

**O Papel do Professor Bibliotecário: percepções e práticas**

**Cláudia Susana Vieira Santos**

Lisboa, 2 de Novembro de 2011

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

**O Papel de Professor Bibliotecário: percepções e práticas**

**Cláudia Susana Vieira Santos**

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

Orientadora:  
Professora Doutora Ana Isabel Vasconcelos

Lisboa, 2 de Novembro de 2011



**Resumo**

A biblioteca escolar assume actualmente um papel central na formação das crianças e jovens, contribuindo para que sejam autónomos e críticos na utilização da informação, na construção do conhecimento e na condução do seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

O professor bibliotecário, figura recentemente criada em Portugal, depara-se com um perfil funcional multifacetado e complexo, que o remete para uma posição de liderança e o posiciona como agente de inovação e mudança nas escolas.

Este estudo partiu do objectivo de compreender de que forma os professores bibliotecários da área educativa do Norte percebem o seu papel, qual a importância que atribuem às diversas funções que lhes são atribuídas e em que medida estão a conseguir concretizá-las na prática. Para compreender a problemática em questão, procedemos à elaboração de um enquadramento teórico que, focando o perfil funcional do professor bibliotecário, as novas tendências no desenvolvimento das bibliotecas escolares e alguns estudos de percepção, serviu de base para o desenho deste projecto de investigação. Tendo optado por um estudo de carácter descritivo, utilizámos o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados.

Confirmando as hipóteses de investigação inicialmente formuladas, concluímos que os professores bibliotecários valorizam a generalidade das suas funções, apesar de não as concretizarem na mesma medida. As discrepâncias entre percepção e prática verificam-se nas funções que implicam o trabalho colaborativo com os docentes e que envolvem competências nas novas literacias. Os dados qualitativos recolhidos reforçam a dificuldade encontrada na implementação do trabalho colaborativo, constrangimento que explica igualmente a dificuldade em desenvolver projectos envolvendo as novas literacias. Concluímos igualmente que existe uma correlação entre a capacidade de comunicação do professor bibliotecário e o grau médio de discrepância percepção/prática, o mesmo não se verificando relativamente à capacidade de liderança. Contrariamente às expectativas iniciais, a existência daquela discrepância não influencia negativamente a satisfação profissional dos professores bibliotecários.

**Palavras-chave:** biblioteca escolar; professor bibliotecário; sociedade da informação; inovação educativa

**Abstract**

The school library currently assumes a central role in preparing students as it helps them grow into autonomous and critical users of information, builders of their own knowledge and conductors of their lifelong learning process.

Teacher librarians face a multifaceted and complex set of functions, which places them in a leadership position as agents of innovation and change in schools.

This study sought to understand how the teacher librarians in the North of the country perceive their functions, that is, how important they consider them and to what extent they practice them. In order to understand the problematic, we reviewed some documents concerning the teacher librarian's professional profile, the most recent guidelines for school libraries, as well as some perception studies, theory that was the basis for designing this research project. We chose to conduct a descriptive study and used the survey for data collecting.

Confirming the initial research hypothesis, we concluded that teacher librarians value most of their functions, although they do not practice them to the same extent. Discrepancies between perception and practice were found in the functions implying collaboration with classroom teachers and involving the new literacies. Qualitative data support the difficulty found in promoting collaboration with classroom teachers. This restraint also accounts for the difficulty in developing projects involving the new literacies. We also concluded that there is a correlation between the teacher librarians' communication skills and the perception/practice discrepancy. This correlation was not found as far as leadership skills are concerned. Opposite to what was expected, the existence of that discrepancy does not influence teacher librarians' professional satisfaction.

**Keywords:** school library; teacher librarian; information society; school innovation

*Para o João e para o Marco, pelo amor incondicional,  
pela compreensão e pelo permanente estímulo.*



## **Agradecimentos**

No final deste percurso, não podemos deixar de agradecer a todos os que connosco colaboraram e que nos apoiaram.

À minha orientadora Professora Doutora Ana Isabel Vasconcelos pela permanente disponibilidade, pelo rigor científico e pelas sábias orientações que me permitiram avançar. Mas também pelas palavras de incentivo que contribuíram para que este trabalho se concluísse.

Ao Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares pela disponibilização da informação necessária à constituição da amostra.

Aos Coordenadores Interconcelhios das Bibliotecas Escolares da zona Norte pela amabilidade com que intermediaram os contactos com os professores bibliotecários inquiridos. A estes últimos, uma palavra de agradecimento pela empenhada colaboração, sem a qual este estudo não teria sido possível.



---

## ÍNDICE GERAL

|   | Pág.      |
|---|-----------|
| <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>  | <b>2</b>  |
| <b>1. A Biblioteca Escolar no contexto da mudança</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1. O aluno do século XXI: perfil e necessidades de aprendizagem   | 6         |
| 1.2. O papel da escola e da biblioteca escolar  | 11        |
| 1.3. A biblioteca escolar e o impacto no sucesso educativo dos alunos   | 16        |
| 1.4. O professor bibliotecário como agente de mudança   | 22        |
| 1.5. Os desafios para o professor bibliotecário e a construção da liderança   | 25        |
| <b>2. O professor bibliotecário: evolução recente</b>   | <b>36</b> |
| 2.1. Os quatro papéis do professor bibliotecário definidos em “Information Power: Building partnerships for learning” | 40        |
| 2.2. Os papéis do professor bibliotecário noutros documentos de referência  | 47        |
| 2.3. O professor bibliotecário em Portugal: da criação da Rede de Bibliotecas Escolares às mais recentes orientações  | 59        |
| <b>3. Os estudos de percepção e o “role conflict”</b>   | <b>68</b> |
| <b>PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO</b>   | <b>74</b> |
| <b>1. Apresentação do objecto de estudo</b>   | <b>76</b> |
| 1.1. Objectivos da pesquisa   | 78        |
| 1.2. Questões de investigação   | 78        |
| 1.3. Opções metodológicas   | 79        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>2. O processo de observação</b>  | 81  |
| 2.1. A amostra  | 82  |
| 2.2. Instrumento de recolha de dados  | 82  |
| 2.2.1. Elaboração do questionário   | 83  |
| 2.2.2. Aplicação do questionário  | 86  |
| 2.2.3. Processo de análise dos dados  | 86  |
| <b>3. Interpretação e discussão dos resultados</b>  | 87  |
| 3.1. Caracterização dos inquiridos  | 87  |
| 3.2. Análise e interpretação dos resultados   | 89  |
| 3.2.1. Discrepância entre a percepção e a prática   | 93  |
| 3.2.2. Correlação entre a discrepância percepção/prática e as<br>variáveis descritivas: idade, experiência e formação | 95  |
| 3.2.3. Contributo das questões abertas do questionário: análise de<br>conteúdo  | 97  |
| 3.2.4. Correlação entre a capacidade de liderança e a discrepância<br>percepção/prática                               | 106 |
| 3.2.5. Correlação entre a capacidade de comunicação e a<br>discrepância percepção/prática                             | 109 |
| 3.2.6. Correlação entre a discrepância percepção/prática e a<br>satisfação profissional                               | 111 |
| <b>CONCLUSÕES E PROPOSTAS</b>   | 114 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   | 120 |
| <b>APÊNDICES</b>  | II  |

**ÍNDICE DE QUADROS**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Discrepâncias entre percepção e prática   | 93  |
| Quadro 2 – Variáveis descritivas: grupos considerados                                      | 95  |
| Quadro 3 – Categorização dos itens (questão D.2)   | 99  |
| Quadro 4 – Categorização dos itens (questão D.3)   | 102 |
| Quadro 5 – Correlação entre a capacidade de liderança e a discrepância percepção/prática   | 107 |
| Quadro 6 – Correlação entre a capacidade de comunicação e a discrepância percepção/prática | 109 |
| Quadro 7 – Correlação entre a discrepância percepção/prática e a satisfação profissional   | 112 |

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1- Caracterização dos inquiridos: idades      | 87  |
| Gráfico 2- Caracterização dos inquiridos: experiência | 88  |
| Gráfico 3- Caracterização dos inquiridos: formação    | 88  |
| Gráfico 4 – Capacidade de liderança                   | 106 |
| Gráfico 5 – Capacidade de Comunicação                 | 109 |
| Gráfico 6 – Grau de satisfação profissional           | 111 |



**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **1. A biblioteca escolar no contexto da mudança**

A expressão “sociedade da informação”, correntemente usada no nosso dia-a-dia, revestia-se há alguns anos de alguma ambiguidade. É, neste momento, inconcebível alhear-mo-nos deste conceito, visto que as novas tecnologias da informação e as transformações sociais se nos apresentam indissociáveis.

Em 1994, Canário e outros analisavam a evolução da informação, afirmando que o número de documentos não parara de aumentar nos dois séculos precedentes, o que se acentuou a partir da década de 1960, na qual este fenómeno de crescimento se começou a designar por “explosão documental”. Nesta altura, o documento impresso começa a perder o estatuto predominante devido à concorrência de outros suportes de acesso à informação completamente inovadores e que incluem som e imagem. Na verdade, o desenvolvimento e a massificação dos meios de comunicação social revolucionaram radicalmente as formas de acesso à informação, tendo um profundo impacto ao nível sociocultural. Por outro lado, assistimos a uma rápida desvalorização do saber e da informação. Os conhecimentos são efémeros e têm um curto prazo de validade. As informações a que acedemos hoje estarão completamente desactualizadas num curto espaço de tempo.

Se Canário fez esta análise relativamente aos meios de comunicação como a televisão e a rádio nas últimas décadas do século XX, o que dizer em pleno século XXI da massificação do uso da Internet? A super abundância de informação trazida pelos audiovisuais deu lugar a uma total incapacidade de controlar aquilo que recebemos em termos de informação através da Internet. Se os média tradicionais revolucionaram as nossas vidas, as novas tecnologias da informação e da comunicação constituem uma inversão sem precedentes das nossas formas de comunicar, de aceder ao conhecimento, de procurar, obter e produzir informação. Desde os motores de busca e as salas de conversação às mais recentes redes sociais, a Internet veio alterar os nossos ritmos de comunicar, trabalhar e aprender.

A rapidez de execução de tarefas e a redução de custos são, porém, acompanhadas de riscos como a dificuldade em identificar o que é fidedigno, a insegurança e os perigos da comunicação virtual.

---

As profundas transformações sociais trazidas pela massificação do uso das novas tecnologias não poderiam deixar de se reflectir nos modos de aprender, na organização dos sistemas de ensino e da instituição escolar.

Um novo paradigma educacional emerge, centrado no aluno e na aprendizagem. A educação para a autonomia, o espírito crítico e a aprendizagem ao longo da vida ocupam um lugar central nas mais recentes discussões sobre a função da escola. O aluno torna-se construtor do seu próprio conhecimento. A chamada “explosão da informação” determina que a escola tenha um papel activo no desenvolvimento de competências essenciais que se prendem com a pesquisa, selecção e tratamento da informação. São estas as competências necessárias para responder às exigências da sociedade da informação e do conhecimento, essenciais para o sucesso dos alunos do século XXI.

Donna Shannon (2002) aponta dois factores fundamentais para a determinação da mudança no contexto educativo. Por um lado, o aparecimento das novas tecnologias transformou e continuará a transformar o ensino e a aprendizagem, tendo um impacto sem precedentes no acesso e recuperação da informação. Por outro lado, assiste-se cada vez mais a uma abordagem do ensino em termos de padrões ou perfis pré-definidos (“standards-based approach”). A estes dois factores, Zmuda e Harada (2008) acrescentam a alteração das populações estudantis em termos étnicos, raciais e etários. Em resumo, o novo paradigma educacional desloca o enfoque daquilo que os professores ensinam para o que os alunos aprendem.

A nova concepção do contexto no qual ensinamos e aprendemos baseia-se no construtivismo (Zmuda e Harada, 2008), que destaca a importância dos conhecimentos prévios dos alunos na partilha de sentidos e na construção de conhecimento. Este não corresponde a um conjunto estático de informação, mas é em si um processo. Esta mudança de paradigma traz profundas implicações nas necessidades de aprendizagem dos nossos alunos e nos recursos a utilizar, uma vez que evoluímos de um ensino centrado no manual e orientado pelo professor para uma aprendizagem baseada na pesquisa e centrada no aluno. Impõe-se, então, o acesso à tecnologia digital, às ferramentas de comunicação e às redes para aceder, gerir, integrar, avaliar e criar informação. Estas são as exigências para se ser bem sucedido numa sociedade baseada na informação e no conhecimento (Zmuda e Harada, 2008; Todd, 2009; Oberg, 2009). A rápida evolução do impresso para o digital impõe aos educadores uma adaptação rápida e capaz de responder à “dinamically changing information landscape” (Zmuda e

---

Harada, 2008: 107) e às necessidades de uma população estudantil cujas características se alteraram radicalmente num curto espaço de tempo.

### **1.1. O aluno do século XXI: perfil e necessidades de aprendizagem**

Prensky (2001) refere-se aos alunos do século XXI como “digital natives” (em linha) e caracteriza-os como uma geração que nasceu e vive na era digital. Desde o início da sua vida, conhecem e dominam a linguagem dos computadores, da Internet, dos jogos de vídeo, dos telemóveis e de todos os outros “toys and tools of the digital age” (em linha). Estes são parte integrante das suas vidas. Apesar de não estar completamente comprovado que este facto determinou já mudanças físicas nos cérebros dos nossos jovens, não restam dúvidas de que os padrões que regem o seu pensamento se alteraram. A instantaneidade do hipertexto moldou as suas formas de aprender e os professores, “imigrantes digitais”, não podem assumir que os métodos que usavam na era pré-digital irão funcionar com as gerações de “nativos digitais”. Prensky fala de desfasamento entre a população estudantil e o sistema educativo: “Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach.” (em linha). De facto, mesmo os professores que estão na faixa etária entre os trinta e os quarenta anos fizeram todo o seu percurso escolar sem recurso a computadores ou à Internet. Digamos que estas tecnologias e ferramentas se colaram às suas vidas e às suas práticas profissionais mais tarde e de forma artificial, apesar de se sentirem fascinados pelas suas potencialidades e de as adoptarem no seu dia-a-dia ao nível pessoal e profissional.

