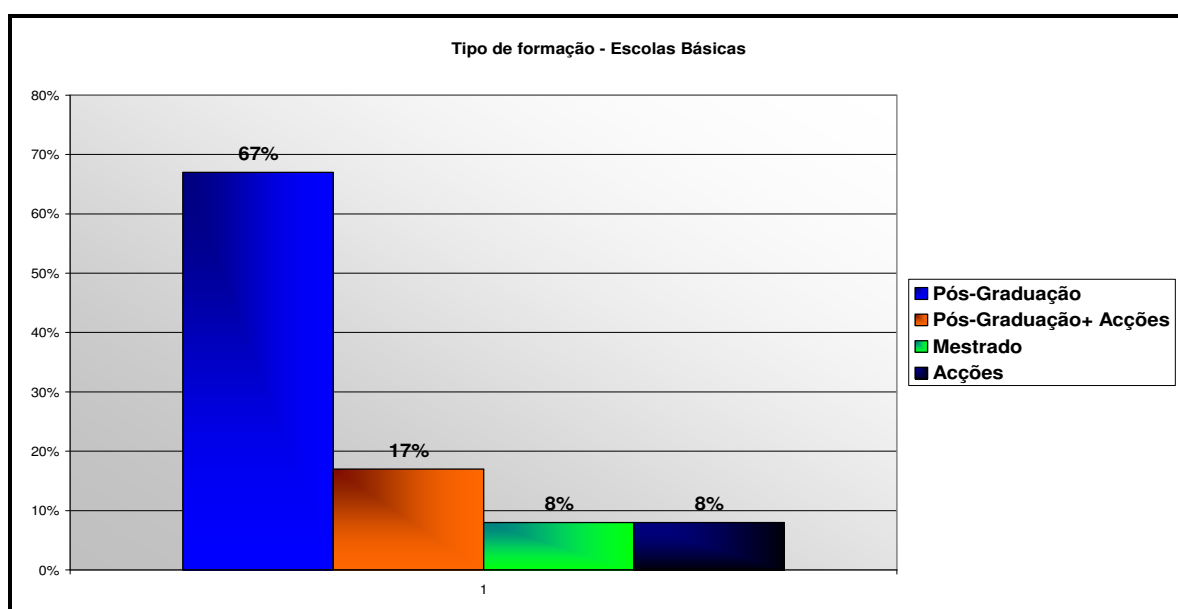
Os professores coordenadores das bibliotecas escolares deste estudo são maioritariamente mulheres (86%), têm em grande maioria mais de 40 anos (71%) e licenciaturas em Ciências Humanas (86%).

Relativamente ao tempo de trabalho na biblioteca escolar, neste estudo predominam os professores coordenadores que trabalham nas BE há mais de 3 anos (62%).

A formação em biblioteconomia destes professores coordenadores foi obtida predominantemente através da frequência de acções de formação, facultativas e avulsas (81%), de pequena duração (entre 25h e 50h cada uma), não enquadradas em planos de formação integrados. Estas acções de formação foram dinamizadas quase exclusivamente por Centros de Formação de Professores e decorreram sob a responsabilidade de formadores contratados por esses Centros.

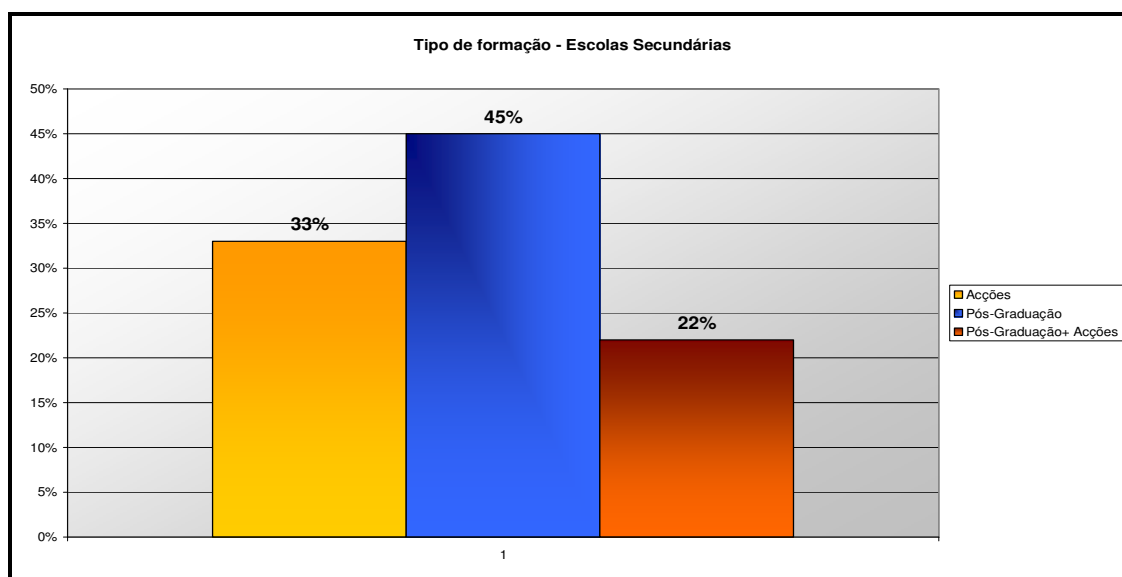
Interrogados sobre qual o tipo de formação que consideravam mais adequada para gerir melhor a biblioteca escolar, concordando unanimemente que a formação na área de gestão de colecção é muito importante, uma maioria (67%) de professores coordenadores das escolas do Ensino Básico declararam que uma pós-graduação em bibliotecas escolares seria o tipo de formação mais adequada para eles, tendo havido 17% de entrevistados que optou pela combinação da pós-graduação com acções de formação especializadas sobre temas circunscritos. Os restantes professores coordenadores das EB repartiram as suas respostas por acções de formação (8%) e mestrado (8%).

Veja-se o **Gráfico III**:



Nas escolas do Ensino Secundário, os professores coordenadores, interrogados sobre o tipo de formação que consideravam mais adequado para melhorarem o seu desempenho como responsáveis pela biblioteca escolar, manifestaram-se pela pós – graduação (45%) e, em segunda escolha, pela frequência de acções de formação (33%), enquanto os restantes 22% considerou preferível a combinatória da pós-graduação com acções de formação especializadas sobre temas circunscritos. Nenhum dos professores coordenadores do Ensino Secundário escolheu o mestrado como forma de formação adequada. Estes resultados são mais facilmente visíveis através do Gráfico IV:

Gráfico IV



Os professores coordenadores valorizaram, em esmagadora maioria (90,4%), a obrigatoriedade de formação especializada para o desempenho do cargo, “porque a exigência da gestão da biblioteca escolar exige uma formação específica” (EB2), “porque o grau de importância que as BE alcançaram nas escolas não se compadece com amadorismo” (ES14) e também porque “sabemos que, quando algo não é obrigatório, há sempre muitos que descuram a formação” (ES17). Todos os respondentes concordaram com o facto de que “A experiência não chega, é preciso formação” (ES21), ainda que em dois casos (9,5%) tenham declarado que não deve ser obrigatória.

Sendo hoje consensualmente reconhecido pelos organismos internacionais e pela RBE o papel determinante que a biblioteca escolar deve assumir na vida da escola, registemos que está ainda por legislar o estatuto do professor bibliotecário, responsável pela gestão de projectos e de recursos – humanos e materiais –, de quem se espera a qualidade de liderança necessária à criação de núcleo formativo e pedagógico que venha a tornar-se essencial à comunidade escolar (RBE, 2008c).

7.3 As colecções

Para sistematizar e tornar compreensível a interpretação dos resultados obtidos sobre os procedimentos de gestão das colecções, o que permitirá discutir a primeira questão de investigação (“Quais os processos de gestão das colecções das bibliotecas escolares abrangidas por este estudo?”) e as duas hipóteses que formulámos:

– “Na actual situação institucional das bibliotecas escolares, a gestão das colecções limita-se a dar resposta a solicitações pontuais de aquisição de documentos, apresentadas pelos docentes”.

– “Na actual situação das escolas, as bibliotecas escolares não estão preparadas para os desafios que as bibliotecas híbridas enfrentam”.

Assim, organizámos um código de caracterização da situação vivida em cada uma das bibliotecas escolares deste estudo. Fizemos corresponder a essa hipótese de investigação uma categoria de análise – gestão da colecção –, desdobrada em subcategorias que remetam para os procedimentos de gestão da colecção, apontados pela literatura como fundamentais: selecção, aquisição, desbaste de materiais da colecção e acesso dos utilizadores à colecção.

Quadro nº4 – Caracterização da situação

Código	Categoria	Subcategorias	
C A R A C T E R I Z A Ç Ã O D A S I T U A Ç Ã O	Gestão da colecção	Seleção de materiais	
		Aquisição de materiais	
		Desbaste da colecção	
		Acesso à colecção	Informatização de documentos
			Disponibilização do catálogo electrónico
			Adequação de equipamento informático

Começemos por comparar as existências médias de documentos das coleções destas 21 bibliotecas em relação aos valores de referência (*standards*) em número de documentos por aluno, impressos e não impressos. Vejamos o seguinte Quadro:

Quadro nº5 – Caracterização das coleções das BE envolvidas neste estudo

Escolas Básicas (12)		Escolas Secundárias (9)	
Nº médio de alunos = 1 015		Nº médio de alunos = 1 625	
C O L E C Ç Ã O	Nº médio total de <i>itens</i> = 4 089	Nº médio total de <i>itens</i> = 9 576	Nº médio total de <i>itens</i> = 16 250
	4 documentos impressos para 1 aluno	6 documentos impressos para 1 aluno	7 documentos impressos para 1 aluno
	0,6 documentos não impressos para 1 aluno	2,4 documentos não impressos para 1 aluno	3 documentos não impressos para 1 aluno
E X I S T Ê N C I A S		E X I S T Ê N C I A S	
V A L O R R E F E R E N C I A L		V A L O R R E F E R E N C I A L	

Verificamos, pela leitura deste Quadro, que, embora as Escolas Secundárias tenham maior número de alunos, são elas que apresentam colecções com valores menos distantes dos valores de referência recomendados pela Rede de Bibliotecas Escolares (2008b) e pela IFLA: dez *itens* por aluno, sendo sete documentos impressos e três não impressos.

No que respeita ao material impresso, as existências, nas Escolas Básicas, são muito inferiores às recomendadas por aquelas organizações, com um valor aproximado de 57% em relação aos *standards*. Quanto ao material não impresso, a percentagem desce, nas Escolas Básicas, para menos de um terço relativamente aos valores de referência recomendados. As Escolas Básicas são as que se afastam mais do valor *standard* aconselhado, como se pode ver no Quadro nº6.

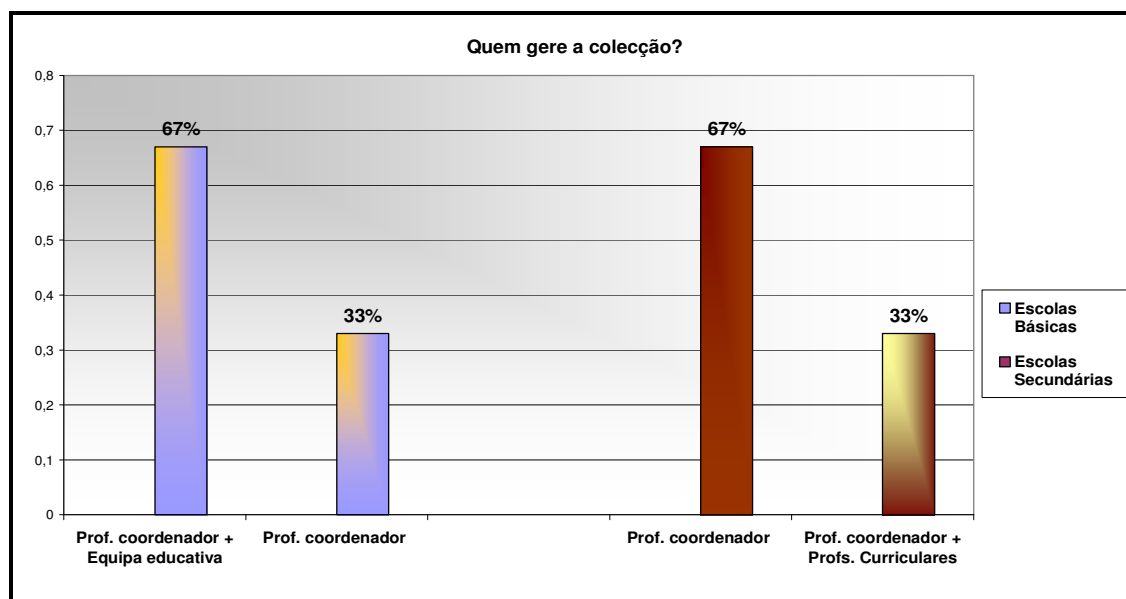
Da análise destes dados se conclui que, na Área Pedagógica 9, ao nível socioeconómico e cultural acentuadamente carenciado da população escolar, corresponde, nas bibliotecas escolares, pobreza de recursos, o que acentua as desigualdades sociais dos potenciais utilizadores da colecção, sobretudo nas bibliotecas das Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclos.

7.3.1 Quem gere a colecção?

A grande maioria dos professores coordenadores deste estudo declarou ter herdado um fundo documental importante quando entrou em funções na respectiva biblioteca escolar: 75% dos casos nas EB2,3 e 89% nas Escolas Secundárias.

Relativamente à questão da responsabilidade de gestão e desenvolvimento da colecção, os resultados são bastante diferentes, consoante o nível de ensino. Veja-se o Gráfico V:

Gráfico V – Quem gere a colecção?



Nas escolas do Ensino Básico deste estudo, em 67% dos casos, é o binómio formado pelo professor coordenador e pela equipa educativa da biblioteca escolar que gere a colecção, sendo nos restantes 33% apenas o professor coordenador. Nas escolas do Ensino Secundário, é o professor coordenador quem, em 67% das bibliotecas escolares gere a colecção, sendo coadjuvado pelos professores curriculares em 33% das escolas.

Estes resultados mostram que, entre as 21 escolas do estudo, apenas oito (38%) – e todas elas Escolas Básicas – seguem a recomendação da RBE (2008c) quanto à partilha da responsabilidade na gestão e desenvolvimento da colecção entre o professor coordenador e a equipa educativa da biblioteca escolar.

7.3.2 Como é gerida a colecção?

A IFLA/UNESCO (2006) afirma que “A política de gestão da colecção é vital”. Para implementar adequados procedimentos de gestão da colecção, este documento recomenda a monitorização e avaliação anual da colecção, de modo a apurarem-se “os

indicadores chave de desempenho”, relativos à utilização dos documentos, os indicadores relativos aos recursos (humanos e materiais) e os indicadores qualitativos e comparativos.

No mesmo sentido, a RBE (2008a) promulgou um documento sobre o “Modelo de Auto-Avaliação” da biblioteca escolar, em que a gestão da colecção é apontada como um dos “factores críticos de sucesso” dos alunos. Este documento é complementado por outro, em que se apresentam os “Instrumentos de recolha de dados” a aplicar, entre os quais destacamos a ficha de auto-avaliação sobre o “Desenvolvimento da Colecção”. Estes documentos estiveram em fase de teste durante o ano lectivo de 2008-2009 nas escolas cujas bibliotecas escolares, integradas na RBE, tiveram professores coordenadores com horário de trabalho na biblioteca escolar a tempo inteiro (35h). Depois de avaliar estes instrumentos e de proceder a eventuais “ajustes”, a RBE proporá a sua aplicação à generalidade das bibliotecas escolares.

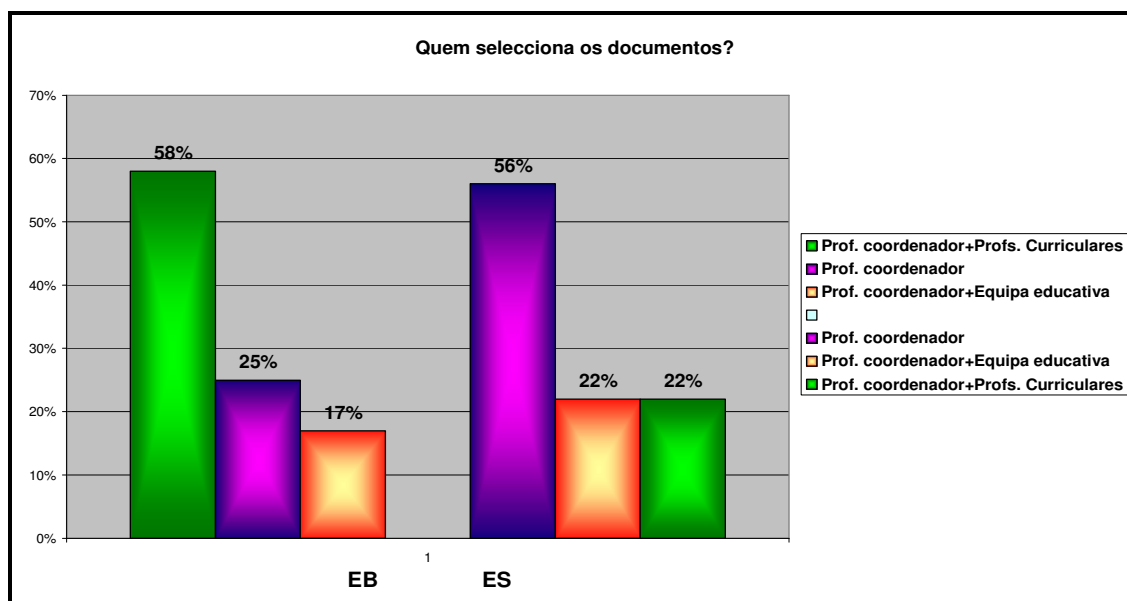
Passamos a apresentar os resultados obtidos nas entrevistas em relação aos elementos de gestão da colecção.

7.3.2.1 Quem selecciona os documentos?

Nas Escola Básicas, em sete dos doze casos, é maioritariamente o professor coordenador, em conjunto com os professores curriculares (58%) quem faz a selecção de materiais, havendo apenas duas escolas (17%) deste grau de ensino a declarar que é o professor coordenador, em conjunto com a equipa educativa, quem selecciona os documentos para manter a colecção actualizada. Os restantes 25% correspondem a casos em que a selecção é da exclusiva responsabilidade do professor coordenador.

Nas Escolas Secundárias, em cinco dos nove casos, é o professor coordenador (56%) quem chama a si a tarefa da selecção de materiais, registando-se apenas dois casos (22%) em que a selecção é feita em conjunto pelo professor coordenador e sua equipa. Os restantes 22% correspondem a dois casos em que a selecção é feita pelo professor coordenador, em conjunto com os professores curriculares. Veja-se o Gráfico VI:

Gráfico VI



Estes resultados mostram que, no total das 21 escolas deste estudo, apenas três escolas (14%) – duas das quais Escolas Secundárias – seguem a recomendação da RBE (2008c) que aconselha que a selecção seja feita pelo professor coordenador em colaboração com a equipa educativa da biblioteca escolar.

7.3.2.2 Como são seleccionados os documentos?

Quanto aos critérios de selecção dos materiais da colecção, nas Escolas Básicas, oito em 12 escolas usam preferencialmente (67%) um procedimento que combina uma avaliação realizada pela própria BE, com base em inventário, e a satisfação de pedidos apresentados pelos professores curriculares. Nos restantes casos (33%), o professor coordenador assume a responsabilidade pela definição dos critérios de selecção.

Nas Escolas Secundárias, em cinco casos (56%) prevalecem os pedidos dos professores curriculares como critério principal para a selecção dos documentos,

correspondendo os restantes 44% (quatro escolas) a casos que conjugam a avaliação feita pela BE e os pedidos apresentados pelos professores curriculares.

Registe-se que nenhum entrevistado declarou fazer a selecção de materiais para a colecção com base numa avaliação anual das existências.

Estes resultados apresentam grande divergência em relação à literatura e às recomendações da Rede de Bibliotecas Escolares que, a este propósito, aconselha que a selecção dos materiais seja feita após inventário de existências, avaliadas segundo as áreas temáticas, ouvidos os professores curriculares.

7. 3.2.3 Quem adquire e como são adquiridos os documentos?

Quanto à forma de aquisição de documentos para manter actualizada a colecção, nas Escolas Básicas, a aquisição é feita através de compra de materiais (50%) e de ofertas das Editoras (50%).

Nas Escolas Secundárias, a aquisição é feita exclusivamente através de aquisição por compra de materiais.

Estes resultados mostram que nenhuma escola deste estudo adquire materiais através de permuta com outras bibliotecas escolares, intercâmbio que é recomendado pela Rede de Bibliotecas Escolares (2008c).

Relativamente à responsabilidade de aquisição dos materiais para a colecção, tanto nas EB (83%) deste estudo como nas ES (78%) é maioritariamente o professor coordenador quem compra os documentos para a colecção, preferencialmente a uma livraria. Essa aquisição por compra é realizada à medida que surgem pedidos dos professores curriculares em 83% dos casos das Escolas Básicas. Nas Escolas Secundárias, é feita preferencialmente (56%) em momentos certos do ano lectivo.

7.3.2.4 Desbaste

Em nove Escolas Básicas (75%) e em cinco Escolas Secundárias (56%), os professores coordenadores deste estudo declararam que já fizeram desbaste na colecção. As razões apontadas para fazer desbaste são várias e os professores coordenadores mencionaram-nas cumulativamente.

Nas nove Escolas Básicas que já fizeram desbaste, predominam as razões relativas à obsolescência dos documentos (A) e ao seu mau estado de conservação (B). Nas cinco Escolas Secundárias, predominam as razões A e a falta de espaço nas estantes.

As razões apontadas pelos entrevistados para nunca se ter feito desbaste na colecção são várias e os professores coordenadores mencionaram-nas cumulativamente. Nas três Escolas Básicas que nunca fizeram desbaste os professores coordenadores adiantaram, num dos casos, a razão da actualidade da colecção, que foi recentemente constituída, e nos outros dois casos a falta de tempo para proceder ao desbaste. Nas quatro Escolas Secundárias, cujos professores coordenadores declararam nunca ter feito desbaste, a razão adiantada foi falta de tempo.

A RBE (2008c), seguindo a lição de autores de reconhecida autoridade, declara que “o desbaste é fundamental para manter o interesse e relevância da colecção” e alerta para o facto de que “[A] definição dos critérios pela escola/agrupamento subjacentes ao desbaste nem sempre é pacífico, pelo que as políticas a definir devem obedecer aos regulamentos relativos ao arquivo e ser amplamente discutidos”.

7.3.2.5 Acesso à colecção

Relativamente ao acesso dos utilizadores à colecção, constatámos por observação directa que todas as escolas deste estudo apresentam sinalética para orientação dos utilizadores no acesso autónomo aos documentos. Os professores coordenadores consideram adequada a sinalética existente. Verificámos que todas as bibliotecas escolares utilizam a codificação CDU para a informatização e, nalguns casos, fazem também a indexação dos documentos, com o objectivo de facilitar a recuperação da

informação. No entanto, há duas escolas que adoptaram um sistema de cotas diferente da correspondência com a CDU.