É frequente os professores sentirem-se desmotivados pela falta de atenção e de interesse dos alunos. Esse desinteresse decorrerá dos conhecimentos ou das metodologias que os professores utilizam para os transmitir. Diz-se que os alunos não têm paciência para a leitura ou problemas de lógica, mas também sabemos que passam horas online: comunicam e convivem em *chatrooms*; partilham emoções em linha; colecionam de forma massiva vídeos, músicas, jogos; compram e vendem em linha; jogam em linha partidas complexas e demoradas que exigem concentração e estratégia; criam códigos de conduta e de comunicação; desenvolvem capacidades de pesquisa e análise da informação, ou seja, fazem tudo o que as gerações anteriores faziam, residindo a diferença no meio utilizado. Apesar das críticas que alguns destes

---

comportamentos possam merecer, defendemos que este novo paradigma digital não pode ser ignorado pela escola, pois é esta que prepara os jovens para a sociedade e a vida fora da escola não se compadece com a incapacidade de adaptação às novas realidades e à evolução constante do conhecimento e das formas como a ele acedemos.

Também Portugal não ficou alheio ao desfasamento entre práticas escolares e os interesses e competências dos alunos das nossas escolas. O projecto de 2009 “As Crianças e a Internet: usos e representações, a família e a escola”, coordenado por Ana Nunes de Almeida, pretendeu dar a conhecer o uso que as crianças fazem da Internet e as representações que sobre ela constroem nos meios educativos que lhe são mais significativos: o familiar e o escolar. Trata-se de um estudo que alia a sociedade da informação ao mundo da infância, algo de inovador em Portugal. Um número completamente esmagador de crianças (99%) utiliza a Internet, o que não nos surpreende por se tratar de uma faixa etária muito mais predisposta a este tipo de tecnologias, tendo igualmente em conta as medidas do governo para incentivar ao seu uso. Também parece estar comprovado que o número de crianças com computador em casa aumentou substancialmente, o que se deve em parte à distribuição por parte do governo de computadores portáteis com acesso à Internet a baixos custos para crianças em idade escolar. Quanto ao acesso à Internet, 79% das crianças tem-no a partir de casa, um número bastante superior ao do ano anterior (2008), no qual apenas 43% de lares possuíam acesso à Internet.

É consensual que a escola como instituição de ensino e de educação não pode ignorar estes dados nem demitir-se da sua grande meta: formar cidadãos capazes de fazer face aos desafios de uma sociedade que exclui os que não dominam o acesso à informação. Contudo, o mesmo estudo demonstra claramente que existe um hiato acentuado entre os hábitos das crianças fora da escola e as práticas escolares no que respeita o acesso à informação e ao conhecimento. Apenas 12% das crianças inquiridas afirmou usar muitas vezes a Internet na sala de aula. Dado que o rácio de alunos por computadores na sala de aula diminuiu, porque é que não se faz um uso mais frequente destes equipamentos como auxiliares do acesso à informação, da aprendizagem e da construção do conhecimento?

A educação para a sociedade da informação é também uma educação para os valores. Este parece ser um ponto crítico no estudo que estamos a referir, pois menos de metade das crianças inquiridas afirma que ninguém vigia, por exemplo, as páginas Web

---

que consultam. E muitas vezes essa vigilância é exercida pelos irmãos ou mediada por colegas. Impõe-se, por isso, uma actuação eficaz da escola. Apesar de se moverem com enorme facilidade no mundo digital, aos nossos alunos falta a capacidade distintiva e reflexiva que fará deles utilizadores bem sucedidos da informação (Zmuda e Harada, 2009). A escola deve ter um papel central no sentido de os ajudar a expandir as suas capacidades de pesquisa e avaliação da informação, bem como a reflectirem sobre direitos digitais, privacidade e questões de segurança.

Assim, apesar de ter sido escrito há dez anos, o artigo de Prensky reveste-se ainda de enorme actualidade. E são comunicações como esta que têm desencadeado reflexões e estudos significativos na análise do perfil do aluno do século XXI, bem como na definição de metas de aprendizagem e de perfis de competências conducentes ao seu sucesso como cidadãos. Estas reflexões levam também a que se redefina o papel da escola e dos vários intervenientes no processo educativo.

Nos Estados Unidos, a American Association of School Libraries (AASL) definiu o perfil do aluno do século XXI no documento “Standards for the 21st Century Learner” , de 2007, que constitui, ao mesmo tempo, um enquadramento de referência para a determinação das novas necessidades de aprendizagem. Neste perfil enfatizam-se as competências de leitura como potenciadoras da aprendizagem ao longo da vida e do crescimento pessoal, a pesquisa e o espírito crítico como requisito fundamental para a sobrevivência nas complexas redes de informação, a utilização ética, responsável e segura da informação, as competências em tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas de aprendizagem, numa perspectiva de igual acesso à informação, num ambiente seguro e conducente à aprendizagem.

O primeiro pressuposto prende-se com a leitura e o seu papel primordial no processo de aprendizagem, no crescimento pessoal e na ocupação dos tempos livres. O grau de compreensão de texto em qualquer formato (imagem, vídeo, impresso) ou contexto é um indicador chave do sucesso na escola e para além desta. A leitura é uma competência que potencia a aprendizagem ao longo da vida, quando não se entende leitura apenas como simples descodificação e compreensão, mas no seu sentido mais lato que inclui interpretação crítica e desenvolvimento de saberes.

Em segundo lugar, o documento aponta a ligação da aquisição de competências à motivação para as aplicar de forma efectiva. Isto exige do aluno a compreensão das

---

suas próprias responsabilidades e a aplicação de estratégias de auto-avaliação. Este conjunto de capacidades contribui para a formação de indivíduos capazes de sobreviver num ambiente informacional complexo.

A complexidade do universo informacional trouxe preocupações éticas e até de segurança se pensarmos nos riscos associados ao uso da Internet. O documento aponta, em terceiro lugar, para a necessidade de se ensinar a recolher e a utilizar a informação de forma ética e consciente, e a usar as ferramentas sociais de forma responsável e segura.

As competências tecnológicas surgem em quarto lugar como importantes ferramentas de aprendizagem na escola e ao longo da vida.

Por fim, o documento apresenta o princípio da igualdade no acesso aos recursos de informação e à tecnologia da informação num ambiente seguro e propício à aprendizagem. O próprio conceito de literacia da informação evoluiu, não se tratando apenas de usar recursos para encontrar informação. Engloba agora competências múltiplas, incluindo o digital, o visual, o textual e o tecnológico. A imparável expansão da informação exige que os indivíduos adquiram as competências de pensamento que lhes permitirão aprender autonomamente num tempo futuro. Estas competências reúnem a selecção, a avaliação e o uso efectivo da informação.

A aprendizagem não pode dissociar-se do seu contexto social e, por isso, espera-se igualmente que o aluno do século XXI desenvolva competências de partilha de conhecimento com os outros, em presença ou com recursos às tecnologias.

O aluno do século XXI depara-se com dificuldades que lhe exigem que seja detentor de competências e utilizador de recursos e ferramentas diversos. É este conjunto de competências que lhes permitirá:

- pesquisar, pensar criticamente e adquirir conhecimento;
- tirar conclusões, tomar decisões informadas, aplicar conhecimentos a novas situações e construir conhecimento novo;
- partilhar conhecimentos e participar de modo ético e produtivo como membro de uma sociedade democrática;
- procurar desenvolver-se do ponto de vista pessoal e ético.

Destas competências está dependente a formação de cidadãos autónomos, críticos e interventivos numa sociedade cada vez mais mergulhada na alienação do

---

facilitismo, patente numa geração que utiliza o “copy-paste” sem um esforço de leitura crítica ou a aplicação de técnicas de selecção da informação.

É neste conjunto de descritores que Ross Todd e outros autores baseiam a sua análise do papel da escola e da biblioteca escolar na formação dos nossos alunos. Aliás, Todd (2008) refere o documento “Standards for the 21st Century Learner” como fonte identificadora de resultados, isto é, os descritores anteriormente enunciados não são mais do que os resultados que devemos esperar do aluno do século XXI. Todd (2001) considera o ambiente informacional do séc. XXI complexo e fluído, interactivo, diverso, ambíguo e imprevisível. No seu entender, o desenvolvimento da sociedade da informação não acontece por haver magníficas colecções, ambientes físicos inspiradores ou redes avançadas de tecnologia de informação. Apesar de serem elementos importantes, a tarefa mais complexa, desafiadora e compensadora de um educador é transformar a informação em conhecimento. O autor afirma a este propósito: “Information is not power. It is human understanding and knowledge that is power, and information is how you get it.” (em linha). A informação é apenas um meio para atingir os objectivos a que a escola se deve propor: a formação de cidadãos autónomos enquanto construtores do seu próprio conhecimento, e responsáveis, críticos e éticos enquanto utilizadores e produtores de informação. Este pressuposto atesta a evolução do conceito de literacia da informação, como referido em “Standards for the 21st Century Learner”. O que é relevante para o indivíduo deixa de ser apenas a capacidade de localizar recursos e procurar informação, mas a de desenvolver competências que lhe permitam utilizar a informação autonomamente a fim de, juntamente com os seus conhecimentos prévios, construir novos conhecimentos. A informação passa a ser um meio e não um fim em si mesma.

Num período de intensas mudanças ao nível da educação, aliadas ao aumento exponencial da informação acessível, o desafio para as escolas é construir um ambiente informacional propício à aprendizagem e à construção de saberes. Este é, porém, um desafio potencialmente gerador de conflito, porque significa uma cisão com culturas de escola baseadas no individualismo, no conservadorismo e no presentismo (Oberg, 2009).

## **1.2. O papel da escola e da biblioteca escolar**

Assim, torna-se urgente repensar a missão das nossas escolas e implementar novas dinâmicas no seu funcionamento, do qual não podemos dissociar a biblioteca escolar.

Actualmente, espera-se que a escola forme cidadãos activos, interventivos e críticos, mas também responsáveis e autónomos. A escola deve possibilitar a construção autónoma de saberes e igualmente lançar as sementes para a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem em ambiente escolar não deve permanecer confinada às quatro paredes da sala de aula. Deve, pelo contrário, ocorrer nos vários espaços da escola, da comunidade e do ciberespaço.

As políticas de educação têm evoluído no sentido de possibilitar reformas estruturais nos sistemas educativos e de formação que permitam desenvolver estratégias para uma aprendizagem ao longo da vida e para o incremento das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Ao nível europeu, a Cimeira de Lisboa, em 2000, definiu um novo paradigma de investimento na educação e na formação, enfatizando a noção de “capital humano” como forma de responder aos desafios da globalização e duma nova economia baseada no conhecimento. Tornar a União Europeia na economia e na sociedade do conhecimento mais competitivas e dinâmicas do mundo constitui o objectivo principal da estratégia de Lisboa. Isto pressupõe que a educação e a formação funcionem como factores de crescimento económico, de investigação e inovação, de competitividade, de emprego sustentável, de inclusão social e de cidadania activa. A percepção, embora discutível, de que um maior investimento na educação e na formação reverte positivamente a favor do indivíduo e da sociedade, direcciona a tónica deste documento para o investimento em recursos humanos. Porém, está também expressa no documento a necessidade de investimento nas tecnologias da informação e da comunicação como forma de recuperar o atraso relativamente aos Estados Unidos, relacionado com o nível de estudos da população europeia que se revela insuficiente. Da análise deste documento, pode concluir-se que o investimento em recursos humanos, o incremento das tecnologias da informação e da comunicação e o incentivo à aprendizagem ao longo da vida são factores essenciais a uma maior inclusão social e a uma cidadania activa, ao

---

desenvolvimento de competências sociais e cívicas e à melhor inserção no mundo do trabalho. Pretende-se assegurar a “igualdade de oportunidades” que não deve restringir-se ao acesso, mas supõe uma política educativa geradora de um sucesso educativo que permita uma real integração social dos indivíduos quando concluída a escolaridade.

A explosão dos novos média levou a que na União Europeia também se reflectisse sobre a sua importância num contexto de educação e de formação. Num documento emanado pela Comissão das Comunidades Europeias, “Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital” (2007), fala-se numa transformação radical da economia dos média, pela crescente utilização da Internet e a disponibilidade cada vez maior de produtos digitais. A preocupação dos governantes europeus com a infoinclusão dos seus cidadãos reflecte-se na criação e no desenvolvimento de programas de educação para os média pelos Estados-Membros e sugere uma série de acções concretas a realizar, como a inclusão da literacia mediática nos currículos escolares, a protecção de crianças e da sua integridade moral, a acessibilidade a pessoas com deficiência, o incentivo ao sector dos serviços audiovisuais e de informação em linha, entre outras.

Relativamente a estas propostas, destacamos as que se relacionam com a literacia mediática em linha. Na sociedade da informação em rápida evolução, a educação para os média é necessária para se conhecer e aproveitar as inovações tecnológicas, económicas e culturais. O acesso a outros média por meio da Internet levanta grandes desafios em termos de literacia mediática. Eis algumas das medidas referentes à educação para os média no ambiente em linha:

- proporcionar aos utilizadores ferramentas que lhes permitam avaliar de modo crítico os conteúdos em linha;
- desenvolver a criatividade e as competências de produção no domínio digital e incentivar a tomada de consciência para as questões dos direitos de autor;
- assegurar que todas as pessoas usufruam dos benefícios da sociedade da informação, inclusive as pessoas desfavorecidas por falta de recursos ou de formação, por causa da idade, do sexo, da etnia ou de deficiência (infoacessibilidade) ou ainda por viverem em zonas menos favorecidas;
- dar a conhecer o modo como os motores de pesquisa funcionam (prioridades na ordenação das respostas, etc.) e ensinar a utilizá-los melhor.