Como se explica em 7.2.2, apesar de todas as bibliotecas disporem de um programa informático de catalogação, apenas quatro escolas têm já o catálogo electrónico da colecção à disposição dos utilizadores, duas delas apenas na biblioteca escolar, as outras duas na BE e via Internet. Das restantes 17 escolas, em duas delas os professores coordenadores declararam planear a disponibilização do catálogo electrónico a partir de Abril do presente ano lectivo (2008). Nos 15 casos restantes, os professores coordenadores das bibliotecas escolares apresentaram várias razões para não terem ainda o catálogo disponível para os utilizadores, justificações em grande maioria relativas a notória insuficiência do número de professores a prestar serviço nas bibliotecas escolares (8 casos) e a problemas relacionados com equipamento informático e sua manutenção, além de dificuldades de *software* (7 casos).

São ainda avançadas outras razões para explicar a impossibilidade de disponibilização do catálogo electrónico, como sejam a falta de formação dos elementos da equipa educativa e/ou outros professores a prestar serviço nas bibliotecas escolares; a colocação, por parte dos Conselhos Executivos, de alguns professores a trabalhar nas BE, docentes sem perfil ou motivação para esse tipo de trabalho e, num caso, é ainda referida a falta de um computador para funcionar como terminal de pesquisa de catálogo electrónico.

Verificamos, pois, que 71,5% das bibliotecas escolares deste estudo (15 em 21 casos) não têm meios ou capacidade de tornar acessível, electronicamente, aos seus utilizadores os recursos da colecção, ainda que todos os materiais que a integram possam estar catalogados informaticamente e, em alguns casos, mesmo indexados. Faltam, pois, à maioria das bibliotecas escolares deste estudo, dois dos instrumentos que Bertrand Calenge (1999:231) refere como importantes para a gestão da colecção: o catálogo electrónico e os equipamentos informáticos. Os utilizadores da maioria das bibliotecas escolares que participaram neste estudo estão ainda longe de poder aceder, mesmo a nível local (na própria biblioteca escolar) ao catálogo electrónico e à informação veiculada através de ambientes digitais via Internet.

Estranhamente, o documento que a Rede de Bibliotecas Escolares (2008c) publicou sobre gestão da colecção é omissivo no que respeita a equipamentos electrónicos

de acesso à colecção, sua aquisição e manutenção, ainda que mencione as “políticas relativas à selecção e gestão dos recursos electrónicos”.

7.3.3 Com que recursos é gerida a colecção?

7.3.3.1 Recursos humanos

A Rede de Bibliotecas Escolares divulgou, em 2006, orientações sobre a gestão de recursos humanos no contexto das bibliotecas escolares, em que se estatua a constituição das equipas educativas e se destacavam aspectos essenciais a ter em conta relativamente às respectivas funções e créditos horários. Nesse documento, a RBE recomenda que funcionem nas bibliotecas escolares núcleos de professores, colaboradores da equipa educativa, “de acordo com as necessidades específicas da biblioteca de cada escola e com as competências de cada um”. Nada diz, porém, sobre o perfil desejável desses professores colaboradores, frequentemente colocados a prestar serviço nas bibliotecas escolares pelos Conselhos Executivos, na maior parte dos casos atendendo apenas a conveniência de horários.

Os professores coordenadores que participaram neste estudo expenderam considerações sobre a forma de designação dos professores destacados para trabalhar na biblioteca escolar, havendo oito entre eles que exprimiram desagrado por não poderem ser eles próprios a escolher os colaboradores. Dez dos 21 professores coordenadores deste estudo referem que a disponibilização do catálogo electrónico aos utilizadores se tem atrasado muito “porque na equipa [educativa] não há colegas com horas suficientes para o trabalho de catalogação. Temos cá duas pessoas na equipa com 35h, mas não consigo convencê-las a fazerem formação...” (EB11). Lamentam que o perfil dos professores colaboradores nem sempre se adegue às necessidades do trabalho a realizar na biblioteca escolar, ou por falta de motivação desses docentes destacados pelos Conselhos Executivos para trabalhar na BE, ou por alguma indisponibilidade/incapacidade desses professores para fazerem formação específica na área da catalogação. Há também professores coordenadores que consideram os horários

de permanência desses professores na biblioteca escolar como inadequados à prestação de apoio aos utilizadores, que a RBE (2006) diz dever ser a função desses docentes.

7.3.3.2 Recursos materiais: orçamento e equipamentos

No que respeita à existência de uma verba anual, ou orçamento, a ser gerido pelo professor coordenador e equipa educativa da biblioteca escolar, todos os professores entrevistados declararam que não têm um orçamento anual e que gerem as necessidades da colecção com verbas diminutas provenientes dos lucros das vendas na Papelaria e no Bar das escolas, sendo variável e desconhecido do professor coordenador, no início do ano lectivo, o montante da verba atribuído à BE, o que torna impossível uma gestão eficaz – e só é minimamente eficaz a gestão realizada segundo um planeamento – nomeadamente, o que respeita a aquisições por compra, a realizar durante o ano lectivo para manter a colecção actualizada.

Esta situação explica que a prática mais generalizada seja a solicitação pontual de aquisição, para compra de materiais, apresentada pelo professor coordenador da BE ao Conselho Executivo que, em geral (86% dos casos), acede aos pedidos de aquisição de materiais para manter actualizada a colecção. Registe-se, porém, que em três bibliotecas escolares, todas elas de Escolas Básicas, os professores coordenadores declararam que “o Conselho Executivo não t[inha] uma política de apoio à BE” (EB11), que “só muito esporadicamente dá[va] dinheiro para a colecção” (EB3), ou ainda que “quase nunca dá[va] autorização para compras” (EB10).

Embora a biblioteca escolar seja considerada pela RBE (2008b), “uma porta de acesso ao mundo da informação, tornando-o acessível a todos, contribuindo dessa forma para a criação de igualdade de oportunidades”, o acesso aos recursos disponibilizados, seja em suporte de papel, electrónico ou digital, está condicionado às verbas que os Conselhos Executivos das escolas atribuem (ou não) à biblioteca escolar, por falta de um orçamento independente.

No que respeita aos equipamentos electrónicos usados na biblioteca escolar – computadores, impressoras, *scanners*, televisores, leitores de CD, CD-ROM e vídeos –

alguns entrevistados lamentaram os meios materiais obsoletos de que dispõem e a lentidão da ligação ADSL para acesso à Internet. Esta situação é em tudo contrária às recomendações da IFLA/UNESCO (2006), que declara que “[O]s recursos electrónicos devem incluir o acesso à Internet, bases de dados em texto integral e de referências especializadas, e ainda produtos de *software* educativo”. A participação em redes electrónicas, preconizada pela RBE desde o Manifesto da sua fundação em 1997, só se tornará possível se for resolvido o grave problema da modernização dos arcaicos equipamentos informáticos actualmente existentes na maior parte das bibliotecas escolares que participaram neste estudo.

O que dizemos acima articula-se com dois dos objectivos de investigação que formulámos:

- descrever o modo de constituição e de gestão das colecções das BE das escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Área Pedagógica 9 (Queluz - Sintra) que pertencem à Rede de Bibliotecas Escolares;

- compreender e analisar, em articulação com a teoria, o processo de gestão e desenvolvimento das colecções.

Depois deste estudo empírico, que conclusão retiramos dos resultados obtidos?

Se tomarmos a definição que Teixeira (1998:3) dá para gestão – “interpretar objectivos propostos e transformá-los em acções, mediante planeamento, organização, direcção e controlo de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis” – podemos concluir que actualmente, na maioria das 21 bibliotecas escolares que delimitam as fronteiras deste estudo, se pratica uma gestão intuitiva da colecção. A maioria dos professores coordenadores, por razões que foram sendo expostas ao longo da precedente análise, não gere a colecção: administra necessidades. Até 2008, não houve, nas bibliotecas escolares que colaboraram neste estudo, práticas de gestão que configurassem uma política de selecção, aquisição, avaliação das colecções. As linhas de orientação por parte das entidades responsáveis (ME, RBE), embora existissem (RBE, 2005), recomendavam procedimentos de apoio à organização do fundo documental sem, no entanto, estabelecer orientações de política de gestão da colecção. Essas *guidelines* vieram a ser publicadas pela RBE somente em Março de 2008 com o documento sobre “Gestão da Colecção” (2008c), documento que constituirá, a partir de agora, literatura de referência para os professores coordenadores no seu trabalho de gestão.

Não dispondo as bibliotecas escolares de um orçamento próprio, gerido pelos professores coordenadores, a selecção e aquisição de materiais para a colecção resulta de solicitações pontuais, feitas pelos departamentos ou directamente por professores curriculares, em nome individual, não sendo, portanto, a selecção e a aquisição dos materiais integrada numa política definida pelo professor coordenador e equipa educativa, que, em resposta a situações de necessidade, reage atomisticamente.

Em resumo, concluímos que os princípios de gestão de recursos, no âmbito das colecções de bibliotecas escolares, não são aplicados pela maioria dos professores coordenadores destas bibliotecas escolares e que, na actual situação das escolas, as bibliotecas escolares não têm recursos humanos e materiais que lhes permitam enfrentar com sucesso o desafio que as colecções das bibliotecas híbridas enfrentam.

7.4 Percepções dos professores coordenadores

As bibliotecas participantes deste estudo, ainda que concentradas num espaço geográfico relativamente pequeno e inseridas em comunidades educativas homogéneas, apresentam características que as individualizam e as tornam singulares, como sejam a “idade” que têm, a data de integração na Rede de Bibliotecas Escolares, a personalidade das suas lideranças, entre outros factores. E todos eles, em maior ou menor grau, tiveram repercussão nos modelos organizacionais segundo os quais são geridas e, por isso mesmo, interferiram na gestão e desenvolvimento da colecção.

Assim, considerámos importante inteirar-nos das percepções dos professores coordenadores sobre atitudes e valores expressos pelos entrevistados acerca do impacto, sobre a colecção, da entrada da biblioteca escolar na RBE, bem como a relevância que é atribuída pelos professores coordenadores à existência de um plano de desenvolvimento da colecção (PDC). Finalmente, procurámos compreender a percepção que tinham os entrevistados sobre a natureza da biblioteca escolar onde trabalhavam: tradicional ou híbrida? E que valor atribuem ao livro em futuras bibliotecas digitais? As respostas ajudaram-nos a compreender os valores a que se reportam os entrevistados e as decisões que tomam estes professores coordenadores acerca da colecção, nunca esquecendo,

porém, que a percepção de alguém sobre um assunto é uma reconstrução, logo, comporta os riscos inerentes a uma visão subjectiva.