---

As políticas nacionais de educação reflectem as preocupações europeias de inclusão, de preparação dos jovens para a sociedade da informação, do incentivo à aprendizagem ao longo da vida e da formação de cidadãos autónomos, críticos e criativos. Tudo isto passa, como já vimos, pela educação para os média, nomeadamente em ambiente digital, apesar do pleno gozo da cidadania depender também em grande escala de um ensino orientado para o indivíduo enquanto ser humano que possui uma dimensão afectiva, experiências e conhecimentos prévios que não devem ser ignorados.

Podemos encontrar estes fundamentos de cariz humanista em documentos como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares (1996). Eles são atravessados pela ideia comum e consensual de que o processo de aprendizagem como passiva recepção de informação cede lugar à construção activa e participada do conhecimento. Nesta perspectiva de aprendizagem, valoriza-se a aquisição de métodos de trabalho em detrimento da acumulação de saberes e do enciclopedismo; a escola e a sala de aula deixam de ser as únicas fontes de informação, os papéis do professor e do livro relativizam-se perante os recursos audiovisuais e aqueles que são disponibilizados pelas tecnologias da informação e da comunicação. Enfatiza-se a ideia de auto-formação e aprendizagem ao longo da vida. O processo de aprendizagem é igualmente definido nos documentos como promotor de igualdade, de autonomia, de espírito crítico e de capacidade de adaptação a um mundo em mudança. Deste modo, pensamos até que se supera a noção de que o aluno é elemento central no processo de aprendizagem. Ele não só é central como intervém activamente neste processo, na medida em que participa na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo uma relação pessoal com o saber e com as tarefas que lhe são propostas. Poderemos afirmar até que a postura que se pretende que ele assuma perante a aprendizagem é semelhante àquela que deve assumir perante a sociedade: sujeito activo, autónomo e criativo.

O Plano Tecnológico é um exemplo de um programa que pretende dar resposta aos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Apesar de propor medidas em diferentes contextos da nossa sociedade, o grande enfoque encontra-se na educação e na formação. O Plano Tecnológico pretende estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento como alavanca para um maior crescimento económico, em consonância com o que é preconizado na Cimeira de Lisboa juntamente com os nossos parceiros europeus.

---

São três os grandes eixos de acção do Plano Tecnológico:

- Qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento: elevando os níveis educativos médios da população, estimulando uma aprendizagem abrangente e diversificada ao longo da vida e mobilizando Portugal para a Sociedade da Informação;
- Vencer o atraso científico e tecnológico: a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico, o aumento das respectivas competências, a aposta na criação de emprego qualificado e indução de IID nas empresas;
- Imprimir um novo impulso à inovação: aumentar a adaptabilidade do tecido produtivo português, tornando-o mais permeável à inovação, partindo do princípio de que” a inovação e a internacionalização interagem numa dinâmica de influência recíproca” (p.32).

Neste plano estão incluídas algumas acções já iniciadas em 2005 que visam dotar os portugueses de capacidades para uma mais eficaz utilização das tecnologias. Por exemplo, o programa Ligar Portugal pretendeu alargar a banda larga a uma grande parte da população, duplicando o número de utilizadores até 2010.

Mais recentemente, o Programa Educação 2015 (2010) pretende, por um lado, combater a saída precoce dos alunos do sistema de ensino e formação e, por outro lado, melhorar os níveis de competências básicas dos jovens. Assim, prevê-se a continuação de investimento em áreas que revelam, neste momento, resultados positivos: a oferta de educação pré-escolar, a criação de alternativas para que os jovens permaneçam no sistema educativo até aos 18 anos, a oferta de educação e formação de adultos e o desenvolvimento das bibliotecas escolares, a par da dotação das escolas com equipamentos informáticos. Relativamente à meta “Bibliotecas escolares e computadores”, afirma-se o seguinte:

“Esta meta tem sido alcançada graças a três programas: a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o Plano Tecnológico (PTE). As Bibliotecas Escolares prestam serviço em toda a rede de escolas públicas [...], sendo reforçadas em recursos e em dinâmica pelo Plano Nacional de Leitura. O PTE permitiu dotar as escolas com os 2º

---

e 3º ciclos e com o ensino secundário de infraestruturas e equipamento tecnológico para a promoção da utilização generalizada das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).” (em linha)

A explosão informacional e a inclusão das tecnologias no ensino e na aprendizagem vieram aumentar a necessidade de bibliotecas escolares bem apetrechadas e com um plano de acção concentrado no desenvolvimento de competências em leitura e em literacia da informação; um professor bibliotecário que seja um especialista em informação, um gestor de recursos materiais e humanos dinâmico e proactivo, um entusiasta da inovação e um comunicador da missão e objectivos da biblioteca da escola do século XXI; uma colecção actualizada e que responda às necessidades curriculares e de ocupação dos tempos livres dos seus utilizadores; a implementação de práticas de trabalho colaborativo, em que o professor bibliotecário seja visto como um parceiro na realização de projectos que permitam a transformação da informação em conhecimento; o estabelecimento de parcerias de trabalho com entidades exteriores à escola com vista à optimização de recursos e ao alargamento da acção da biblioteca a toda a comunidade educativa.

Pertinaz defensor da biblioteca escolar como agente de mudança, Todd (2001) define o seu principal papel: criar as melhores oportunidades para formar pessoas independentes, construtivas e criadoras de novos sentidos. Assim, é necessário deixarmos de nos concentrar na circulação e gestão de recursos de informação através de estruturas e redes ou nas competências de informação, e, como atrás foi referido, passarmos a focar-nos na construção de conhecimento e na compreensão humana, implementadas através de um modelo construtivista, baseado na pesquisa e centrado na aprendizagem. A construção do conhecimento deve ser, nas palavras de Todd, a meta final da biblioteca escolar e o farol do professor bibliotecário.

Os seus estudos assentam no pressuposto de que a biblioteca escolar tem um impacto visível no sucesso educativo dos alunos, pressuposto esse que tem várias implicações, das quais destacamos apenas as mais relevantes para este estudo (as restantes pretendem sustentar a exequibilidade da prática baseada na evidência):

- a fusão entre aprendizagem, informação e tecnologia apresenta desafios aos professores, professores bibliotecários, direcções das escolas e alunos, sendo que o ensino e a aprendizagem de qualidade têm como objectivo fornecer as melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos e possibilitar-lhes o sucesso educativo;

---

- as bibliotecas escolares como centros de informação e de conhecimento são essenciais para responder às exigências curriculares, às complexidades da aprendizagem e à qualidade do ensino;

- o papel do professor bibliotecário também é liderar o processo de mudança nas escolas;

- todos os alunos podem aprender através da biblioteca escolar, desempenhando esta um papel transformativo nas vidas dos alunos, porque os ajuda a desenvolverem-se intelectualmente e os encoraja ao crescimento social e cultural;

-a transformação da informação em conhecimento e o desenvolvimento de atitudes e valores são incrementados por intervenções educativas cuidadosamente planificadas e por programas de literacia em leitura que orientam e cativam os alunos.

O desenvolvimento da capacidade de transformação da informação em conhecimento, ancorado no ensino das competências que designamos hoje como literacia da informação, implica uma nova concepção de escola e de biblioteca escolar. Inúmeros estudos dão conta do impacto da biblioteca escolar no sucesso educativo dos alunos, uma vez que esta constitui um eixo educativo central nas escolas, por ser um centro de informação e conhecimento capaz de destronar a sala de aula e o manual escolar no processo de ensino. A biblioteca escolar surge, assim, como uma estrutura potenciadora da inovação que se deseja para as escolas e para o ensino em geral. O seu contributo para a missão e objectivos da escola deve ser visível para a comunidade escolar. Daí a importância da figura de um professor bibliotecário a tempo inteiro, que seja, pelas suas características pessoais e pela sua formação, um líder e um promotor do papel central da biblioteca no desenvolvimento dos alunos nas vertentes intelectual, social e cultural.

### **1.3. A Biblioteca Escolar e o impacto no sucesso educativo dos alunos**

Entre os documentos de referência a nível internacional na definição do papel da biblioteca escolar, destacamos o Manifesto da Unesco para a Biblioteca Escolar (2000), publicado em parceria com a IFLA. Este documento identifica três pressupostos que justificam a implementação de bibliotecas nas escolas. Em primeiro lugar, a disponibilização de informação é encarada como fundamental para uma integração

---

plena na sociedade actual, cada vez mais dominada pela informação e pelo conhecimento. A biblioteca escolar combate a infoexclusão, sendo que o acesso à informação traz benefícios pessoais e sociais ao indivíduo. Em segundo lugar, o Manifesto relaciona a efectividade do acesso à informação com a intervenção de profissionais que dotem os alunos de competências que potenciem a aprendizagem ao longo da vida e que contribuam para o desenvolvimento da sua criatividade, permitindo-lhes viverem como cidadãos responsáveis. Neste sentido, o documento confere relevância à formação contínua do professor bibliotecário e ao seu trabalho como formador de professores e alunos em literacia da informação. O terceiro pressuposto prende-se com a importância do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores curriculares. Segundo o Manifesto, quando o trabalho colaborativo ocorre, “students achieve higher levels of literacy, reading, learning, problem-solving and information and communication technology skills” (em linha). Neste contexto, Todd (2002) reconhece que a biblioteca escolar assume um compromisso de contributo para as metas curriculares e de aprendizagem da escola, sendo o professor bibliotecário um parceiro com funções no domínio informacional e formativo, de apoio, orientação, integração e gestão de serviços, numa perspectiva de trabalho orientada para os processos e os resultados.

No nosso país, o documento “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” (1996) encerra uma importante reflexão no sentido de valorizar a biblioteca no contexto escolar e de apelar para a sua importância no desenvolvimento de competências essenciais aos nossos alunos. Assim, a introdução do documento foca de forma muito clara o papel central que a biblioteca escolar deve ocupar, tendo em conta a sua influência determinante no nível de desempenho dos alunos. A sua função de pólo inovador no seio da instituição escolar transparece já neste documento quando se relaciona a biblioteca escolar com o potencial desenvolvimento de competências que preparam os nossos alunos para a sociedade da informação. Para além de apresentar uma minuciosa avaliação da situação das bibliotecas escolares em Portugal, este relatório define as linhas que devem orientar a criação de bibliotecas escolares modernas, inspirando-se em estudos e experiências internacionais que continuam a nortear ainda muitas das nossas acções.

A análise destes três documentos permite-nos identificar a concepção de aluno e de aprendizagem completamente inovadora face às práticas educativas tradicionais já referida neste capítulo.

Assim, e como já foi referido, as modernas bibliotecas escolares surgem num contexto de mudança de conceitos e práticas educativas. As bibliotecas escolares são, ao mesmo tempo, uma necessidade decorrente dessa mudança e impulsionadoras da própria mudança.

Também Dianne Oberg (2009) advoga o papel da biblioteca escolar como estrutura impulsionadora do processo de mudança nas escolas. As bibliotecas escolares possuem, na opinião da investigadora, um estatuto especial, porque, mais do que qualquer outra biblioteca, as organizações que servem têm grandes expectativas em relação ao seu contributo para o sucesso da sua missão, sendo esta o sucesso de professores e alunos. Para além de responder às suas necessidades curriculares, a biblioteca escolar apresenta potencial para contribuir para os objectivos sociais da escola, como o empenho, a inclusão dentro da diversidade e as relações com a comunidade. Oberg conclui, no estudo analisado, que nas escolas onde o programa da biblioteca foi bem implementado, verificam-se mudanças significativas, como por exemplo, a presença de cultura colaborativa, a liderança colaborativa do director e expectativas elevadas por parte de professores e alunos em relação à acção da biblioteca. Estas alterações da cultura de escola tradicional permitiram uma melhoria de ensino e da aprendizagem.

Segundo Ford (2004), o sucesso dos alunos implica que todos os agentes educativos trabalhem em conjunto a fim de fornecer aos alunos oportunidades de aprendizagem enriquecedoras. A biblioteca escolar tem, por isso, um papel fundamental neste sentido, surgindo no contexto escolar como parceiro do aluno e do professor na construção das aprendizagens. O autor refere diversos estudos que comprovam que as bibliotecas escolares são as variáveis que mais influenciam o nível de desempenho dos alunos, em comparação com outras variáveis, como a experiência dos professores, o número de computadores por aluno ou a taxa de renovação de professores.

Na área de investigação do impacto da biblioteca escolar no sucesso educativo dos alunos, Small e outros (s.d.) referem a equipa de Lance como sendo a mais prolífica. Lance desenvolveu uma abordagem metodológica, revista em 2000, para examinar o efeito das bibliotecas escolares no sucesso dos alunos. Através de uma

---

análise dos resultados dos alunos em testes estandardizados, Lance conseguiu estabelecer correlações entre a qualidade dos programas das bibliotecas escolares e a melhoria de resultados nos referidos testes.

O estudo de Small e outros expande os anteriores ao utilizar uma multiplicidade de métodos para investigar o efeito dos programas das bibliotecas escolares, dos seus serviços e recursos nos resultados escolares e na motivação dos alunos. Ao incluir a variável “motivação”, este estudo visa uma melhor compreensão da complexidade do processo de influência das bibliotecas escolares na aprendizagem dos alunos. Os seus autores evidenciam, assim, a necessidade de expandir outros estudos, no sentido de conferir maior destaque ao papel do professor bibliotecário, clarificando, por um lado, o impacto das estratégias motivacionais que coloca em prática e, por outro lado, o seu contributo no apoio a alunos com deficiência.

O estudo corrobora as conclusões de anteriores investigações, demonstrando uma correlação positiva entre as bibliotecas escolares e o sucesso dos alunos, independentemente de outras variáveis, como as condições económicas dos alunos e da respectiva área educativa. Os resultados da investigação confirmam que um professor bibliotecário com formação específica possui melhores conhecimentos e competências para exercer tais funções na escola. Este dado é particularmente significativo em Nova Iorque, estado onde foi realizada a investigação e onde não é obrigatório que os professores bibliotecários tenham formação específica nesta área. Os autores apresentam mesmo um conjunto de conhecimentos e competências essenciais a incluir num programa de formação profissional para professores bibliotecários:

- o vasto conhecimento de conceitos fundamentais na área das bibliotecas e das ciências documentais;
- a compreensão dos princípios e dos procedimentos básicos associados à aquisição, organização e utilização educativa de uma diversidade de recursos;
- o reconhecimento das características de um programa de biblioteca de qualidade;
- a posse de competências em Literacia da Informação;
- a compreensão do papel dos recursos da informação no desenvolvimento curricular;
- a existência dos conhecimentos técnicos e da capacidade de liderança necessários para gerir um programa de biblioteca;

---

- a utilização de múltiplas estratégias e recursos para identificar e responder às necessidades de aprendizagem dos alunos e de outros elementos da comunidade educativa;

- a capacidade de ensinar aos alunos as competências essenciais que lhes permitam responder às suas necessidades de informação e tornarem-se utilizadores efectivos da mesma.

“Powerful libraries make powerful learners: the Illinois Study”, de 2005, consiste igualmente num estudo que procurou confirmar a hipótese de que uma biblioteca escolar de qualidade tem um impacto positivo no sucesso educativo dos alunos. Para isso, os seus autores consideraram diversas variáveis que correspondem a diferentes dimensões das bibliotecas escolares.

As dimensões consideradas foram o horário, os recursos humanos e respectivas funções, a colecção e o equipamento tecnológico, as despesas e os diferentes tipos de utilização da biblioteca. Os indicadores de sucesso escolar foram medidos através dos testes ACT. Estes são exames de admissão ao ensino superior realizados pelos estudantes norte-americanos que testam competências na área da língua materna, da matemática, da leitura e das ciências.

Todas as variáveis se relacionam com o nível de desempenho, influenciando-o positivamente. Assim, nas bibliotecas onde o horário é flexibilizado de acordo com as necessidades dos utilizadores, os alunos revelaram melhores resultados nos testes ACT.

Os recursos humanos constituem um factor igualmente influente no sucesso dos alunos. O número de horas que a equipa dedica semanalmente à biblioteca e o nível de formação dos elementos que a constituem influenciam de forma inequívoca o desempenho dos alunos, nomeadamente no que respeita às competências de leitura. O impacto do professor bibliotecário no sucesso educativo depende do apoio dos elementos da equipa. O estudo não explicita que elementos da comunidade educativa integram esta equipa. No caso português, ela é normalmente constituída por professores, assistentes operacionais e, eventualmente, por alunos ou professores colaboradores. A função do professor bibliotecário aqui enfatizada é a de colaborador e consultor para o ensino, sendo uma das tarefas mencionadas a identificação de materiais para apoio ao currículo em colaboração com os professores. Apesar de parecer, numa primeira análise, reduzir em importância o papel de docente do professor bibliotecário, este estudo

---

considera algumas funções importantes, como a planificação em conjunto com professores, a motivação dos alunos para a leitura, a organização de formação para professores, e a participação em órgãos decisores e em comunidades de prática com outros professores bibliotecários. O estudo demonstra que o tempo gasto pelos professores bibliotecários nestas actividades é directamente proporcional à melhoria das classificações nos testes ACT, verificando-se um aumento de 3 a 4% relativamente às escolas onde se pratica menos o trabalho colaborativo.

A colecção da biblioteca e o equipamento tecnológico são factores de impacto no nível de desempenho dos alunos, nomeadamente o dimensão e a actualidade da colecção e a quantidade de computadores, a sua ligação à Internet e a recursos da biblioteca (catálogo e bases de dados licenciadas).

Relativamente às despesas, verificou-se que um maior gasto em termos de fundo documental e despesas correntes corresponde um maior nível de desempenho dos alunos.

A análise da utilização da biblioteca escolar constitui um dado fundamental neste estudo, porque comprova que existe uma relação directa entre, por exemplo, o número de requisições de documentos/visitas à biblioteca e os resultados dos alunos ao nível das competências de escrita. As visitas em grupo para ensino de competências de informação são igualmente mencionadas como tendo um impacto visível.

Apesar de terem sido consideradas outras variáveis, como o rendimento familiar, a raça/etnia, o investimento por aluno e o rácio professor/aluno, este estudo confirma que as bibliotecas escolares do estado do Illinois contribuem para o sucesso escolar dos seus alunos. Assim, em todos os níveis de ensino, os resultados tendem a ser mais elevados nas escolas onde:

- o acesso à biblioteca se faz em horário flexível e alargado;
- as equipas têm um maior número de elementos;
- os professores bibliotecários colaboram mais com os professores;
- as colecções são maiores;
- os equipamentos tecnológicos estão mais disponíveis para aumentar a colecção local e, na generalidade, para expandir o acesso a recursos online;
- o financiamento é maior;

---

- os alunos utilizam a biblioteca escolar para aprenderem e praticarem as competências em literacia da informação necessárias ao seu sucesso como alunos e como aprendentes ao longo da vida.

Como recomendações, o “Illinois Study” sublinha a importância do contacto dos alunos com um professor bibliotecário que actue como professor e parceiro para o ensino. Os professores bibliotecários e as bibliotecas escolares não devem ser meros suportes do processo de ensino, devem ser parte integrante dele.

Esta última ideia é transmitida por Small e outros (s.d.) no estudo “The Impact of New York’s School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase I”, onde se afirma que os professores bibliotecários fazem muito mais do que apoiar o processo de aprendizagem dos alunos. Para além de lhes ensinarem as competências essenciais para o século XXI, proporcionam-lhes situações de aprendizagem em que estimulam a sua curiosidade através da pesquisa, das tecnologias e da resolução de problemas de informação.

#### **1.4. O Professor Bibliotecário como agente de mudança**

Ao contribuir para o desenvolvimento da sua escola como uma comunidade de aprendizagem inclusiva e interactiva, o professor bibliotecário depara-se com novos desafios e assume-se como agente de mudança.

Zmuda e Harada (2009) consideram que os professores bibliotecários estão numa posição privilegiada para ajudar os professores curriculares e os órgãos decisores da escola a entender os desafios e oportunidades que se lhes apresentam com a evolução das ferramentas tecnológicas e de comunicação e as necessidades de aprendizagem que criaram. Os professores bibliotecários trabalham diariamente num ambiente em que informação e tecnologia se fundem, o que lhes confere uma posição de destaque quando se trata de criar oportunidades de aprendizagem que respondam aos interesses e ritmos de trabalho do aluno do século XXI. Neste sentido, Berger (2007, citado por Zmuda e Harada, 2009: 112) afirma:

“Information and communication technologies provide school librarians the opportunity to become leaders, advocates, and change agents willing to

---

embrace the digital environment to ensure that students and staff are effective users of ideas and information.”

Não podemos, porém, dissociar o potencial do professor bibliotecário da necessidade de implementação do trabalho colaborativo na concepção de um ambiente de aprendizagem adequado às novas exigências. Mike Ford (2004) defende que o sucesso dos alunos implica que todos os agentes educativos trabalhem em conjunto a fim de criar para os alunos oportunidades de aprendizagem enriquecedoras. A biblioteca escolar e o professor bibliotecário desempenham um papel fundamental neste esforço, surgindo como parceiros do professor e do aluno no processo de construção de saberes.

O fomento do trabalho colaborativo é, então, um importante desafio para o professor bibliotecário. Porém, este não é o único desafio que nos leva a afirmá-lo um agente da mudança educativa. Sobre os novos desafios do professor bibliotecário, Scheirer (2000) considera que as suas funções têm que acompanhar as transformações trazidas pela Sociedade da Informação, pelas novas tecnologias e as alterações sociais daí resultantes. A capacidade de fomentar o trabalho colaborativo só é significativa se daí resultarem oportunidades para desenvolver competências em literacia da informação: “[...] to instill information literacy skills and to promote life-long learning in students” (Scheirer, 2000: em linha).

Assim, podemos concluir que as expectativas em relação à biblioteca escolar correspondem ao que se espera da escola do século XXI. Stripling (1996) e Oberg (2009) defendem que a qualidade dos programas implementados pela biblioteca escolar é indissociável da qualidade das práticas educativas da escola. A este propósito, Stripling sublinha o enfoque conferido à aprendizagem no processo de mudança nas escolas, aspecto diversas vezes referido neste enquadramento teórico. Ora, as bibliotecas também evoluíram neste sentido ao construírem programas cuja ênfase se deslocou das colecções para os programas, depois para a formação e, mais recentemente, para a aprendizagem. Se a aprendizagem deve ser construída pelo aluno (Todd, 2001) e facilitada por um professor num ambiente acolhedor, seguro (Sripling, 1996), convidativo e aberto (Ford, 2004), a biblioteca escolar e o professor bibliotecário assumem um papel central na criação de uma cultura de escola centrada no aluno e na aprendizagem.

---

Podemos dizer que as bibliotecas escolares estão a evoluir na mesma direcção das próprias escolas. Aliás, pensamos que outra coisa não faria sentido, uma vez que elas servem a organização da qual fazem parte integrante. Oberg (2009) acrescenta ainda a esta ideia o facto de a organização escolar ter enormes expectativas em relação ao impacto da sua biblioteca. Temos sublinhado noutros pontos deste estudo a necessidade de centralizar todo o processo educativo nas já mencionadas necessidades de aprendizagem do aluno do século XXI. Esta deve ser a missão da escola e, como já foi referido, da biblioteca escolar como elemento fundamental no processo de mudança. Contudo, continuam a verificar-se dificuldades na transição de um paradigma educativo baseado na sociedade industrial que modelou as estruturas educativas num formato compartimentado. De facto, o currículo continua a ser organizado em disciplinas estanques, a divisão dos alunos é feita por turmas e áreas de estudos, a carga horária é organizada em tempos lectivos que são marcados por toques de entrada e de saída da sala de aula.

Porque se afirma, então, que o professor bibliotecário é potencialmente um agente de mudança nas escolas? Ele exerce funções que respondem directamente àquelas que devem ser as prioridades da escola actual, como o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico e o ensino de competências ao nível da literacia da informação e da literacia digital. Estes são apenas dois exemplos de prioridades a ter em conta se queremos formar cidadãos capazes de acompanhar a rápida evolução que a tecnologia trouxe ao mundo do trabalho e ao contexto social no qual nos movemos. As tendências educativas mais actuais passam também por conceitos caros ao professor bibliotecário. Por exemplo, o construtivismo, o “resource-based learning” e o “inquiry-based approach” apelam ao uso de recursos diversificados e à necessidade de desenvolver competências de pesquisa num processo contínuo e progressivamente autónomo de construção de conhecimentos. Para além disto, a perda de centralidade do manual escolar, a preocupação com os diferentes estilos de aprendizagem, a explosão informacional, a evolução das tecnologias da informação, a defesa de práticas de cooperação e de colaboração são factores que aumentam a complexidade na planificação de processo de ensino. Segundo Schreier (2000), estes factores criam a necessidade de trabalho em equipa com o professor bibliotecário e fazem dele um catalisador da mudança.

---

Um professor bibliotecário qualificado possui competências que lhe permitem desempenhar na escola um papel multifacetado capaz de melhorar o processo de ensino e de promover aprendizagens significativas para os alunos: ele é, ao mesmo tempo e de forma interrelacionada, professor, colaborador, líder no processo de ensino e no desenvolvimento curricular, um especialista em informação e tecnologias, um gestor de colecções e de um programa, enfim, o defensor de uma causa. Para além do reconhecido impacto no nível de desempenho dos alunos, a acção do professor bibliotecário também potencia o trabalho colaborativo entre professores e, conseqüentemente, uma mudança na cultura de escola.

### **1.5. Os desafios para o Professor Bibliotecário e a construção da liderança**

A rápida evolução do conceito de biblioteca escolar – de local onde podemos consultar livros para o centro e informação da escola – determina mudanças significativas naquilo que se espera do professor bibliotecário. Por outro lado, e como já ficou dito na análise das mudanças educativas anteriormente efectuada, as alterações trazidas pela era da informação e dos computadores exigem que o professor bibliotecário se actualize e que seja redefinido o seu conteúdo funcional.

Scheirer (2002) aponta a necessidade de se reanalisarem os papéis e responsabilidades do professor bibliotecário. De facto, este depara-se actualmente com uma variedade de funções que conferem ao seu papel na escola uma dimensão multifacetada. Quais são, então, os novos desafios para o professor bibliotecário?

Os diversos autores que temos vindo a citar são unânimes em considerar as novas tecnologias o novo grande desafio no que às bibliotecas escolares diz respeito. A familiarização com as tecnologias da informação e da comunicação e todas as inovações tecnológicas devem ser objecto de interesse por parte dos professores bibliotecários.

A propósito dos desafios a enfrentar pelo professor bibliotecário, Scheirer (2002) refere aspectos mais gerais, como o exercício de uma liderança forte capaz de catalisar para a mudança de mentalidades e para a alteração de percepções em relação ao seu próprio papel. Diríamos até que esta mudança de percepções está na base de uma maior aceitação do professor bibliotecário por parte dos outros elementos da comunidade educativa. Esta é uma forma de combater a situação que Johnson (2002) descreve assim:

---

“Anything in a school that goes beyond one teacher, thirty students and a textbook can and will be seen as non-essential by some decision-makers.” (online) Tornar-se essencial aos olhos de professores, alunos e órgãos decisores é, na opinião deste autor, o grande desafio para o professor bibliotecário. Isto implica encontrar formas de fortalecer o seu papel na escola de modo a combater a reticência dos órgãos de gestão em apoiarem as iniciativas das bibliotecas escolares e a resistência dos professores em encetarem práticas colaborativas com o professor bibliotecário.

Na opinião deste autor, são sete as áreas nas quais o professor bibliotecário deve investir, ou seja, resumem-se a sete os inúmeros desafios com os quais este se depara.