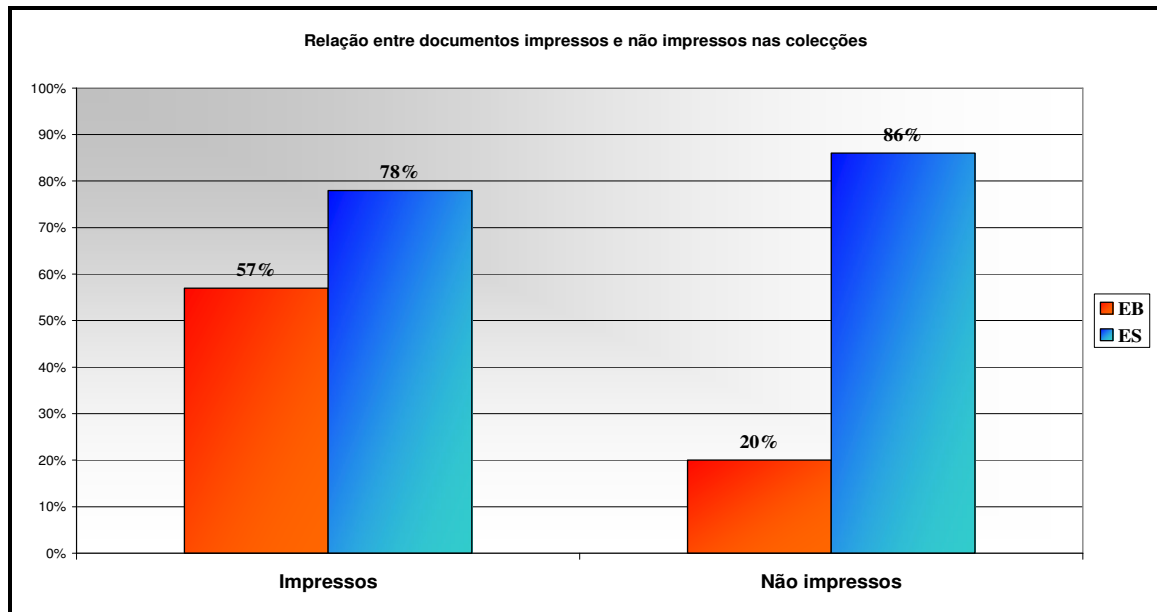
7.4.1 Percepções sobre o impacto da entrada da BE na RBE sobre a colecção

A maioria dos professores coordenadores deste estudo considera, em 72% das respostas, a Rede de Bibliotecas Escolares como o organismo responsável pela sua formação na área de biblioteconomia, esperando igualmente dela orientações e apoio financeiro na construção e desenvolvimento das colecções.

Quando estes professores coordenadores entraram em funções nas respectivas bibliotecas escolares, herdaram um fundo documental em 75% das Escolas Básicas e em 89% das Escolas Secundárias. Esses acervos tinham-se constituído ao longo dos anos de várias formas, sendo uma delas por desdobramento das existências de antigos Liceus. Foi o caso da actual Escola Secundária Padre Alberto Neto, em Queluz (antigo Liceu Nacional de Queluz), que, no ano da sua criação, recebeu documentos para a biblioteca escolar que provinham do antigo Liceu D. João de Castro. Outra forma de constituição do acervo, além da aquisição por compra efectuada ao longo dos anos pelas bibliotecas escolares, foi a que resultou de fundos providos pela RBE, de oferta de Editores, Livreiros e de particulares.

A primeira grande diferença que se constatámos é a que distingue claramente as 21 bibliotecas no que respeita ao tempo de permanência na Rede de Bibliotecas Escolares. Verificámos que oito das nove (89%) Escolas Secundárias estão integradas na RBE desde 2000, ao passo que isso acontece apenas em três das doze (25%) Escolas Básicas deste estudo. Constatado o facto, fomos averiguar se a esta realidade correspondiam diferenças na constituição da colecção. Veja-se o Gráfico VII:

Gráfico VII



Verificamos que, em relação aos valores *standards*, a percentagem média de documentos impressos nas Escolas Secundárias (ES) é significativamente maior do que a percentagem média das Escolas Básicas (EB) e que a percentagem média de documentos não impressos é quatro vezes maior nas ES, relativamente às Escolas Básicas. Constatamos que as Escolas Secundárias possuem, em média, 78% dos documentos impressos que deveriam ter, segundo os valores de referência, ao passo que as Escolas Básicas apenas têm 57% da percentagem que deveriam ter. Aplicando a mesma comparação para os documentos impressos, verificamos que, nesse nível, a distância entre as ES e as EB é ainda mais acentuada.

Desta comparação podemos concluir que a uma permanência mais longa das Escolas Secundárias na RBE corresponde uma colecção mais próxima dos valores de referência internacionais: dez documentos por aluno, sendo sete impressos e três não impressos.

Quando da entrada na Rede de Bibliotecas Escolares, nem todas as escolas do nosso estudo receberam verbas específicas para actualização das colecções: apenas 66% das EB e 67% das ES. No entanto, algumas destas escolas vieram posteriormente a receber um reforço de verba da RBE para a colecção (66% das EB e 56% das ES), verbas que a maioria dos professores coordenadores considerou insuficientes para as necessidades dos utilizadores. Interrogados acerca do controlo da RBE sobre as verbas

destinadas à colecção, a grande maioria dos entrevistados manifestou-se favoravelmente. O grau de concordância expresso variou entre a concordância reticente, formulada em respostas como “Não vejo inconveniente em que a RBE controle a boa utilização das verbas”, em 11 casos (52,3%), e a concordância absoluta, formulada em respostas como “Sim, a RBE deve controlar a aplicação das verbas, porque deve assegurar-se sobre se essas verbas são realmente aplicadas na actualização da colecção”, em 9 casos (42,8%). A discordância é manifestada por 1 caso (4,8%), “porque as bibliotecas escolares são capazes de administrar as verbas e dispensam esse controlo” (ES19).

A segunda hipótese de investigação por nós formulada questionava as repercussões da entrada das bibliotecas escolares na Rede de Bibliotecas Escolares, partindo do princípio de que essa entrada tinha alterado o modelo de gestão e desenvolvimento das colecções, o que foi, em parte, desmentido pelos resultados deste estudo empírico. Se, por um lado, pudemos confirmar a nossa tese de que as escolas há mais tempo integradas na RBE têm uma colecção que se aproxima mais dos valores *standards* recomendados pela IFLA/UNESCO (2006) e pela própria RBE, por outro lado, verificámos que a maioria das bibliotecas escolares deste estudo, cujos professores coordenadores entrevistámos, não tem pautado a sua gestão da colecção pelas orientações que a literatura especializada recomenda.

7.4.2 Percepções sobre a utilidade de um plano de desenvolvimento da colecção

Os professores coordenadores são unânimes em considerarem a Rede de Bibliotecas Escolares como a entidade que deveria dinamizar a adopção, por parte das escolas, de um documento escrito de desenvolvimento da colecção, “porque são poucas as escolas que têm um PDC e é preciso divulgar o benefício de ter esse documento para a gestão da colecção, por ser um documento fundamental” (EB8), ou “porque o PDC não é um documento fácil de se fazer, é preciso formação” (ES19) e, por isso, tem sentido que seja a RBE a dinamizar o processo, já que “tem a seu cargo dinamizar as boas práticas” (EB13).

Questionados sobre como lidavam com reclamações relativas a documentos da colecção (ou que a colecção não tinha, mas deveria ter, na opinião do queixoso), doze professores coordenadores (57,1%) revelaram ter uma visão intuitiva acerca do modo de lidar com possíveis reclamações sobre a colecção. Tendo sido perguntado como lidariam com queixas relativas a *itens* da colecção, a resposta mais comum (em 12 dos 21 entrevistados) foi: “Falava [com a pessoa que apresentasse a queixa] e logo via se ela tinha razão”. Esta resposta padrão foi frequentemente acompanhada por estranheza ou surpresa (“Nunca tinha pensado nisso...”), pelo que seria importante que a Rede de Bibliotecas Escolares promovesse acções no sentido de informar os professores coordenadores das questões de ética e censura, que não aparecem mencionadas no documento que a RBE fez conhecer em Março de 2008 (“Gestão da Colecção”).

Sobre questões éticas e de censura a *itens* da colecção, três entrevistados responderam que “a colocar-se a questão, remetia para o PDC”, enquanto que seis professores coordenadores afirmam compreender que “Seria útil ter um documento que orientasse, que servisse de base de trabalho face a censuras à colecção” (EB2); “Seria útil haver procedimentos padronizados, estatuídos num plano de desenvolvimento de colecção...” (ES21), reconhecendo estes nove entrevistados (43%), explicitamente, que o PDC seria da maior utilidade para ajudar a lidar com situações semelhantes.

Estas afirmações, produzidas pelos professores coordenadores, não confirmam a nossa terceira hipótese de investigação: “Os professores coordenadores das bibliotecas escolares valorizam a existência de uma política de desenvolvimento da colecção para uma eficaz gestão e desenvolvimento das colecções”, porque a maioria dos entrevistados (12 em 21, ou seja, 57%) mostrou desconhecer o que a literatura entende por política de desenvolvimento da colecção. Depois das entrevistas, porém, alguns desses professores coordenadores mostraram interesse em tomar conhecimento do assunto, através de leituras especializadas, o que satisfaz um dos objectivos deste estudo: “contribuir para uma melhoria qualitativa do processo de gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas das escolas participantes, através da sensibilização dos actores”.

7.4.3 Bibliotecas escolares: o presente e o futuro

O presente estudo empírico pretendeu levantar a questão da inevitável evolução digital das bibliotecas em rede, junto dos professores coordenadores das escolas que colaboraram neste trabalho e saber quais as suas percepções sobre os desafios que se colocam actualmente às bibliotecas onde trabalham, nomeadamente quanto ao “valor-livro” nas bibliotecas do futuro. Este núcleo temático categorial pretende discutir a hipótese de investigação que formulámos nos seguintes termos: “Na actual situação das escolas, as bibliotecas escolares não estão preparadas para os desafios que as bibliotecas híbridas colocam”.

7.4.3.1 Percepções dos professores coordenadores sobre a BE onde trabalham

Treze dos 21 professores coordenadores (62%) classificaram as respectivas bibliotecas escolares como tradicionais e cinco classificam-nas como híbridas (33%) e um entrevistado (5%) respondeu que não sabia o que eram bibliotecas híbridas. Vejamos o Quadro seguinte:

Quadro nº6 – A BE onde trabalha é tradicional ou híbrida?

Classificação da BE	Escolas Básicas (12)	Escolas Secundárias (9)	Totais (21)
Tradicional	7 (58%)	6 (67%)	13
Híbrida	4 (34%)	3 (33%)	7
Não sei	1 (8%)	0	1

As razões que 13 entrevistados aduziram para classificarem as bibliotecas escolares onde trabalham como tradicionais repartiram-se por justificações de dois tipos:

- A) falta de meios informáticos e desactualização rápida dos e-recursos (57%);
 B) opção pela compra de materiais impressos por serem estes os mais procurados pelos utilizadores (43%).

As razões A foram invocadas por oito entrevistados, cinco de Escolas Básicas e três de Escolas Secundárias, o que parece ser lógico, porque são as Escolas Básicas aquelas onde as carências são maiores, na percepção dos seus professores coordenadores. As razões B foram invocadas por cinco professores coordenadores: três de Escolas Básicas e dois de Escolas Secundárias.

Quadro nº7 – Por que razão classifica a BE onde trabalha como tradicional?

Treze (em 21) professores coordenadores classificaram as suas BE como tradicionais			
		Escolas Básicas (12)	Escolas Secundárias (9)
Falta de meios informáticos e desactualização rápida dos e-recursos.	A	5 (39%)	3 (23%)
Opção pela compra de materiais impressos por serem estes os mais procurados pelos utilizadores.	B	3 (23%)	2 (15%)

Sete entrevistados (33%), porém, classificam como sendo híbridas as respectivas bibliotecas escolares, quatro deles de bibliotecas de Escolas Básicas e três de Escolas Secundárias. Quando lhes foi perguntado que razões tinham para as classificarem como híbridas, as respostas hesitantes de cinco destes sete professores coordenadores fez-nos pensar que se tinham precipitado a responder e não quiseram corrigir a resposta já dada. As razões que adiantaram para esta designação foram do tipo “A nossa BE é híbrida, porque os documentos electrónicos e digitais já têm um peso significativo”, e “É híbrida, porque temos acesso à Internet, muito procurada pelos alunos”. Houve mesmo três dos cinco entrevistados hesitantes que acabaram por afirmar que as suas bibliotecas

“está[vam] a meio caminho entre o modelo tradicional e o híbrido”, por terem documentos impressos e electrónicos, isto é, poderiam ser consideradas automatizadas, ainda que não tenham referido a palavra.