Em primeiro lugar, Johnson (2002) refere a necessidade de articular o programa da biblioteca escolar com as metas do sistema educativo. Por onde começar? Apesar de Johnson referir mais precisamente a articulação com o trabalho de sala de aula, parece-nos que, em primeiro lugar, é fundamental que o programa da biblioteca seja construído em consonância com as metas da própria escola, constantes nos seus documentos orientadores, como o Projecto Educativo. Diríamos até que o impacto das acções do professor bibliotecário é tanto mais visível quanto mais cabalmente elas responderem aos objectivos traçados pela escola e às necessidades educativas identificadas. Este é o ponto de partida essencial para que o trabalho do professor bibliotecário seja valorizado pelos órgãos de gestão. A partir daqui, ele encontrará pontos de consonância com os objectivos individuais de determinados professores e, conseqüentemente, uma maior aceitação por parte daqueles no sentido de implementar o trabalho colaborativo. Voltando a Johnson, o autor considera igualmente importantes para o fomento do trabalho colaborativo algumas características pessoais do professor bibliotecário, como a perseverança, a capacidade de iniciativa e a capacidade de promover boas relações interpessoais. Estas características facilitam o estabelecimento de uma posição de liderança que permite ao professor bibliotecário conquistar aceitação e credibilidade. O autor refere ainda a identificação de áreas nas quais o professor bibliotecário pode tornar-se útil ao professor. Sem querermos alongar-nos neste ponto, parece-nos evidente que a articulação do programa da biblioteca com as áreas curriculares exige também do professor bibliotecário um conhecimento bastante completo do currículo, sendo este um desafio a acrescentar aos que temos vindo a descrever.

O segundo desafio de Johnson consiste em demonstrar e divulgar a eficácia através de evidências. A palavra evidência surge, no contexto educativo português, com

---

as recentes orientações para a avaliação docente e o professor bibliotecário não é excepção. O Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) (2011) promove a prática da recolha contínua de evidências do impacto da biblioteca na vida da escola e nas várias dimensões do desenvolvimento educativo dos alunos. É certo que para que este tipo de evidências se produza é imperativo que o professor bibliotecário surja como professor aos olhos da comunidade educativa. Não basta estabelecer, por exemplo, um programa integrado de competências de informação e/ou tecnológicas com objectivos definidos e mensuráveis para cada nível de ensino. Importa igualmente planificar com os professores unidades curriculares em que os alunos aprendam e pratiquem aquelas competências em determinado contexto temático. Avaliar o desempenho dos alunos em colaboração com os professores e informar os pais e a comunidade educativa sobre o progresso daqueles podem também contribuir para que o professor bibliotecário afirme a importância do seu papel.

Em terceiro lugar, Johnson apresenta o papel do professor bibliotecário como especialista em informação. As funções inerentes a este papel passam, segundo o autor, não só por dotar os professores de competências de informação e tecnológicas, mas também por ajudá-los a construir unidades curriculares que ensinem os alunos a dominar essas competências. Como já temos referido, citando outros autores, a localização, o acesso e a comunicação de informação constituem um conjunto de competências que devem ser ensinadas pelo professor bibliotecário aos alunos em programas de literacia de informação contextualizadas com o currículo.

Apesar de já ter sido mencionada nos primeiros pontos, Johnson refere como quarto desafio a necessidade de afirmar a nossa posição como professores. O autor baseia-se numa análise da situação norte-americana em que se verifica a falta de professores. Apesar de esta situação não existir em Portugal, verifica-se o pouco reconhecimento do professor bibliotecário como professor. E isso torna ainda mais importante a demonstração de determinadas competências e conhecimentos em áreas tão diversas como a aprendizagem construtivista, o processo de avaliação, a gestão de programas, a selecção e organização de recursos e a ética da informação. Johnson afirma mesmo que ver o professor bibliotecário como um mero técnico em documentação significa esvaziar o seu papel na escola e retirar todo o potencial à biblioteca escolar. Também Ford (2004) partilha esta opinião quando afirma: “The media specialist must view herself as a teacher first and a supporting resource second.

---

Otherwise, the librarian is viewed as an inventory clerk in a room full of books.” (online). O professor bibliotecário que privilegie trabalho técnico estará votado ao isolamento e não verá o seu trabalho reconhecido. O trabalho de secretária é, na maior parte das vezes, invisível. Por isso, o professor bibliotecário apenas tornará o seu trabalho reconhecido se agir, em primeiro lugar, como um professor e um parceiro para o ensino.

No quinto desafio, Johnson refere-se à selecção dos professores bibliotecários. Em Portugal, esta foi regulamentada pela portaria nº 765/2009 de 14 de Julho que define como critérios a experiência profissional e a formação na área das bibliotecas, das tecnologias da informação e comunicação e/ou da mediação de leitura. Esta portaria exige também que o professor bibliotecário seja um professor, o que está aliás explícito na própria designação do cargo. Segundo Johnson, os critérios de selecção devem ser exigentes, não sendo menos importante a criação de condições para que a formação inicial de professores incida também sobre a área das bibliotecas.

Outro desafio com o qual o professor bibliotecário se depara é a necessidade e, muitas vezes, dificuldade de se manter fiel aos seus valores de base. Apesar de se alterarem constantemente as ferramentas com que trabalha, não deve perder de vista a sua missão: tornar a informação acessível aos utilizadores e de dotá-los de competências para a utilizarem. Face à multiplicidade de funções que se espera de um professor bibliotecário, existe uma necessidade forte de se definirem prioridades e delinearem estratégias que reflectam os valores que norteiam aquelas funções:

- o uso da tecnologia como ferramenta que expanda os talentos de alunos e professores;
- a transformação de projectos de literacia da informação numa constante para todos os alunos;
- a integração no currículo da utilização ética da informação e da tecnologia;
- a demonstração de que todas as formas de media, incluindo o impresso, são fontes fundamentais de informação e que a biblioteca continua a ter um papel fundamental na motivação para a leitura;
- a celebração dos atributos humanos do acto de ensinar: a empatia, o encorajamento, o acompanhamento e a sabedoria;
- a celebração da diversidade cultural e humana através da colecção, das actividades, dos tópicos trabalhados nas sessões de literacia da informação...;

---

- a procura contínua de respostas para as necessidades individuais dos alunos e a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e seguros.

Por fim, Johnson considera a partilha de experiências com outros professores bibliotecários uma forma de inovar práticas e combater a desmotivação.

Relativamente à criação de ambientes de aprendizagem convidativos, também Ford (2004) o considera um desafio que associa à importância de desenvolver o prazer de ler. Aliás, o enfoque nos livros é evidente mesmo quando se refere à importância da constante actualização da colecção. Assim, e apesar das exigências em termos de competências tecnológicas, parece-nos evidente que alguns autores procuram lembrar que o livro continua a ser fundamental não só como fonte de saber, mas igualmente como instrumento recreativo.

A multiplicidade de desafios para os quais o professor bibliotecário deve encontrar resposta requer uma evolução do seu papel no sentido de exercer competências de liderança de forma consistente. Zmuda e Harada (2009) referem-se ao professor bibliotecário como um especialista em aprendizagem (“learning specialist”). Os especialistas em aprendizagem são profissionais que têm como função a coordenação de programas e de serviços de apoio às áreas curriculares, prestando serviços especializados a alunos e restante comunidade educativa. As autoras incluem nesta designação, para além dos professores bibliotecários, os mediadores de leitura e os coordenadores de projectos tecnológicos, entre outros. Na sua opinião, qualquer especialista em aprendizagem deve assumir um papel de liderança, tratando-se, no seu caso, de uma liderança distribuída. Isto é, o professor bibliotecário é um líder entre outros líderes. Segundo Reeves (2006, citado por Zmuda e Harada, 2009), uma equipa complementar de líderes estará na origem de esforços concertados que enriquecerão o funcionamento do sistema escolar com diferentes competências, inteligências e características comportamentais. Nas escolas portuguesas, podemos pensar nas parcerias entre professor bibliotecário e coordenador do Plano Tecnológico da Educação.

As autoras citadas afirmam que o trabalho do professor bibliotecário e consequente capacidade de liderança dependem, em grande parte, de factores intrínsecos à escola e que estão patentes naquilo que comumente designamos por cultura de escola: a responsabilização colectiva pelos resultados dos alunos, a colegialidade e a existência de estruturas de liderança que apoiem os especialistas em aprendizagem. Deter-nos-emos sobre este último aspecto para que se clarifique a

posição das autoras. As estruturas de liderança de que falam resultam do empenho dos órgãos de gestão em criar condições para que os especialistas em aprendizagem possam ser vistos como líderes. Deste modo, a responsabilidade do desenvolvimento de uma posição de liderança não é exclusivamente do professor bibliotecário, mas do esforço por parte do director para integrar aqueles três factores na cultura da escola. Pensemos na seguinte questão: como pode o professor bibliotecário melhorar o desempenho dos alunos se não lhe são proporcionadas oportunidades significativas de trabalho com todos os alunos na biblioteca? Cabe às direcções das escolas apoiar os professores bibliotecários no sentido de estes se tornarem líderes entre os professores. Nesta linha de pensamento, o professor bibliotecário é um líder informal e o director um líder formal. Segundo as autoras, o professor bibliotecário beneficia desta posição de líder informal, pois a não imposição de princípios e práticas permite uma melhor relação com os professores “to establish a safe place for development, feedback, and problem solving that is not connected to formal teacher evaluation.” (Zmuda e Harada, 2009: 31). Contudo, para que os líderes formais possam impor a colaboração entre professor bibliotecário e professores é necessária a existência de uma cultura de confiança e uma forte responsabilização interna relativamente à aprendizagem dos alunos. A liderança não se constrói por imposição, tem que haver vontade. Um líder tem autoridade para tomar decisões mas só as pode implementar através da colaboração. O líder deve saber que a melhoria de qualquer instituição acontece através de redes de colaboração e não de esforços individuais.

Embora estes factores não determinem o fracasso ou sucesso do especialista em aprendizagem, eles irão influenciar o grau de aceitação por parte de outros elementos da comunidade escolar em termos da sua relevância para o trabalho da escola. É claro que os especialistas em aprendizagem podem ser bem sucedidos mesmo sem aquele reconhecimento, mas fazem-no por meio de um incrível esforço para “venderem” os seus serviços.

A par daqueles três factores inerentes à cultura de escola, as características pessoais do especialista em aprendizagem têm um impacto significativo na sua eficiência. A transição do ambiente previsível da sala de aula para o caos e complexidade do sistema – a escola na sua totalidade - exige que os especialistas em informação desenvolvam competências de liderança nas seguintes áreas: trabalho colaborativo, excelência pedagógica e científica, reflexão e adaptabilidade.

---

O trabalho de um especialista em aprendizagem depende da participação e empenho voluntários dos professores de modo a produzir impactos positivos no desempenho dos alunos. Por isso, devem cultivar formas de trabalhar transparentes, consistentes e razoáveis com os professores. Assim:

- devem focar-se nas necessidades dos alunos;
- a comunicação deve ser clara, honesta e empática, motivando os professores a crescer em vez de os desencorajar com tarefas cansativas e expectativas irrealistas;
- devem planificar em colaboração com os professores;
- as suas funções devem estar claramente expressas de modo a que as expectativas face ao seu contributo seja claro para alunos e professores.

Os especialistas em aprendizagem devem possuir um conhecimento profundo das suas áreas de especialização, mas também aplicar esse conhecimento ao currículo, à avaliação, ao ensino. Lidam com diferentes graus de ensino e com diferentes áreas curriculares em projectos interdisciplinares. Para serem considerados recursos credíveis aos olhos dos professores, devem estar actualizados em termos da evolução pedagógica e de conteúdo.

Se Zmuda e Harada envolvem directamente os directores na construção da liderança do professor bibliotecário, outros autores encaram a necessidade de se afirmar como um líder como mais um desafio do próprio professor bibliotecário. A afirmação como líder é um dos já citados desafios para o professor bibliotecário, tal como Johnson (2002) os define. Também outros autores citados encaram a liderança como característica fundamental para o exercício das funções de professor bibliotecário. Para Ford (2004), “[...] the media specialist should be a leader among teachers.” (online). Para Eisenberg (2002), ele é um “core player” na escola. Ao reflectirem sobre a questão da liderança, ambos enfatizam o papel de professor do professor bibliotecário. O exercício efectivo deste papel contraria a percepção de que o professor bibliotecário é apenas um técnico e facilita a receptividade ao trabalho colaborativo. Eisenberg afirma: “First and foremost, today’s school librarian is a teacher, primarily of information literacy.” (online). As três estratégias que Eisenberg apresenta para que o programa da biblioteca escolar tenha um impacto visível no sucesso dos alunos podem ser apontadas como factores de construção da liderança. São eles: a “definição de uma visão”, o “pensamento estratégico” e a “comunicação”.

Aliás, a visão está no centro da definição de liderança de Kearney (2000: 1,2):

“[...] leadership is the process whereby an individual has an idea, a goal, or a vision and shares it with others, who make the vision their own, and draw others to it while the original leader finds ways to celebrate their success.”

Também para esta autora as competências de liderança não são inatas, constroem-se. Enfatizando igualmente o papel de professor e de parceiro para o ensino, Kearney afirma que o professor bibliotecário deve integrar competências de liderança no seu repertório de competências profissionais, isto é, aprender a ser um líder. Neste sentido, a autora define com muita precisão e pragmatismo as características de um líder, sem nunca se distanciar do contexto específico em que se inscrevem as funções do professor bibliotecário.

A liderança começa quando alguém tem uma visão ou sonho que partilha com outros. O líder desenvolve essa visão através do estudo, da análise e da reflexão sobre novas ideias. Deve identificar aspectos positivos e negativos e ponderar muito bem antes de comunicar a visão a outros. Quando a visão é transmitida a outros, estes interpretam-na de acordo com os seus próprios objectivos, por isso ela deve ser significativa e relevante para o seu trabalho. Ao concordarem com a visão, apropriam-se dela e transmitem-na a outros.

A partilha da visão com outros implica que o líder possua boa capacidade de comunicação. Esta capacidade inclui o saber ouvir, fornecer feedback aos seus interlocutores, utilizar paráfrases para reformular o discurso tornar clara a mensagem e mostrar empatia. Um líder também deve ser capaz de compreender e facilitar as competências de dinâmica de grupo (construção de consensos, resolução de problemas e de conflitos) e de tomada de decisões, relacionadas com as capacidades comunicativas. Estas são competências que levam algum tempo a adquirir e pode ser necessária formação formal, uma vez que são essenciais para exercer uma liderança efectiva.

A confiança, outra importante característica, constrói-se ao estabelecer interacções honestas com as pessoas, mostrando coerência e integridade. A abertura e credibilidade que o professor bibliotecário transmite irá facilitar a comunicação e, conseqüentemente, o trabalho colaborativo.

As tarefas que nos propomos realizar têm que ser concluídas com perseverança. A competência constrói-se através de uma aprendizagem contínua que assegura uma expansão das nossas capacidades e conhecimentos para que os outros reconheçam em

---

nós verdadeiros líderes. A demonstração de competência torna-nos credíveis aos olhos dos outros, o que facilita a aceitação de novas ideias e a partilha da nossa visão.

Apesar de privilegiar o investimento pessoal no desenvolvimento de determinadas competências, Kearney não escamoteia as características pessoais neste processo de construção da liderança. Um líder tem que desenvolver competências pessoais. “We work to resolve problems constructively while making everyone feel welcome and comfortable in our presence.” (Kearney, 2000: 5). A autora considera até o sentido de humor um factor importante. A atitude positiva e optimista que transmitimos torna visível o nosso trabalho. Esta ideia é partilhada por Eisenberg (2002): “Successful school librarians are often characterized by their positive can-do attitudes.” (online). Segundo o autor, uma atitude positiva inclui entusiasmo, optimismo e energia.

Kearney refere também a elevada auto-estima e a confiança nas próprias capacidades como características pessoais importantes para o exercício da liderança. Porém, um líder também reconhece e respeita as competências dos outros, celebrando os sucessos como resultado do trabalho comum.

Num estudo de 1986 citado pela autora, definem-se as seguintes características pessoais do professor bibliotecário ideal:

- tem uma concepção positiva de si mesmo;
- pode ser tímido, mas projecta simpatia;
- é inteligente, estável, entusiasta, gosta de novas experiências;
- é auto-suficiente;
- valoriza as pessoas, o trabalho e a diversidade;
- encara a mudança como um desafio positivo;
- valoriza a comunicação;
- cria empatia e mostra preocupação com os outros;
- é capaz de clarificar a comunicação;
- evita situações de conflito;
- lida com situações difíceis de forma profissional;
- não é crítico nem dominador;
- não procura o poder ou o reconhecimento;
- vê-se como um líder no desenvolvimento curricular;
- está disposto a correr os riscos inerentes ao exercício da liderança.

Num encontro realizado pela AASL em 2006, denominado Vision Summit, a liderança é identificada como um papel do professor bibliotecário, juntamente com os quatro papéis definidos no Information Power (1998): professor, especialista em informação, parceiro para o ensino e gestor. A reflexão baseou-se nas conclusões retiradas de um estudo prévio no qual se demonstrou que, quando considerado o futuro sucesso das bibliotecas escolares, o ênfase desloca-se do papel de professor para o de parceiro para o ensino. Não iremos, porém, deter-nos mais neste ponto, uma vez que o mesmo será objecto de análise mais aprofundada no próximo capítulo.

Ao discutirem aqueles quatro papéis, os participantes no “Vision Summit” identificaram também um quinto papel: o de líder. Importa sublinhar que o documento “Empowering learners: guidelines for school library media programs” (AASL, 2009) está fundado na missão defendida por esta instituição – assegurar que todos os alunos e professores sejam utilizadores efectivos da informação e das ideias – e baseia-se nos princípios expressos no anteriormente referido “Standards for the 21st Century Learner (2007) e nos “Standards for the 21st Century Learner in Action (2009). Segundo a AASL (2009: 17), “Leadership is integral to developing a successful 21st-century [school library media program]”.

À medida que as competências de literacia e tecnológicas se tornam o centro da aprendizagem, cabe ao professor bibliotecário liderar na construção das competências para o século XXI no ambiente escolar. Isto implica não só ensinar, mas também aprender com os seus pares, com os professores e com os próprios alunos. Mais uma vez, a liderança surge como um conjunto de competências que se constrói. O empenho profissional e o conhecimento aprofundado dos desafios e oportunidades contribuem para que o professor bibliotecário se torne um membro activo da comunidade educativa no seu sentido mais lato, que inclui parceiros exteriores à escola.

Iniciámos este capítulo com a ideia de que o conceito de aprendizagem se alterou. Também o ambiente de aprendizagem fora da escola é hoje diferente: predomina a partilha entre pares, a globalização, o acesso fácil à informação e aos recursos. As escolas têm, por isso, que evoluir para uma forma de liderança mais colaborativa. O professor bibliotecário ocupa uma posição privilegiada para assumir esta liderança, para conduzir o processo de mudança e abrir caminho a novos modelos de ensino, de aprendizagem e de organização, de modo a dar resposta às necessidades

---

de aprendizagem de uma geração que “[...] has grown up participating, not just being broadcast to.” (AASL, 2009: 46).

Essa forma de liderança colaborativa é possível quando o professor bibliotecário desenvolve a capacidade de influência e as competências necessárias a contribuir para que a escola desenvolva a sua missão e alcance as suas metas. Para além de um conhecimento profundo das áreas curriculares, das mais recentes tendências tecnológicas, pedagógicas e educativas e das competências relacionadas com a informação, o documento considera outras competências fundamentais para a construção da liderança: por exemplo, competências de comunicação e a capacidade de estabelecer relações fortes com os professores, a direcção e a comunidade educativa em geral. Estas relações exigem que o professor bibliotecário seja um elemento visível na comunidade educativa, visibilidade facilitada quando participa nas decisões que dizem respeito ao processo de aprendizagem. Neste sentido, a sua intervenção deve incidir em questões como o desenvolvimento curricular, o uso da tecnologia, a igualdade de acesso à informação, a liberdade intelectual, os direitos de autor e outras relacionadas com a informação. Ao reunir com professores e órgãos de gestão, o professor bibliotecário tem oportunidade de transmitir a missão da biblioteca escolar e o conteúdo das suas próprias funções, muitas vezes desconhecido mesmo pelas direcções das escolas.

A família e a comunidade aparecem como interlocutores vitais para a integração da biblioteca escolar no currículo. Ao reunir com professores e pais, o professor bibliotecário encoraja o seu envolvimento na consecução do programa.

A comunicação não precisa de ser sempre em presença, sendo muito frutífera a comunicação através do email, das ferramentas da Web 2.0 (blogues, página da escola, plataformas de aprendizagem...), do jornal da escola ou outras publicações.

O novo cenário informacional é mais propício do que nunca para que o professor bibliotecário assuma a liderança, porque as questões da informação são centrais no processo de aprendizagem e o professor bibliotecário é um profissional da informação. Com mais ou menos tendência inata para a liderança, o professor bibliotecário que é líder caracteriza-se pelo espírito inovador, pela criatividade, pelo entusiasmo que coloca na implementação das suas acções e pela capacidade de transmitir aos outros esse entusiasmo. Aposta na formação e na melhoria de competências. Cria um ambiente propício ao trabalho colaborativo. Tem uma visão sistémica (Eisenberg, 2002): encara a aprendizagem em termos de *inputs* e *outputs*, privilegiando os últimos na planificação

---

da sua intervenção na escola e no processo de aprendizagem. Tem uma visão estratégica (AASL, 2009): traça um plano a longo prazo construído a partir da análise da situação actual e da definição clara, realista e ponderada das metas que pretende atingir.

## **2. O Professor Bibliotecário: evolução recente**

Pretendemos focar esta segunda parte do enquadramento teórico na figura do professor bibliotecário, objecto deste estudo. Procedemos, em primeiro lugar, a uma análise dos estudos internacionais, nomeadamente norte-americanos, uma vez que a figura do professor bibliotecário é muito recente em Portugal. Podemos até afirmar que a própria concepção moderna de biblioteca escolar é relativamente recente no nosso país, tendo apenas surgido as primeiras orientações no sentido de mudar mentalidades e práticas com a criação da Rede de Bibliotecas Escolares em 1997. A literatura estrangeira foi, porém, analisada com algum cuidado para evitar generalizações abusivas relativamente ao contexto português.

Para compreender a evolução recente do papel do professor bibliotecário, analisamos a revisão de literatura de Donna Shannon (2002), “The Education and Competencies of School Library Media Specialists: A Review of the Literature”. A autora aponta três factores fundamentais para a determinação da mudança no contexto educativo. Por um lado, o aparecimento das novas tecnologias transformou e continuará a transformar o ensino e a aprendizagem, tendo um impacto sem precedentes no acesso e recuperação da informação. Por outro lado, assiste-se cada vez mais a uma abordagem da educação em termos de definição de padrões (“standards-based approach”). O novo paradigma educacional desloca, então, o enfoque daquilo que os professores ensinam para o que os alunos aprendem. Então, que competências deve ter um professor bibliotecário para que o seu papel tenha impacto nas escolas em mudança?

A American Association of School Libraries (AASL) e a Association for Educational Communications and Technology (AECT) lançam, em 1988, o documento “Information Power: Guidelines for School Library Media Programs”, uma publicação de referência que definiu o papel do professor bibliotecário como professor, especialista em informação e consultor para o ensino. Este documento serviu naturalmente como

---

referencial teórico em torno do qual se construíram problemáticas de investigação sobre o papel e as competências do professor bibliotecário. A versão de 1988 é actualizada dez anos depois num outro documento de referência, “Information Power: Building Partnerships for Learning” que denota já uma evolução no papel do professor bibliotecário, descrevendo-o como “curriculum, instructional and technology leader who collaborates with all members of the learning community to create a student-centered library media program” (AASL, 1998: 28). De consultor para o ensino (“instructional consultant”), o professor bibliotecário passa a ser definido como parceiro para o ensino (“instructional partner”), sendo consolidada a sua função pedagógica e curricular com um maior enfoque no trabalho de articulação com os professores curriculares. Surge também a referência à sua função de “program administrator”, o gestor da biblioteca numa abordagem mais abrangente, desde os recursos humanos à colecção, equipamentos, instalações, incluindo a elaboração, operacionalização e avaliação de um programa. A ênfase na aprendizagem e a centralidade do aluno traduzem uma preocupação em adequar a biblioteca escolar e o seu coordenador às novas exigências da escola. Tal como o seu predecessor, e segundo Shannon (2002), este documento tem sido usado como enquadramento conceptual por diversas instituições de ensino norte-americanas como base para a construção de instrumentos de avaliação de professores bibliotecários e de documentos de orientação em termos de definição profissional.

Aliás, a justificação de uma análise mais detalhada deste documento no contexto deste estudo prende-se com o facto de mesmo nos documentos mais recentes a referência ao “Information Power: Building Partnerships for Learning” ser constante. É o caso das mais recentes orientações da AASL no que respeita a construção do programa das bibliotecas escolares, constantes no documento de 2009, “Empowering Learners: Guidelines for School Library Media Programs”, que refere os quatro papéis do Information Power como ponto de partida para as suas reflexões. Também os documentos portugueses, que analisaremos mais adiante, reflectem clara e indiscutivelmente aqueles quatro papéis.

“O Information Power: Building Partnerships for Learning” apresenta como seu objectivo “foster the active, authentic learning that today’s researchers and practitioners recognize as vital to helping students become independent, information-literate, lifelong

---

learners.” (p. ix). Parte da enumeração de um conjunto de nove “standards” para a literacia da informação, concebidos para apoiar o PB em três áreas axiais: o processo de aprendizagem e ensino, o acesso à informação e a gestão do programa. Paralelamente, são explorados os conceitos de colaboração, liderança e tecnologia, concretizados num conjunto de competências e estratégias chave transversais aos quatro papéis do PB que o documento define: professor, parceiro para o ensino, especialista em informação e administrador do programa da biblioteca escolar. Como foi referido anteriormente, estes quatro papéis continuam a servir de referência nos documentos mais actuais.

Sendo o objectivo de qualquer escola a promoção de aprendizagens, o programa da biblioteca escolar não poderia seguir outro caminho que não fosse uma adequação à nova perspectiva de aprendizagem centrada no aluno. Ao adaptar-se, a biblioteca escolar tornou-se mais importante do que nunca na consecução daquele objectivo. Aliás, e na mesma linha de pensamento dos investigadores citados na primeira parte deste enquadramento teórico, a qualidade do programa da biblioteca escolar está intrinsecamente ligada à qualidade do ensino na escola. A transformação da biblioteca escolar em “active, technology-rich learning environment with an array of information resources” (AASL, 1998: 1), determina uma mudança nos papéis do professor bibliotecário. Mais do que disseminar informação, este deve focar-se no processo de aprendizagem.

A disponibilidade imediata de informação, a variedade de formatos e os avanços tecnológicos ao serviço da pesquisa da informação são factores novos a ter em conta quando consideramos as necessidades de aprendizagem dos alunos de hoje. Tal como referimos anteriormente, os nossos alunos precisam de desenvolver competências no sentido de se tornarem consumidores e produtores responsáveis de informação. Esta é condição essencial para que prosperem ao nível pessoal e profissional na era da informação e da comunicação. Diversas áreas de conhecimento convergem na afirmação de que as competências na pesquisa e no tratamento da informação constituem o objectivo fundamental da educação de hoje e devem ser trabalhadas em articulação com as áreas curriculares: “Core elements in both learning and information theory thus converge to suggest that developing expertise in accessing, evaluating, and using information is in fact the authentic learning that modern education seeks to promote.” (AASL, 1998: 2). A aprendizagem autêntica, processo que se prolonga para além das fronteiras espaciais e temporais da escola, faz surgir um novo conceito – o de

---

comunidade de aprendizagem, assim definido: “[...] a web of people of all ages, races, abilities, and positions around the world who are interconnected in a lifelong quest to understand and meet the constantly changing information needs.” (AASL, 1998: 71,72).