Questionados sobre a inevitável evolução digital das bibliotecas em rede e sobre quais os principais obstáculos que consideravam existir no panorama actual das bibliotecas onde trabalhavam que justificasse a distância que teriam ainda de percorrer até atingir o modelo híbrido, os professores coordenadores responderam que os maiores desafios que essa revolução digital está a colocar às bibliotecas escolares se repartem por questões de formação dos utilizadores (50%) e pelo binómio constituído por esta razão e pelas questões orçamentais e de gestão (50%). A necessidade de formação de utilizadores foi referida como importante por todos os entrevistados: formação especializada para o professor coordenador, equipa educativa e professores de apoio ao trabalho na biblioteca escolar e formação para todos (professores e alunos) no domínio da literacia da informação e comunicação.

As fragilidades orçamentais, referidas como graves por todos os entrevistados, reflectem-se não só na actualização da colecção, como também na aquisição e manutenção de equipamentos de acesso aos documentos: computadores, ligação ADSL à Internet. Interrogámos, por isso, os professores coordenadores sobre a sua percepção acerca do impacto que o anunciado Plano Tecnológico da Educação (PTE) poderia ter no acesso à colecção das bibliotecas escolares. Treze dos 21 entrevistados (62%) manifestaram esperança em que o PTE venha a ter reflexos positivos no desempenho das bibliotecas escolares, afirmando, nomeadamente: “Acho que alguma coisa há-de mudar...É preciso que mude!” (EB8); “Oxalá se venha a realizar! Seria muito importante!” (EB11); “Sim, terá impacto, porque sendo a BE um centro vital da escola, terá de acompanhar. Será arrastada para o digital. Os tempos são outros e os jovens preferem as novas tecnologias!” (ES16). Houve, porém, 8 professores coordenadores (38%) que manifestaram descrença e/ou dúvida relativamente ao impacto benéfico do Plano Tecnológico da Educação no acesso à colecção: “Talvez tenha...” (EB1); “Acho impossível que isso funcione, porque a manutenção...Talvez seja possível, mas nós aqui na escola não acreditamos nisso...” (EB3); “Não acredito que os prazos sejam cumpridos...” (ES17).

Concluímos, pois, que a maioria das bibliotecas escolares da Área Pedagógica 9 (Queluz – Sintra) funcionam segundo um paradigma tradicional, continuando a investir

prioritariamente em documentos impressos, pelas razões que os professores coordenadores destacaram nas entrevistas e que acima expusemos.

7.4.3.2 Percepções dos professores coordenadores sobre o “valor-livro” em futuras bibliotecas digitais

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação e o impacto que têm tido ao nível do desenvolvimento das colecções das bibliotecas escolares levanta a questão da continuidade do papel como suporte principal nas bibliotecas futuras. Quisemos averiguar a percepção dos professores coordenadores deste estudo sobre o lugar do livro em novos ambientes digitais, assunto a que se referem vários estudiosos no âmbito das colecções, nomeadamente Evans e Saponaro (2005:1).

Catorze entrevistados (67%) afirmam acreditar que nas bibliotecas escolares do futuro os livros passarão a ser relíquias, objectos de culto, raros e amados, apenas ao alcance de alguns: “Sou avessa à ideia de os livros serem substituídos por documentos digitais... Mas, no futuro, os livros serão objectos de museu...” (EB10); “Os ambientes digitais são uma fatalidade...” (ES15); “Dentro de décadas, os livros desaparecerão... O livro vai ficar reduzido ao vinil de hoje...” (EB5). Estas percepções vão no sentido do que afirmam Evans e Saponaro (2005:1) que comparam o estatuto dos livros, no futuro, ao que têm hoje os cavalos, que já foram essenciais à humanidade, mas se tornaram, com a irrupção do automóvel, propriedade exclusiva de uma elite.

Há, porém, sete respostas em sentido contrário: “O livro nunca vai deixar de existir” (EB3); “O livro é insubstituível” (EB11); “Haverá sempre alguém que preserve o objecto livro como objecto de culto” (ES14). Estas afirmações alinham com as proferidas por G. Steiner (2001:256) que considera que “os livros, tal como os conhecemos desde Gutenberg, vão continuar a ser escritos, publicados, comercializados e lidos”, sustentando uma “cultura do impresso”, dependente de três condições essenciais – espaço, privacidade e silêncio – mas que o próprio Steiner receia esteja a tornar-se a antecâmara do “end of bookishness”.

As afirmações dos professores coordenadores sobre o lugar do livro em novos ambientes digitais corroboram a nossa quarta hipótese de investigação: “Na actual situação das escolas, as bibliotecas escolares não estão preparadas para os desafios que as bibliotecas híbridas enfrentam”.

As circunstâncias que determinam o êxito de uma alteração no paradigma educativo dependem da mudança de hábitos e comportamentos; sabemos como mudam lentamente os que se relacionam com princípios e valores. Os professores coordenadores das bibliotecas escolares que colaboraram neste estudo empírico são mulheres e homens que cresceram numa cultura do livro e, embora a maioria deles afirme conviver bem com as novas tecnologias que as bibliotecas têm vindo a assimilar, a verdade é que as dificuldades decorrentes da escassez de recursos e o mau funcionamento dos equipamentos informáticos, que actualmente existem na maior parte das bibliotecas escolares da Área Pedagógica 9, levam muitos desses professores a desconfiar da utilidade pedagógica e eficácia dos recursos electrónicos que a biblioteca escolar disponibiliza aos seus utilizadores. Depois de alguns terem anunciado, de modo apocalíptico, a morte do livro, o que verificámos junto da maioria dos entrevistados que colaboraram neste estudo foi o receio que manifestaram relativamente à “caducidade dos suportes informáticos”, ao fracasso do *e-book*, fragilidades que Gómez (2004:68) também destaca. Alguns professores coordenadores, porém, mostraram-se confiantes no sonho que a revolução electrónica anuncia, a da “biblioteca universal ou sem muros” (*id, ibidem*). Essa revolução já está em marcha e existem projectos concretos que estão a ser implementados no quotidiano de algumas bibliotecas escolares que participaram neste estudo, que as colocam a caminho de se tornarem verdadeiras bibliotecas híbridas.

7.5 Resultados obtidos por observação directa

Em sentido restrito, a observação consiste em estar presente e envolvido numa situação para a registar e interpretar, procurando não a alterar, segundo afirma Peretz (2000:13). Este autor diz ainda (p.30) que “a observação directa constitui um dos aspectos do trabalho de campo” e pode complementar outros métodos de pesquisa.

No âmbito deste trabalho de campo, a observação directa que realizámos, durante períodos de tempo relativamente curtos, nos espaços físicos das bibliotecas das 21 escolas que colaboraram neste estudo empírico, serviu de complemento às respostas obtidas nas entrevistas feitas aos professores coordenadores.

Tendo em mente o nosso objecto de estudo, e considerando que tínhamos um conhecimento do tipo de local onde iríamos realizar as sessões de observação, seleccionámos um pequeno número de informações que considerámos relevantes entre múltiplas informações possíveis. Tivemos, porém, o cuidado de não esquecer que a observação do “muito visto” (o “óbvio”, segundo Patton, 1990:423) pode levar o observador a desvalorizar o fenómeno, pelo que concebemos a observação directa em função de um quadro teórico de referência e subordinada às questões de investigação.

Por ser já uma prática de codificação, a observação pressupõe um sistema de produção, materializado num instrumento que defina os *itens* a observar, obrigatoriamente relacionados com os dados obtidos através de outros instrumentos de recolha, de modo a poderem validar-se internamente.

Construímos uma grelha de observação (Apêndice 6), organizadora do trabalho realizado em 21 locais diferentes, que se centrasse em aspectos relativos à colecção, pelo que seleccionámos *itens* de observação que considerámos passíveis de serem captados através do olhar:

1. Primeira impressão da biblioteca
2. Atenção à área e equipamentos
3. Atenção ao estado físico da colecção
4. Livre acesso
5. Sinalética
6. Atenção às estantes
7. Catálogo electrónico

Para levar a cabo a observação destes *itens*, e para nos assegurarmos de que o poderíamos fazer de forma atenta e circunstanciada, chegávamos habitualmente mais cedo à escola onde iríamos realizar a entrevista e dirigíamo-nos às instalações da biblioteca escolar, onde, depois de nos termos identificado e declarado o que estávamos ali a fazer, ficávamos a observar o espaço, o ambiente, as estantes, os equipamentos informáticos e os comportamentos dos utilizadores e do pessoal em serviço no local.

Já no exterior da escola, depois de termos feito a entrevista ao professor coordenador, imediatamente registávamos na grelha de observação o que tínhamos memorizado, relativamente aos *itens* acima referidos, durante o período de permanência naquela biblioteca escolar.

No final do dia correspondente a cada sessão, preenchíamos igualmente o diário de campo, em que consignávamos as nossas reflexões sobre o trabalho que tínhamos realizado nesse dia, destacando as “condições de chegada [ao local]” e a “evolução do relacionamento” com cada um dos entrevistados (Peretz, 2000:126). Estas notas de campo não constituíam relatos do curso dos acontecimentos, mas percepções pessoais da observadora, num registo informal e intuitivo de situações. Vieram a tornar-se importantes ao longo do trabalho efectuado no terreno, porque registavam impressões e emoções que ajudavam a caracterizar cenários, suscitando novas ideias sobre o objecto de estudo.

Conclusões e propostas

O trabalho que realizámos partiu da vontade de compreender como foram constituídas, têm sido geridas e estão a ser desenvolvidas as colecções das bibliotecas escolares que participaram neste estudo, todas elas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares, e qual a sua capacidade de fazer face aos desafios do futuro.

Tendo esta investigação assumido o desenho de estudo de caso como estratégia de pesquisa, ficou exposta à tradicional crítica de falta de rigor – pelo facto de o investigador e o objecto de estudo serem ambos e simultaneamente intérpretes e construtores de sentido. O estudo de caso, porém, permite-nos conhecer em profundidade uma situação real, a partir da qual podemos extrair elementos que “iluminem” universos mais vastos.

Outra crítica muitas vezes apontada ao estudo de caso é afirmar-se que se torna impossível generalizar os resultados obtidos. Consideramos de autoridade a resposta de R.Yin (1990:21): o estudo de caso permite a generalização analítica, relativa a propostas teóricas, e não a generalização estatística, que diz respeito a populações e universos.

Uma outra limitação deste estudo empírico relaciona-se com o facto de não existirem trabalhos publicados na área de estudo desta investigação. Não pudemos compará-lo, por isso, com nenhum outro, o que consideramos simultaneamente uma limitação e uma vantagem.

Para compreender a problemática de gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas escolares, começámos por fazer um enquadramento teórico dos conceitos biblioteconómicos envolvidos e propusemo-nos investigar quatro questões, que organizaram o estudo empírico.

A primeira questão de investigação pretendeu compreender os procedimentos de gestão das colecções das bibliotecas escolares abrangidas por este estudo e as conclusões que tirámos vieram corroborar a hipótese de investigação de que partíramos: na actual situação institucional das bibliotecas escolares, a gestão da colecção – na maioria dos casos abrangidos por este estudo – limita-se a dar resposta a solicitações pontuais de aquisição de documentos apresentadas pelos docentes.