Os conceitos de rede, de aprendizagem ao longo da vida e de constante mudança no ambiente informacional enriquecem o papel do professor bibliotecário que, tradicionalmente, demonstrou sempre uma sensibilidade especial relativamente às necessidades de informação dos seus utilizadores. Assim, ao professor bibliotecário compete trabalhar colaborativamente com os professores e órgãos de gestão para, num esforço comum, facilitar o ingresso dos alunos na era da informação e na comunidade alargada de aprendizagem. O seu papel implica, por isso, o ensino de estratégias necessárias aos alunos para uma interação competente e responsável com a informação e conseqüente construção de conhecimento significativo. Sendo por excelência o elo de ligação entre os elementos da comunidade educativa e os recursos de informação, o professor bibliotecário desempenha um papel único e central nessa comunidade.

No documento em análise, o desempenho deste papel implica três conceitos chave: a colaboração, a liderança e a tecnologia. São estes conceitos que subjazem à visão contida no “Information Power: Building Partnerships for Learning” no que diz respeito aos programas das bibliotecas escolares. Ao integrar todos os aspectos do programa da biblioteca escolar, a colaboração, a liderança e a tecnologia são conceitos transversais a todas as funções inerentes aos quatro papéis do professor bibliotecário, definidos neste documento.

Não consideramos essencial determo-nos naqueles três conceitos de forma muito desenvolvida, uma vez que o trabalho colaborativo, a liderança e as implicações dos avanços tecnológicos nas funções do professor bibliotecário foram já abordados em pontos anteriores deste estudo. Importa, contudo, clarificar algumas ideias relativamente a eles.

A necessidade do trabalho colaborativo surge com a mais forte ligação do professor bibliotecário ao currículo. O seu papel de professor e de parceiro para o ensino implica a planificação, a realização e a avaliação de actividades em conjunto com os professores curriculares. O espírito de colaboração é igualmente crítico quando está em causa a gestão de colecções, tendo em conta que, por exemplo, a selecção e aquisição de recursos têm que corresponder às necessidades de informação dos utilizadores, indissociáveis do contexto curricular. O Information Power: Building

---

Partnerships for Learning resume assim a importância de uma cultura colaborativa: “Effective collaboration with teachers helps to create a vibrant and engaged community of learners, strengthens the whole school program as well as the library media program, and develops support for the school library media program throughout the whole school.” (AASL, 1998: 51).

A sociedade da informação proporciona novas oportunidades ao professor bibliotecário para exercer a liderança. “The library media specialist strengthens the program’s connections by working as curriculum and instructional leader on the school’s leadership team. The school library media specialist also acts as a leader in organizing learning opportunities within and beyond the school.” (AASL, 1998: 125). A liderança ao nível do currículo e do ensino permite clarificar o novo conceito de aprendizagem no actual ambiente educativo, transformado e dominado pelas tecnologias. Por outro lado, promove um currículo no qual a literacia da informação actua como elemento transversal e comum a todas as áreas e níveis de ensino. Ao dotar os alunos e professores de competências para o século XXI, o professor bibliotecário assume um papel de liderança na reforma educativa.

Relativamente ao uso das tecnologias, o documento clarifica que, apesar de dever dominá-las, o professor bibliotecário não é um técnico, isto é, a sua função passa por planear actividades nas quais os alunos utilizem as tecnologias ao serviço da aprendizagem autêntica, da literacia da informação e do conhecimento aprofundado dos conteúdos do currículo.

Como já foi referido, a clarificação daqueles três conceitos é relevante na medida em que, por um lado, eles subjazem à filosofia do “Information Power: Building Partnerships for Learning” e, por outro lado, são transversais a todas as funções inerentes aos quatro papéis definidos por este documento com sendo os do professor bibliotecário.

## **2.1. Os quatro papéis do Professor Bibliotecário definidos em “Information Power: Building Partnerships for Learning”**

Os quatro papéis – professor, parceiro para o ensino, especialista em informação e administrador do programa da biblioteca – agrupam as diversas funções do professor

---

bibliotecário. Passemos a uma breve apresentação de cada um dos quatro papéis e das funções que lhes são inerentes. Aqui apresentadas de forma resumida, estas funções são designadas no documento como “Goals for the school library media specialist”, patamares de excelência que o professor bibliotecário deve alcançar.

Como **professor**, o professor bibliotecário colabora com os alunos e outros elementos da comunidade escolar no sentido de analisar as necessidades de informação, de localizar e utilizar recursos que respondam àquelas necessidades. Por outro lado, através desta colaboração, o professor bibliotecário actua como veículo de comunicação da informação fornecida pelos referidos recursos. Como professor, é conhecedor dos mais recentes estudos na área do ensino e da aprendizagem, sendo simultaneamente capaz de aplicar estes conhecimentos a situações variadas, particularmente aquelas que envolvem o acesso, a avaliação e o uso da informação pelos alunos. Como líder curricular e membro de órgãos decisores ao nível pedagógico, o professor bibliotecário deve manter-se actualizado relativamente às suas competências e conhecimentos de modo a executar trabalho efectivo com professores, órgãos de gestão e outros elementos da comunidade escolar no sentido de os ajudar a expandir os seus conhecimentos e as suas práticas em literacia da informação e tecnológica.

Ajudar a comunidade escolar a desenvolver competências de literacia da informação é o objectivo geral do papel de professor do professor bibliotecário.

Como **parceiro para o ensino**, o professor bibliotecário colabora com os professores e outros elementos da comunidade educativa na identificação de ligações entre as necessidades informativas dos alunos, os conteúdos curriculares, os resultados das aprendizagens e a diversidade de recursos, desde o impresso até ao digital. O “Information Power: Building Partnerships for Learning” destaca a sua função de líder na criação de políticas, práticas e currículos que orientem os alunos no desenvolvimento de competências de informação e de comunicação. O trabalho colaborativo com os professores permite a concepção de situações de aprendizagem integradoras daquelas competências.

Estabelecer redes de trabalho colaborativo com os professores a fim de integrar a literacia de informação nos conteúdos curriculares é a tónica do papel de parceiro para o ensino do professor bibliotecário. Como líder curricular e parceiro dos professores, o professor bibliotecário colabora no desenvolvimento curricular e no projecto

---

tecnológico da escola, a fim de promover o papel central da literacia da informação no currículo, transformando-a numa componente essencial da experiência escolar de cada aluno.

São estas as funções inerentes aos dois papéis até agora descritos, aqui apresentadas de forma condensada:

- Desenvolver um conhecimento integral do currículo de modo a promover a literacia da informação em articulação com o mesmo.
- Articular trabalho com os professores de modo a promover o desenvolvimento curricular, a definir objectivos de aprendizagem que incorporem as competências em literacia da informação, a recomendar recursos de informação apropriados ao desenvolvimento da literacia da informação e do espírito crítico em articulação com o currículo.
- Participar em “technology committees” (AASL, 1998: 61) para integrar a literacia da informação no plano tecnológico. No caso português, advoga-se a participação do professor bibliotecário na equipa do Plano Tecnológico da Educação.
- Estabelecer conexões entre as competências em literacia da informação e as áreas curriculares, contribuindo para que os alunos sejam independentes na sua aprendizagem e socialmente responsáveis no uso da informação e das tecnologias a ela associadas.
- Em colaboração com os professores, avaliar as competências de literacia de informação dos alunos.
- Conceber actividades, individualmente ou em parceria, que reflectam o mais actual em termos de práticas.
- Promover a literacia da informação em programas de leitura, de crítica literária, na pesquisa de informação e no uso das TIC.
- Trabalhar colaborativa ou individualmente para conceber, desenvolver e implementar programas que motivem para a leitura recreativa e informativa.
- Trabalhar colaborativa ou individualmente para conceber, desenvolver e implementar programas que desenvolvam competências em literacia mediática, incluindo a análise crítica de filmes, televisão e outros.
- Produzir recursos em vários formatos para responder às necessidades dos alunos.

- 
- Desenvolver actividades e recursos para responder às necessidades individuais dos elementos da comunidade escolar, principalmente dos alunos, no que diz respeito à literacia da informação e à utilização dos recursos de informação e tecnológicos.
  - Facilitar o desenvolvimento de atitudes e competências de aprendizagem ao longo da vida, formando aprendentes autónomos, conhecedores do valor da pesquisa e competentes em todas as suas etapas, com recurso às mais variadas ferramentas.
  - Promover a literacia da informação como guia orientador da utilização dos vários recursos.
  - Trabalhar colaborativamente com professores e outros para criar situações de aprendizagem baseadas na pesquisa de informação dentro e fora da escola.
  - Estabelecer contactos com fontes de informação exteriores, como as bibliotecas públicas e outros parceiros locais ou nacionais.
  - Proporcionar oportunidades de enriquecimento profissional aos professores.

Como **especialista em informação**, o professor bibliotecário é especializado na aquisição e na avaliação dos recursos de informação em todos os formatos. É igualmente responsável por levar a comunidade escolar à reflexão sobre questões relacionadas com a informação, sendo um exemplo na aplicação de estratégias de localização, acesso e avaliação da informação dentro e fora da biblioteca. O professor bibliotecário é, assim, um intermediário entre as necessidades de informação da comunidade da sua escola e os recursos de que esta dispõe. Uma vez que o processo de aprendizagem requer o acesso a informação actual e fidedigna, a escola necessita de um líder que oriente os diferentes elementos da sua comunidade na localização, na orientação da selecção e na utilização da informação.

Enumeramos de seguida, ainda que resumidamente, as funções inerentes a este papel:

- Manter-se actualizado e conhecer em profundidade materiais educativos e recursos de informação, as características dos alunos e professores, as áreas curriculares, bem como as formas de os compatibilizar.

- Desenvolver e implementar, em conjunto com professores e outros elementos, uma política de desenvolvimento da colecção, bem como procedimentos que possibilitem o acesso a recursos externos, como os disponíveis na Internet.
- Divulgar os recursos existentes, promovendo a sua circulação e envolvendo os professores na sua avaliação.
- Apoiar os alunos e os professores na identificação de recursos de informação adequados e na interpretação e comunicação do seu conteúdo intelectual.
- Colaborar com os órgãos de gestão, professores e outros elementos da escola no sentido de renovar as instalações da biblioteca e definir necessidades de equipamento.
- Coordenar a aquisição e circulação de todos os recursos de informação.
- Organizar os recursos e proceder ao respectivo tratamento técnico.
- Gerir o espaço, o equipamento, os recursos, o orçamento, o horário e a circulação de materiais de acordo com as necessidades dos utilizadores.
- Em colaboração com professores, órgãos de gestão, alunos e pais, criar programas, serviços, instalações e horários de funcionamento atractivos para os utilizadores e capazes de estimularem e apoiarem a aprendizagem produtiva.
- Ser enérgico e entusiasta com os alunos e todos os elementos da comunidade escolar.
- Promover o programa da biblioteca escolar.
- Em colaboração com a comunidade escolar, desenvolver políticas e práticas que facilitem o acesso aos recursos, que reflectam princípios de liberdade intelectual e proporcionem o livre acesso a todos os elementos da comunidade, mesmo remotamente.
- Incentivar os pais e outros elementos da comunidade educativa a utilizarem a biblioteca e os seus recursos.

Como **administrador do programa** da biblioteca escolar, o professor bibliotecário trabalha colaborativamente com os elementos da comunidade escolar na definição de políticas orientadoras do programa da biblioteca, orientando todas as actividades previstas. Para além da concepção, divulgação, promoção, execução e

---

avaliação do programa da biblioteca, este papel inclui funções como a gestão dos recursos humanos afectos à biblioteca, do orçamento, do equipamento e instalações.

O professor bibliotecário exerce a liderança, fomenta o trabalho colaborativo e desenvolve competências tecnológicas com a finalidade de conceber e gerir um programa que é actual, abrangente e integrador. Encarado como mais administrativo, este papel é referido no próprio documento como trabalho “behind the scenes” (AASL, 1998: 101).

Sendo a missão da biblioteca escolar “to ensure that students and staff are effective users of ideas and information” (AASL, 1998: 6), os objectivos do programa da biblioteca consistem em integrar essa missão nas metas gerais da escola. A literacia da informação é uma competência básica para a era da informação e o programa da biblioteca ocupa um lugar privilegiado na escola para desenvolver esta competência. O programa da biblioteca apoia a melhoria contínua da escola nos seus esforços para desenvolver aprendentes independentes e socialmente responsáveis. Compete ao professor bibliotecário garantir que os princípios básicos do programa estejam em consonância com a missão, as metas e os objectivos da escola.

São estas as funções referidas no documento em análise:

- Desenvolver e implementar a missão, os objectivos, as políticas e os procedimentos que reflectam a missão, as metas e os objectivos da escola.
- Integrar a literacia da informação nos documentos formais relacionados com o programa.
- Integrar “the school’s decision-making body” (AASL, 1998: 103). No caso português, o professor bibliotecário integra o Conselho Pedagógico, órgão decisor ao nível pedagógico.
- Comunicar a importância do programa para a aprendizagem dos alunos.
- Participar em grupos de discussão sobre a necessidade de melhoria da escola e integrar os resultados no desenvolvimento de programas e serviços.
- Interagir com coordenadores regionais e participar em encontros com outros professor bibliotecários / comunidades de prática.
- Actualizar continuamente as suas competências em literacia da informação, processo de aprendizagem, acesso e disponibilização de informação, tecnologias, administração e supervisão.