A segunda questão de investigação teve o objectivo de compreender a percepção que têm os professores coordenadores das bibliotecas escolares deste estudo sobre a relevância que teve – e continua a ter – para o desenvolvimento e gestão das respectivas

colecções a entrada dessas bibliotecas na Rede de Bibliotecas Escolares. A nossa hipótese de partida considerava que a entrada das bibliotecas escolares na RBE tinha alterado o modelo de gestão e desenvolvimento das colecções, o que veio a confirmar-se apenas em parte. Se, por um lado, confirmámos a nossa tese de que as escolas há mais tempo integradas na Rede de Bibliotecas Escolares têm uma colecção que se aproxima mais dos valores de referência recomendados pela IFLA/UNESCO e pela própria RBE, por outro lado, verificámos que a maioria das bibliotecas escolares deste estudo, cujos professores coordenadores entrevistámos, não tem pautado a sua gestão da colecção pelas orientações que a literatura especializada recomenda, pelas razões que expusemos.

A terceira questão de investigação teve a intenção de saber qual a percepção dos professores coordenadores das bibliotecas escolares que colaboraram neste estudo sobre a relevância da existência de uma política de desenvolvimento de colecções para a gestão da colecção das bibliotecas escolares onde exercem funções. Tínhamos partido da hipótese de que os professores coordenadores dessas bibliotecas escolares valorizam a existência de uma política de desenvolvimento da colecção e que um documento escrito, ou plano, seria importante para a eficaz gestão e desenvolvimento das colecções. A nossa hipótese de investigação não foi confirmada pelas respostas obtidas nas entrevistas, tendo a maioria dos professores coordenadores mostrado desconhecer o que a literatura entende por política de desenvolvimento da colecção.

A investigação que realizámos permitiu identificar o processo de gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas escolares que colaboraram no estudo, comparando-o com os procedimentos teóricos que a literatura especializada recomenda relativamente à gestão e desenvolvimento de colecções. A análise e reflexão sobre os resultados que obtivemos com o trabalho de campo tornou possível descrever o modo de constituição e de gestão das colecções das bibliotecas das escolas que constituíram as unidades de análise deste estudo, compreendendo as razões que explicam os resultados.

Finalmente, a quarta questão de investigação deste estudo pretendeu conhecer a percepção dos professores coordenadores destas bibliotecas escolares sobre a inevitável evolução digital das bibliotecas em rede, procurando igualmente saber como classificam as bibliotecas escolares em que trabalham. Partimos de uma hipótese formulada com base na nossa experiência pessoal como professora coordenadora de biblioteca de uma Escola Secundária: na actual situação das escolas, as bibliotecas escolares não estão preparadas para os desafios que as bibliotecas híbridas colocam. Esta hipótese foi confirmada pelas

respostas obtidas nas entrevistas, tendo os professores coordenadores salientado as questões de formação dos utilizadores (professores e alunos) e as questões relacionadas com orçamento e procedimentos de gestão como os maiores desafios a enfrentar. A maioria dos entrevistados classificou como tradicional a biblioteca onde trabalha.

Propostas

A actual biblioteca escolar é um espaço de sociabilização e de cidadania, que pretende oferecer ao utilizador acesso à informação em múltiplos suportes, organizando-a, contribuindo assim para a criação de competências que tornem possível a sua recuperação e transformação em conhecimento.

Para que as bibliotecas escolares continuem a cumprir a missão que lhes cabe e possam satisfazer os desafios que lhes colocam as novas tecnologias, respondendo às expectativas dos seus utilizadores, incrementando o impacto positivo que todos os estudos internacionais afirmam que as bibliotecas escolares têm no sucesso educativo dos alunos, é imprescindível que **a sua missão seja reconhecida ao nível das estruturas oficiais**, de Governo e de Escola, materializada em **legislação que institucionalize a figura do professor bibliotecário e enquadre o funcionamento da biblioteca na escola**.

No que respeita à constituição e desenvolvimento da colecção, é importante que a Rede de Bibliotecas Escolares prossiga a **publicação de documentos orientadores e promova a oferta de formação**, obrigatória e especializada, nesta área da biblioteconomia.

Novas linhas de orientação deveriam integrar um **plano estratégico para as bibliotecas escolares do século XXI**, em que se apresentasse um modelo de biblioteca virtual (digital ou electrónica, como também é conhecida), que mobilizasse os responsáveis e orientasse as acções a empreender no presente. A Rede de Bibliotecas Escolares deveria chamar a si a responsabilidade de **formação obrigatória dos professores coordenadores no que respeita às questões éticas e de censura** que o

desenvolvimento acelerado do uso da WEB veio colocar no quotidiano das bibliotecas escolares.

Porém, sem investimentos que garantam os recursos necessários para sustentar os esforços dos actuais professores coordenadores no quotidiano das escolas, torna-se difícil olhar o futuro sem apreensão. O caminho em direcção ao acesso (local e remoto) às colecções das bibliotecas escolares é muito dificultado pelo mau estado do parque informático de que se dispõe nas escolas e pela lentidão do acesso em banda larga à Internet. A par destes recursos materiais básicos, e tão importantes como eles, é fundamental **recrutar, motivar e formar equipas educativas** que desenvolvam nas bibliotecas escolares, em colaboração estreita com os professores curriculares, acções que ajudem a biblioteca escolar a ocupar, na escola, o lugar visado pela sua missão.

Elegemos o caminho apontado por Patton (1990:423) – tornar evidente o que já é óbvio, questionar o que parece óbvio e revelar o oculto – para nortear o trabalho de investigação que empreendemos. Concluído o nosso estudo, ficamos com a esperança de termos modestamente contribuído para uma melhoria qualitativa do processo de gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas das escolas que colaboraram connosco.

BIBLIOGRAFIA

ALA (American Library Association) (1995a). Code of Ethics. Acedido em 2/05/08. Em <http://www.ala.org/alaorg/oif/ethics.html>

ALA (American Library Association) (1995b). Intellectual Freedom and Censorship Q&A. Acedido em 6/05/08. Em <http://www.ala.org/oif/basics/intellectual.htm>

BAIRRÃO, Margarida; GOUVEIA, Luís Borges (2007). *Gestão da informação na biblioteca escolar*. Figueira da Foz: Edições Gestknowing

BARDIN, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. [3ª ed.] Lisboa: Edições 70

BARRETT, Lynn; DOUGLAS, Jonathan (2004). *CILIP Guidelines for Secondary School Libraries Second edition*. London: Facet Publishing

BISHOP, Kay (2007). *The collection program in schools: concepts, practices and information sources*. [4th ed.] Westport, Connecticut: Libraries Unlimited

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

BURGESS, Robert (2001). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora

CABALEIRO, Benjamin *et al.* (1996). La mejor colección: composición, mantenimiento, selección y evaluación de los fondos en una biblioteca escolar. Acedido em 8/05/08. Em <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/archivos/La%20mejor%20colecci%F3n3.rtf>.

CABRAL, Maria Luísa (1996). As colecções, o acesso e os utilizadores das bibliotecas. Conferência proferida na Faculdade de Letras do Porto. Porto: Faculdade de Letras do Porto

- CALENGE, Bertrand (1999). *Conduire une politique documentaire*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie
- CALIXTO, José António (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho
- CAREFOOT, Lillian (2001). The ethics of information use: a teacher's guide. Em <http://www.bced.gov.bc.ca/technology/documents/ethics.pdf>. Acedido em 9/05/08
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- CDT – CENTER FOR DEMOCRACY & TECHNOLOGY (1998). Child Online Protection Act (COPA). Acedido em 9/05/08. Em <http://www.cdt.org/legislation/105th/speech/copa.html>
- CHOO, Wei Chun (2003). *Gestão de informação para a organização inteligente: a arte de explorar o meio ambiente*. Lisboa: Editorial Caminho
- CLAYTON, Peter; GORMAN, G.E. (2001). *Managing Information Resources in Libraries: collection management in theory and practice*. London: Library Association Publishing
- CÓDIGO DE ÉTICA (1999). Adoptado por APDIS, BAD, INCITE. Acedido em 2/05/08. Em www.apbad.pt/downloads/codigo_etica.pdf
- COUTINHO, Clara; CHAVES, José H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, número 001. Braga: Universidade do Minho. Em <http://hdl.handle.net/1822/492>
- CRESWELL, John W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications

- DAGGE, Artur (2007). Organização e gestão da Biblioteca Escolar. Acedido em 11/09/07. Em <http://bibliotecasescolares.weblog.com.pt/>
- DE KETELE, Jean-Marie (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks London: Sage Publications
- DOLL, Carol A.; BARRON, Pamela P. (2002). *Managing and Analysing Your Collection: a practical guide for small libraries and school media centers*. Chicago and London: Amer Library Association
- ECO, Umberto (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. [7ª ed.]. Lisboa: Editorial Presença
- ERSHOVA, Tatiana V.; HOHLOV, Yuri E. (2000). Migrating from the library of today to the library of tomorrow: re- or e-volution? Acedido em 12/07/08. Em <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/063-110e.htm>
- EVANS, G. Edward; SAPONARO, Margaret Z. (2005). *Developing Library and Information Center Collections*. [5th ed.]. Englewood, Colorado. Libraries Unlimited
- FERNANDES, Domingos (s.d). Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação. Em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>. Acedido em 18/02/08
- FURTADO, José Afonso (2007). *O papel e o pixel. Do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Lisboa: Ariadne

- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (2005). *O Inquérito: teoria e prática*. [4ª ed.]. Oeiras: Celta Editora
- GÓMEZ, Antonio Castillo (2004). *Das tabuinhas ao hipertexto: uma viagem na história da cultura escrita*. Lisboa: Biblioteca Nacional
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (2002). *Gestión de bibliotecas*. Em http://eprints.rclis.org/archive/00011394/01/Gestion_de_Bibliotecas_Gomez-Hernandez_2002.pdf. Acedido em 25/08/08.
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- HUGHES-HASSEL, Sandra; MANCALL, Jacqueline C. (2005). *Collection management for youth: Responding to the needs of learners*. Chicago: American Library Association
- IFLA (1999a). Declaração sobre bibliotecas e liberdade intelectual. Acedido em 7/05/08. Em http://www.ifla.org/faife/policy/iflstat/iflstat_pt.htm
- IFLA/UNESCO (1999b). Manifesto para biblioteca escolar. Acedido em 10/05/08. Em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>
- IFLA/UNESCO (2002a). Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares. Em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>. Acedido em 9/05/08.
- IFLA (2002b). Manifesto da IFLA sobre a Internet. Acedido em 8/05/08. Em <http://www.ifla.org/III/misc/im-pt.htm>
- IFLA (2005). Designing and building integrated digital library systems – Guidelines. Acedido em 7/05/08. Em <http://www.ifla.org/VII/s31/pub/Profrep90.pdf>

- JENKINS, Clare; MORLEY, Mary (1999). *Collection management in academic libraries*. [2th ed.]. Hampshire: Ashgate Publishing Limited
- KENNEDY, John (2002). *Collection Management: a concise introduction*. Australia: Centre for Information Studies
- LESSARD-HÉBERT, Michelle ; GOYETTE, Gabriel ; BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. [2^a. ed.]. Lisboa: Instituto Piaget
- LOUGEE, Wendy P. (2002). Diffuse Libraries: Emergent Roles for the Research Library in the Digital Age. Acedido em 13/08/08. Em <http://www.clir.org/pubs/reports/pub108/evolution.html>
- MAÑAS MORENO, José Eugenio (2003). Marketing y difusión de servicios en una biblioteca universitaria del próximo milénio. Em <http://www.cobdc.org/jornades/7JCD/63.pdf>. Acedido em 25/08/08.
- MANGUEL, Alberto (2006). *La bibliothèque, la nuit*. Paris: Actes Sud
- McGREGOR, Joy; CALLISON, William L. (2003). *Collection Management for School Libraries*. Lanham, Maryland: Oxford, The Scarecrow Press
- PACHECO, Emília Lúcia Mariano (2003). *A biblioteca híbrida: o acesso ao conteúdo das publicações periódicas científicas portuguesas nas bibliotecas universitárias*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: BN (P. 21429 V.)
- PATTON, Michael Quinn (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. [2^a ed.] Newbury Park, Sage Publications
- PERETZ, Henri (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates
- PINTO, Sandra Marques (2003). *O papel do bibliotecário na gestão e desenvolvimento de colecções digitais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: BN (BAD 6670 V)

- PINTO, Maria Leonor; BARRULAS, Maria Joaquina (2004). A disciplina de marketing e a prática do bibliotecário: estudo de caso em bibliotecas da RBNP. Acedido em 25/08/08. Em <http://badinfo.apbad.pt/congresso8/com26.pdf>
- POMBO, Olga (s.d.). Museu e Biblioteca, a alma da escola. Acedido em 8/09/07. Em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/museubib/index.htm>
- QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. [4ª ed.]. Lisboa: Gradiva
- RBE (2005). Documento de apoio à organização e desenvolvimento do fundo documental. Acedido em 8/09/07. Em http://www.rbe.min-edu.pt/candidaturas/candidaturas_2005/Pol%C3%ADtica_de_aquisi%C3%A7%C3%B5es.doc
- RBE (2008a). Bibliotecas escolares: modelo de auto-avaliação. Acedido em 7/05/08. Em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=31&fileName=Modelo_de_avaliacao.pdf
- RBE (2008b). Catálogos colectivos. Acedido em 24/05/08. Em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=168&fileName=PCCRBE_programa.pdf
- RBE (2008c). Gestão da colecção. Acedido em 7/05/08. Em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=gestao_coleccao.pdf
- SALAÜN, Jean-Michel (1991). Marketing des bibliothèques et des centres de documentation. Em <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/pdf/bbf-1991-1/bbf-1991-01-0050-007.pdf>. Acedido em 28/08/08.
- SCHMIDT, Janine (2004). Selling yourself and your services: marketing the school library. Em http://www.cyberbiz.com.au/schools/slaq_marketing_2004.pdf. Acedido em 26/07/08.

SHIRLEY, Linda J. (s.d). Intellectual freedom in school libraries. Acedido em 2/05/08.
Em http://www.llaonline.org/fp/files/pubs/if_manual/eleven.pdf

SCHROCK, Kathy (2003). Promoting your library media center program is a necessity.
Em
<http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA332671.html?q=A+B+C+of+Marketing+>. Acedido em 27/08/08.

STAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications

UNESCO, PIPT. (2002). Informação para todos. Acedido em 9/05/08. Em
http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=21290&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

VILLASEÑOR RODRÍGUEZ, Isabel (1999). *Catálogos y catálogos colectivos de grandes bibliotecas. Las fuentes de información: estúdios teórico-prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis

YIN, Robert K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications

APÊNDICES

GRÁFICOS

QUADROS

APÊNDICE 1 – FICHA DESCRITIVA

Nome da Escola	
Morada e telefones da Escola	
Nome do(a) Coordenador(a)	
E-mail da BE	
Telefone de contacto da BE	

Dados sobre a Escola			
	Manhã	Tarde	Noite
Nº alunos			
Nº turmas			
Nº alunos NEE			
TOTAL ALUNOS			
Nº de professores			
Nº de funcionários	Administrativos =	Auxiliares =	

Dados sobre a biblioteca escolar	
Ano de entrada da BE na RBE:	
Coordenador(a) em funções desde:	
Horário da BE:	
Equipa Educativa: Nº de membros =	
Professores em serviço de apoio na BE: Nº de membros =	
Nº de funcionários:	
Área da BE:	
Equipamentos	Nº de computadores:
	Nº de impressoras:
	Outros:
Tem Página Web? Indique o endereço:	

Dados sobre a colecção			
Monografias			%
Material audiovisual			%
Descrição por áreas temáticas			
C	D	Áreas temáticas	Existências
U	0		
		- Informática	
		- Enciclopédias	
		- Dicionários	
	1	- Filosofia	
		- Psicologia	
	2	- Religião	
	3	- Sociologia	
		- Política	
		- Economia	
		- Gestão	
		- Contabilidade	
		- Direito	
		- Educação	
		- Etnologia. Tradições	
	5	- Matemática	
		- Astronomia	
		- Física	
		- Química	
		- Geologia	
		- Biologia	
	6	- Ciências médicas	
		- Ofícios e Tecnologias	
	7	- Arte	
		- Teoria da Arte	
		- História da Arte	

	- Arquitectura	
	- Desenho Técnico	
	- Design	
	- Fotografia e cinema	
	- Música	
	- Teatro	
	- Desportos	
	- Lazer. Jogos.	
8	- Linguística	
	- Literatura portuguesa	
	- Literatura traduzida	
	- Crítica literária	
	- Inglês e Literatura em Inglês	
	- Francês e Literatura em Francês	
	- Alemão e Literatura em Alemão	
	- Latim	
	- Grego	
	- Banda Desenhada	
9	- Geografia	
	- História geral	
	- História de Portugal	

Total de monografias	=
Percentagem de monografias na colecção	=
Total de manuais escolares (não incluídos na colecção)	=

PUBLICAÇÕES EM SÉRIE	
Jornal diário (Título)	
Jornal de Letras (quinzenal)	
Revista(s) (Título)	
TOTAL PUBLICAÇÕES EM SÉRIE	

MATERIAL AUDIOVISUAL: Total de <i>itens</i>.....	
Percentagem de Material audiovisual da colecção.....	

CD-ROM ÁUDIO DE MÚSICA	
Clássica	
Jazz e Blues	
Portuguesa	
Pop Rock e Hip Hop	
Outra(s)	
TOTAL CD-ROM ÁUDIO DE MÚSICA	

CD-ROM DIDÁCTICOS	
Enciclopédias	
Obras literárias de autor	
<i>Software</i> de apoio curricular	
TOTAL CD-ROM DIDÁCTICOS	

DVD e VHS	
Filmes de entretenimento em DVD	
Documentários educativos em DVD	
Documentários educativos em VHS	
TOTAL DVD e VHS	

Dados sobre Catalogação/Informatização da colecção				
Nome do sistema informático de catalogação utilizado na BE				
Percentagem da colecção já informatizada	Até 35%	Entre 35% e 60%	Entre 60% e 100%	100%
Utilização de catálogo electrónico?	SIM		NÃO	

APÊNDICE 2 – Protocolo enviado aos Conselhos Executivos

DE

Profa. Vespertina Saúde
Escola

Morada: _____

PARA

Presidente do CE
Escola _____

Morada _____

Local _____, Data _____

Assunto: **Pedido de autorização para entrevistar o/a Coordenador/a da Biblioteca/Centro de Recursos**

Ex^{mo.(a)} Sr.^(a) Presidente do CE

Venho por este modo solicitar autorização para fazer uma entrevista a(o) Coordenador(a) da Biblioteca/Centro de Recursos dessa Escola, no âmbito da investigação/trabalho de campo que devo realizar para concluir a Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta.

Para V. maior comodidade, junto envio envelope e protocolo necessário, que agradeço me devolva o mais rapidamente possível.

Estou ao dispor de V^a Ex.^a para qualquer esclarecimento que considerar útil, através de telefone (N^o _____) e por *e-mail* _____

Agradecendo-lhe antecipadamente,

Com os meus cumprimentos,

(Vespertina Saúde)

APÊNDICE 3 – Guião de entrevista a entidade da RBE

Realizada na sede da RBE, a 5 de Novembro 2007

Duração: 45m

1. Quais são os assuntos mais urgentes que a RBE tem na sua agenda no ano lectivo de 2007-2008?
2. A RBE manifestou, a partir de certa altura, preocupação quanto à qualidade dos fundos documentais nas BE. Que procedimentos usou a RBE para ajudar os coordenadores na construção da colecção?
3. Que procedimentos são usados pela RBE para fazer uma avaliação do cumprimento das linhas de orientação que vai dando às BE, nomeadamente na gestão de Colecções?
4. Com base em que dados será feita essa avaliação?
5. Essa avaliação será escrita?
6. Será publicada na página da RBE?
7. No dia Internacional das BE, o Sr. Primeiro-Ministro declarou que serão disponibilizados, durante o próximo ano, 3 milhões de euros, repartidos entre o ME e as autarquias, para enriquecer o fundo documental das BE. Será a RBE a administrar essas verbas?
8. Que critérios serão estabelecidos?
9. Numa escala de 1 a 5, que grau de importância, na distribuição dos recursos financeiros, atribui a RBE às colecções das BE?
10. A RBE disponibiliza formação específica aos professores coordenadores sobre gestão de colecções?
11. Na presente conjuntura de mudança para um paradigma digital, como encara a RBE a evolução previsível das colecções das BE?

APÊNDICE 4 – Guião da entrevista aos professores coordenadores

ESCOLA _____

PROFESSOR (A) COORDENADOR (A) _____

DATA _____ HORA _____

Objectivo da investigação e da entrevista

O objecto desta investigação é compreender a problemática de gestão e desenvolvimento das colecções das bibliotecas escolares, através de um trabalho de campo a realizar em escolas do Ensino Básico e Secundário na Área Pedagógica 9 (Queluz - Sintra). As entrevistas aos professores coordenadores das BE das 21 Escolas envolvidas neste estudo permitirão averiguar questões relativas à constituição, gestão e desenvolvimento das colecções dessas BE e compreender a percepção desses professores acerca dos desafios que são colocados pelo advento do modelo híbrido de biblioteca escolar.

Confidencialidade dos dados recolhidos

Será solicitada autorização de gravação do teor das entrevistas por meios digitais. Os dados obtidos através de entrevistas serão confidenciais e a sua autoria será do exclusivo conhecimento da entrevistadora, que apenas fará uso deles para fins de investigação.

APÊNDICE 4 – Guião da entrevista aos professores coordenadores

ESCOLA	NOME DO(A) COORDENADOR(A)									
Morada: : Endereço electrónico:	Área de formação académica			Formação em biblioteconomia			Coordenador/a da BE desde _____			
	Licenciatura em			Acções Formação						
	Pós-Graduação em			Pós-Graduação						
	Mestrado em			Mestrado						
Nº de alunos	Idade	< de 30 anos		30 ↔ 40		40 ↔ 50		> de 50		
A BE entrou na RBE em	Espaço em que decorreu a entrevista					Tempo de entrevista				
A BE tem Regimento Interno / Regulamento?						SIM		NÃO		
Esse documento está integrado no Regulamento Interno da Escola?										
A missão e objectivos da BE constam do Projecto Educativo da Escola?										
O Plano de Actividades da BE está integrado no Plano de Actividades da Escola?										
A BE tem documento escrito de Política de Desenvolvimento de Colecção?										

APÊNDICE 4 – Guião da entrevista aos professores coordenadores

Questão de investigação	Tópicos	Perguntas
<p>1. Quais os processos de constituição e gestão da colecção da BE?</p>	<p>Origem e processo de constituição da colecção</p> <p>Administração e gestão</p> <p>Orçamento</p>	<p>1. Para começar, queria pedir-lhe que fizesse uma breve caracterização do meio socioeconómico em que esta escola se insere.</p> <p>1.1 Sei que é coordenador/a desta BE há _____ anos. Sabe como foi inicialmente constituído o fundo documental da sua BE?</p> <p>1.1.1 Já havia um fundo documental importante quando se tornou coordenador/a desta BE?</p> <p>1.1.2 O fundo documental desta BE foi “herdado”?</p> <p>1.1.3 O fundo documental desta BE foi criado de raiz?</p> <p>1.1.4 Não sei.</p> <p>1.2 A colecção é gerida apenas por si (professor/a coordenador/a)?</p> <p>1.2.1 Se não, por quem mais?</p> <p>1.3 A BE dispõe de uma verba/orçamento fixo anual para gerir a colecção?</p> <ul style="list-style-type: none"> • SE SIM 1.3.1 Sabe qual é o montante anual desse orçamento? 1.3.2 Quem administra essa verba? • SE NÃO 1.3.3 De onde provêm as verbas para manter a colecção actualizada?

	<p style="text-align: center;">Acesso à colecção</p>	<p>1.9 A compra de documentos é feita:</p> <p>1.9.1 À medida que surgem pedidos dos professores e há verba disponível?</p> <p>1.9.2 Em momentos certos do ano lectivo, por exemplo, no fim de cada período ou durante a Feira do Livro em Lisboa?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><u>NOTA ACERCA DO CATÁLOGO:</u> Há 2 respostas já conhecidas através de questionário feito na Ficha Descritiva:</p> <p>1) A BE dispõe de um catálogo electrónico da colecção?</p> <p>2) Qual a percentagem de documentos da colecção já disponíveis no catálogo electrónico?</p> <p style="text-align: center;">A pergunta 1.10 será colocada a quem tiver respondido que já usa o catálogo electrónico.</p> </div> <p>1.10 Pela resposta que já deu na Ficha Descritiva, sei que esta BE dispõe de um catálogo electrónico.</p> <p>1.10.1 Esse catálogo está acessível aos utilizadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • apenas na BE? • em todos os computadores da escola? • através do <i>site</i> da escola na Internet? <p>1.11 Pela resposta que já deu na Ficha Descritiva, sei que esta BE não dispõe de um catálogo electrónico.</p> <p>1.11.1 Que razões impediram a criação de um catálogo electrónico?</p> <p>1.12 Em qualquer dos casos, acharia vantajoso poder importar a catalogação dos documentos através da Biblioteca Municipal de Sintra?</p>
--	---	---

		<p>1.13 Qual é o sistema de cotas usado na BE? CDU? Outro? Qual?</p> <p>1.14 Considera que o sistema usado para cotas nesta BE ajuda os utilizadores no acesso aos documentos da colecção?</p>
Questão de investigação	Perguntas	
<p>2. Que percepção têm os professores coordenadores destas BE sobre a relevância que teve/tem para a gestão e desenvolvimento das colecções a entrada da BE na</p>	<p>2.1 Quando a BE foi integrada na RBE, recebeu nesse ano (ou em ano ulterior) verbas especificamente destinadas ao desenvolvimento da colecção?</p> <p>2.1 SIM, a BE recebeu verbas no ano em que foi integrada na RBE.</p> <p>2.1.2 SIM, a BE recebeu reforço de verbas posteriormente por parte da RBE. Quando?</p> <p>2.1.3 NÃO, a BE nunca recebeu reforço de verbas para a colecção através da RBE.</p> <p>2.1.4 Não sei.</p> <p>2.2 Se respondeu SIM (se recebeu verbas especificamente destinadas ao desenvolvimento da colecção.)</p> <p>2.2.1 Considera o montante das verbas adequado às necessidades da colecção nessa altura?</p> <p>2.2.2 Quando recebeu verbas da RBE, a RBE deu-lhe directivas formais sobre o modo de selecção e aquisição de documentos?</p>	

<p>RBE?</p>	<p>2.2.2.1 Directivas formais ou informais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se recebeu directivas formais: Directivas formais escritas? • Se recebeu directivas formais escritas: Como e quando é que essas directivas lhe foram dadas? <p>2.2.2.2 NÃO, a RBE não deu quaisquer directivas, nem formais nem informais, sobre o modo de selecção e aquisição de documentos.</p> <p>2.3 Se/Depois de ter recebido verbas da RBE, a RBE controlou de algum modo, no fim do ano lectivo, as compras feitas pela BE?</p> <p>2.4 Acha que a RBE deve controlar a selecção e aquisição dos documentos da colecção?</p> <p>2.4.1 Porquê?</p> <p>2.5 A colecção desta BE já obteve algum reforço documental através</p> <ul style="list-style-type: none"> • do Plano Nacional de Leitura? • da Fundação Calouste Gulbenkian? • de algum projecto apresentado pela BE? <p>Se SIM: Qual o Projecto e entidade?</p> <p>2.6 Considera importante a existência de catálogos de referência que ajudem os coordenadores na selecção e compra dos documentos da colecção?</p> <p>2.6.1 Porquê?</p> <p>2.7 Acha que poderia caber à RBE a responsabilidade de publicar <i>on-line</i>, anualmente, esse tipo de catálogos de referência?</p>
--------------------	--

2.7.1 Porquê?

2.8 Acha importante os professores coordenadores terem formação na área de gestão de colecções?

2.8.1 Porquê?

2.9 Que tipo de formação acharia mais adequado para os professores coordenadores gerirem melhor a BE?

- acções de formação específicas
- pós-graduação em bibliotecas escolares
- mestrado em bibliotecas escolares

2.10 Na sua opinião, quem deveria ter a responsabilidade de dar formação aos professores coordenadores das BE?

- o ME, através dos Centros de Formação da Área Pedagógica
- a RBE

2.11 Na sua opinião a formação dos professores coordenadores na área de biblioteconomia devia ser obrigatória?

2.11.1 Porquê?

Questão de investigação	Perguntas
<p>3.</p> <p>Que percepção têm os professores coordenadores destas BE sobre a relevância da existência de um PDC para a gestão e desenvolvimento das colecções?</p>	<p>3.1. Quando faz a selecção de documentos para a colecção da BE, preocupa-se com o “politicamente correcto”, no que respeita, por exemplo, a áreas temáticas sensíveis, como a da sexualidade, discriminação racial, religiosa, comportamentos desviantes (hooliganismo, pedofilia, por exemplo)?</p> <p>3.2 Já algum dia se viu confrontado/a com queixas relativas à colecção que configurassem algum tipo de censura?</p> <p>3.2.1 Se SIM, como procedeu?</p> <p>3.3 Já fez alguma vez desbaste na colecção?</p> <div data-bbox="562 788 1984 944" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Se SIM, porque o fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> • porque certos documentos estavam obsoletos? • por razões de gestão de espaço nas estantes? • outra razão? Qual? </div> <div data-bbox="562 1094 1984 1289" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Se NÃO, porque nunca o fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> • porque a colecção foi constituída muito recentemente? • porque não tem problemas de espaço? • por falta de tempo? • outra razão? Qual? </div>

	<p>3.4 Acharia útil ter um documento escrito em que se formalizassem procedimentos como os de selecção, aquisição, avaliação, desbaste, e que reflectisse preocupações de ética e de censura relativamente à colecção?</p> <p>3.5 Acha que deveria caber à RBE a iniciativa de dinamizar a adopção pelas BE de um documento de Política de Desenvolvimento de Colecções? 3.5.1 Porquê?</p>
<p>Questão de investigação</p>	<p>Perguntas</p>
<p>4. Que percepção têm os professores coordenadores destas BE sobre a inevitável evolução digital das bibliotecas em rede?</p>	<p>4. Pela resposta ao questionário da Ficha Descritiva, sei que a percentagem de <i>itens</i> da colecção em suporte digital nesta BE é de _____.</p> <p>4.1. Na sua opinião esta BE pode ser considerada como uma biblioteca híbrida? 4.2 Porquê?</p> <p>4.3 Qual a sua opinião sobre o impacto que o Plano Tecnológico para a Educação irá ter nas colecções das BE?</p> <div data-bbox="562 1193 1960 1380" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Tópicos de ajuda:</p> <p>O Plano Tecnológico para a Educação, lançado em Julho de 2007, visa modernizar tecnologicamente as escolas, promovendo a integração e utilização generalizada das TIC. Será lançado um concurso público internacional para o fornecimento de redes de área local com e sem fios, que inclui a aquisição</p> </div>

dos equipamentos, assim como a respectiva gestão, operação e manutenção durante um período de três anos. Esta é uma das medidas-chave do Plano Tecnológico da Educação, que permitirá que a Internet chegue a todas as salas de aula e poderá ser integrada no ensino e na aprendizagem. O investimento será da ordem dos 1,4 milhões de euros em equipamentos informáticos (computadores e quadros electrónicos). Em 2010, está previsto que haja 1 computador para 2 alunos em Portugal.

4.3.1 Acha que vai ter grande impacto ao nível do acesso à informação electrónica e digital?

4.3.2 Vai apressar a passagem da BE tradicional à BE híbrida?

4.3.3 Vai transformar os modelos de acesso à informação?

4.4 Acha que as BE estão a preparar-se para a previsível “revolução digital” das bibliotecas?

4.5. Na sua opinião, quais os principais desafios que essa “revolução” colocará às BE:

4.5.1 – questões de formação em literacia da informação, tanto de professores como de alunos?

4.5.2 – questões orçamentais e de gestão (relativas a equipamentos electrónicos em rede, sua manutenção permanente e problemas de telecomunicações)?

4.6. Admitindo que o futuro pertence às bibliotecas digitais, que lugar, na sua opinião, ocuparão os livros na colecção das BE?

4.6.1 Ficarão circunscritos à colecção de referência?

4.6.2 Passarão à categoria de objectos raros e amados?

4.6.3 Continuarão a constituir o núcleo central das colecções nas BE?

APÊNDICE 5 – Grelha de codificação de categorias

Código	Categoria	Subcategorias	
C O N T E X T O	D E S C R I Ç Ã O	Descrição das Escolas	Descrição das Escolas Básicas
			Descrição das Escolas Secundárias
		Descrição das BE	Descrição de 21 BE
		Descrição do perfil dos professores coordenadores de BE	

Código	Categorias	Subcategorias
G E S T Ã O D A C O L E C Ç Ã O	Seleção de materiais	
	Aquisição de materiais	
	Desbaste da colecção	
	Avaliação da colecção	
	Acesso à colecção	Informatização de documentos
		Disponibilização do catálogo electrónico
		Adequação de equipamento informático
		Importação de registos e sistema de cotas

Código		Categoria	Subcategorias
A T I T U D E S	E V A L O R E S	Percepções dos professores coordenadores sobre:	Impacto da entrada da BE na RBE sobre a colecção
			Relevância da formação na gestão da colecção da BE
			Importância da existência de um documento escrito de política de desenvolvimento da colecção
			Classificação da BE onde trabalha: tradicional ou híbrida?
			O “valor-livro” e as futuras bibliotecas digitais

APÊNDICE 6 – Grelha de observação directa

Escola _____ Data _____

	Observações			
Tópico de estudo: gestão da colecção da BE				
Livre acesso?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO			
Cotas CDU?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> OUTRAS			
Estado físico da colecção	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Fraco</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Médio</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Bom</td> </tr> </table>	Fraco	Médio	Bom
Fraco	Médio	Bom		
Equipamentos:				
Computadores/imprensa(s)	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Adequado/Não adequado</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Suficiente/Insuficiente</td> </tr> </table>		Adequado/Não adequado	Suficiente/Insuficiente
	Adequado/Não adequado	Suficiente/Insuficiente		
Mesas/cadeiras/estantes	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> </table>			
ACESSO AOS DOCUMENTOS:				
Estantes a abarrotar?				
Espaço livre nas estantes?				
Os alunos utilizam o catálogo electrónico ou perguntam a alguém para saber como encontrar os documentos?				
Impressão geral sobre a biblioteca escolar				