- 
- Avaliar as necessidades de pessoal a afectar à BE e comunicá-las ao órgão de gestão.
  - Avaliar as necessidades de equipamento tecnológico, em parceria com “the school’s information technology staff”(AASL, 1998: 105) (em Portugal, a equipa PTE).
  - Estabelecer uma comunicação constante com a direcção da escola com dois objectivos: por um lado, fornecer informação acerca do programa, das actividades e do seu cumprimento e, por outro lado, procurar apoio na transmissão da missão e dos objectivos da biblioteca.
  - Dedicar tempo e recursos ao processo de elaboração do programa.
  - Definir as responsabilidades de cada elemento da equipa.
  - Em colaboração com professores, alunos, órgãos de gestão e outros elementos da comunidade escolar, desenvolver e implementar um plano de identificação das necessidades de informação dos utilizadores e avaliar a capacidade de resposta do programa às mesmas.
  - Proceder à recolha sistemática de dados e respectiva análise.
  - Comunicar os resultados dessa análise e tomar decisões com base na mesma.
  - Administrar o orçamento com vista a satisfazer as necessidades de informação e de aprendizagem da escola.
  - Conceber um programa de formação de pessoal de acordo com as necessidades de aprendizagem dos utilizadores e com as especificidades do programa, nomeadamente na área das tecnologias e da literacia da informação.
  - Divulgar recursos, serviços e promover o programa junto de toda a comunidade educativa.

## **2.2. Os papéis do Professor Bibliotecário noutros documentos de referência**

Embora retomemos a revisão de literatura de Shannon mais adiante, importa referir que os diferentes estudos que a autora cita tiveram por referência as funções do professor bibliotecário definidas no Information Power. Depois de uma análise destes estudos, Shannon conclui utilizando a expressão “a multifaceted set of competencies”

---

(online) como a que mais se adequa quando nos referimos às funções daquele profissional.

Este conjunto de competências é atestado em diversos documentos oficiais desde os anos 90 do século passado. Pareceram-nos relevantes dois documentos internacionais: o relatório profissional da International Federation of Library Association (IFLA), “Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação para os Requisitos de Competências” (1995); e os “Standards of Professional Excellence for Teacher Librarians” da Australian Library and Information Association (ALIA) (2002). Também os documentos nacionais foram alvo duma análise cuidadosa, no sentido de centrar esta problemática no contexto português, sendo eles o Relatório “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares” (1997), a portaria 756/2009 de 14 de Julho e o recente documento “Para uma Gestão Integrada das Bibliotecas no Agrupamento” (2010).

A IFLA define o papel do professor bibliotecário como “unificado e holístico” (IFLA, 1995: online), uma vez que as competências que lhe são inerentes, embora de áreas diferentes, estão interligadas e não devem ser consideradas como independentes umas das outras. Existe no referido documento desta organização uma forte tendência para enfatizar o papel de professor: “os bibliotecários escolares devem estar conscientes das suas responsabilidades como mediadores da informação e como professores de forma de utilizar a informação.” (online). Este documento agrupa as competências do professor bibliotecário em três grandes áreas:

- a informação (desenvolver e gerir a coleção e assegurar serviços de informação de qualidade);
- a gestão (liderar, delinear metas e estratégias, criar um programa, avaliar o programa, estabelecer parcerias, gerir recursos humanos e financeiros, espaços e serviços);
- o ensino (cooperar no desenvolvimento curricular, integrar a literacia da informação no currículo e promover e orientar no uso da informação).

Deste modo, são evidentes as funções educativas e biblioteconómicas. Este relatório da IFLA encontra, assim, eco noutros documentos como o “Manifesto da Unesco para as Bibliotecas Escolares” (2000), onde se alerta para que as bibliotecas escolares deverão “dispor de pessoal com qualificações profissionais em educação e biblioteconomia” (online). Também a Declaração Política da International Association of School Librarianship (IASL) sobre as Bibliotecas Escolares defendia já em 1993 que

---

os professores bibliotecários deviam ser “professores qualificados que tenham, adicionalmente, completado estudos profissionais de biblioteconomia.” (online).

Nos “Standards” da ALIA (2002), a própria introdução, que pretende justificar a importância do documento, atesta o cariz multifacetado das funções do professor bibliotecário, enfatizando a dimensão educativa: “in order to improve teacher librarians’ professional practice and enhance student learning outcomes.” (online). A aprendizagem dos alunos continua a aparecer como central e o professor bibliotecário tem um importante papel no seu desenvolvimento.

Os “Standards” da ALIA encontram-se divididos em três grupos:

- o conhecimento profissional:
  - compreender os princípios da aprendizagem ao longo da vida;
  - conhecer a aprendizagem e o ensino por áreas curriculares e níveis de desenvolvimento;
  - conhecer profundamente a comunidade escolar e o currículo;
  - possuir conhecimento especializado em informação, recursos, tecnologia e gestão da biblioteca;
  
- a prática profissional:
  - motivar os alunos num ambiente de aprendizagem rico em informação e inspirador de confiança;
  - planificar colaborativamente, integrando a literacia da informação e a literatura nos programas curriculares;
  - criar e fornecer serviços de biblioteca exemplares e consistentes com os padrões nacionais;
  - avaliar os programas e serviços de aprendizagem e biblioteca para melhorar a prática profissional;
  
- o empenho profissional:
  - promover a aprendizagem ao longo da vida;
  - estabelecer compromisso com os princípios da educação e das bibliotecas;
  - demonstrar liderança nas escolas;
  - participar activamente em redes profissionais de bibliotecas e educação.

Aqui é conferida especial atenção aos conhecimentos do professor bibliotecário que não passam apenas pela formação profissional, mas também pela análise que ele deve fazer do meio onde exerce as suas funções: conhecer os princípios teóricos relativos ao processo de aprendizagem, a comunidade escolar e o currículo apresentam-se como condições essenciais para um efectivo contributo da acção da biblioteca na aprendizagem dos alunos. O trabalho colaborativo surge obviamente como fundamental neste processo, embora se alargue este conceito ao trabalho em rede com outras bibliotecas e instituições de ensino.

Apesar de produzidos em momentos e contextos espaciais diferentes, todos os documentos analisados conferem um papel central à biblioteca escolar e, conseqüentemente, ao professor bibliotecário, cujo maior desafio se prende com a multiplicidade de papéis e funções que dele se esperam.

Centremo-nos, então, no mais recente documento norte-americano no que diz respeito à definição de orientações para os futuros programas das bibliotecas escolares, “Empowering Learners: Guidelines for School Library Media Programs” (AASL, 2009). A criação de um ambiente flexível que permita formar aprendentes de sucesso e competentes em múltiplas literacias constitui o enfoque destas orientações.

A referência ao “Information Power: Building Partnerships for Learning” (AASL, 1998) é evidente em todo o documento e literal nas primeiras páginas quando se define a missão da biblioteca escolar: “The mission of the school library media program is to ensure that students and staff are effective users of ideas and information.” (AASL, 2009: 8). É esta a missão definida no documento de 1998. Podemos afirmar que todas as orientações do “Empowering Learners” ancoram nesta missão e assentam na convicção de que o professor bibliotecário “empowers students to be critical thinkers, enthusiastic readers, skillful researchers, and ethical users of information [...]” (AASL, 2009: 8).

Estas orientações têm como fundamento a teoria construtivista da aprendizagem contida no já mencionado “Standards for the 21st-Century Learner” (AASL, 2007) e no “Standards for the 21st-Century Learner in Action” (AASL, 2010).

Os estudos para a produção deste documento começaram em 2006, com a realização do Vision Summit, onde se identificaram desafios e oportunidades que os

---

ambientes de aprendizagem do séc. XXI implicam para quem gere o programa da biblioteca escolar. Desta discussão resultaram conceitos e convicções que estiveram na origem da produção deste documento. Não iremos referir aqui estes conceitos e convicções porque já o fizemos na primeira parte deste enquadramento teórico, quando referimos os “Standards for the 21st-Century Learner” (AASL, 2007) a propósito das necessidades de aprendizagem para o aluno do século XXI.

O programa da biblioteca escolar é, assim, revisto e com ele as funções do professor bibliotecário, cujas responsabilidades são expandidas de modo a apoiar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para serem bem sucedidos na sociedade da informação e do conhecimento.

Apesar da missão do programa se manter inalterada relativamente ao documento de 1998, surge uma nova concepção: os recursos de informação e o processo de aprendizagem devem permitir aos alunos e professores antecipar e preparar-se para as mudanças nas áreas educacional e tecnológica. Caracterizado por uma cultura participativa e fortemente influenciado pelas tecnologias digitais, o ambiente de aprendizagem do século XXI implica que professores e alunos partilhem os mesmos papéis: o de professor e de aprendiz. Como orientador, “risk-taker” (AASL, 2009: 10), especialista em processos de aprendizagem e parceiro na consecução dos objectivos da aprendizagem e do desenvolvimento curricular, o professor bibliotecário deve criar um ambiente onde todos sejam professores, aprendizes, enfim, produtores de conhecimento. As tecnologias digitais criaram oportunidades infindáveis para um ensino e aprendizagem inovadores, pois permitem redes de colaboração, de partilha e de construção de conhecimento mesmo fora da escola.

A discussão levada a cabo no Vision Summit baseou-se num estudo prévio realizado através de entrevistas por telefone e de um questionário em linha. Numa primeira parte, aos respondentes foram apresentados os quatro papéis definidos no Information Power de 1998, os quais eles tinham que organizar segundo a ordem na qual eram normalmente considerados. Numa segunda parte, deviam ordenar os mesmos quatro papéis em termos da importância que lhes atribuem para o sucesso futuro do programa da biblioteca. Confrontar a situação presente com a perspectiva de futuro constituía o objectivo.

Eis o resultado (quadro traduzido do original)

| AGORA |                            | NO FUTURO |                            |
|-------|----------------------------|-----------|----------------------------|
| 1     | Professor                  | 1         | Parceiro para o ensino     |
| 2     | Especialista em informação | 2         | Especialista em informação |
| 3     | Parceiro para o ensino     | 3         | Professor                  |
| 4     | Administrador de programa  | 4         | Administrador de programa  |

Os inquiridos apresentaram ainda um quinto papel essencial ao futuro sucesso do programa da biblioteca escolar: o de líder. E é este papel que, em primeiro lugar, os autores do documento exploram. Aliás, a apresentação das competências de liderança na forma de um papel (e inerente conjunto de funções) a adicionar aos quatro iniciais constitui uma novidade em relação ao Information Power. Note-se que o Information Power já desenvolvia a noção de liderança. Não o fazia, porém, de forma a sistematizar as competências que lhe são inerentes. No Information Power, a liderança é apresentada como um conceito transversal aos quatro papéis de professor, especialista em informação, parceiro para o ensino e administrador do programa da biblioteca escolar. Convém ainda esclarecer, antes de prosseguirmos com esta análise, que não é intenção dos autores de Empowering Learners apresentar os papéis do professor bibliotecário de forma estanque e isolada, destacando a liderança das outras funções. Pelo contrário, afirma-se no documento, como veremos adiante, que os cinco papéis se completam e complementam, havendo uma relação de intersecção e transversalidade entre eles.

- **O papel de líder**

O professor bibliotecário assume a liderança na construção das competências para o séc. XXI no seio da escola. Actua como professor e como aluno, receptivo às aprendizagens que faz ao interagir com todos os elementos da comunidade escolar. Empenha-se no seu desenvolvimento profissional e estabelece relações com organizações e parceiros para desenvolver um programa eficaz e promover a aprendizagem. Pioneiro na adopção de mudanças nas tendências educacionais e tecnológicas, o professor bibliotecário deve ser um líder activo, participativo e, por isso, visível na comunidade escolar.

- **O papel de parceiro para o ensino**

Tal como é postulado no Information Power, o professor bibliotecário trabalha com os elementos da comunidade escolar para desenvolver políticas, práticas e currículos que orientem a aprendizagem. Colabora com professores no desenvolvimento de tarefas que, dentro dos objectivos curriculares, incluam competências de espírito crítico, de literacia e tecnologias da informação, bem como competências culturais. Em colaboração com o professor, o professor bibliotecário também estabelece objectivos de aprendizagem e implementa estratégias de avaliação.

A propósito deste papel, enfatiza-se o novo ambiente de aprendizagem, onde esta ocorre sem constrangimentos temporais ou espaciais e no qual a comunicação com os professores e alunos acontece não só presencialmente, mas também virtualmente.

- **O papel de especialista em informação**

Relativamente a este papel, o documento sublinha a função crucial das novas tecnologias em todos os aspectos do programa da biblioteca escolar. As tecnologias são utilizadas pelo professor bibliotecário para enriquecer os recursos da escola, apoiar a criação de tarefas de aprendizagem motivadoras, ligar a escola à comunidade global de aprendizagem, comunicar com alunos e professores e proporcionar acesso ininterrupto aos recursos da biblioteca. O acesso livre e continuado aos recursos de informação através de um horário alargado, mas também através das tecnologias que permitem o acesso remoto, estava já previsto no “Information Power” de 1998, embora o enfoque nas tecnologias seja mais visível no documento que agora analisamos. Isto é, do professor bibliotecário espera-se actualmente que esteja a par das tecnologias emergentes de modo a poder introduzi-las nas rotinas da escola. As estratégias para encontrar, avaliar e utilizar a informação não podem desligar-se das novas realidades tecnológicas, sendo que o professor bibliotecário surge, neste documento, como líder também na avaliação de software e hardware.

---

Em consonância com o Information Power, ao professor bibliotecário compete ensinar para a utilização ética da informação, pelo que deve estar actualizado em termos da mais recente legislação que define direitos de autor, licenciamento de propriedade intelectual em ambiente digital e a respectiva utilização.

- **O papel de professor**

Como professor, o professor bibliotecário dota os alunos de competências que desenvolvem o seu espírito crítico, o gosto pela leitura e competências de compreensão escrita, as capacidades de pesquisa e a utilização ética da informação.

Cabe-lhe motivar os outros para o trabalho em equipa, para a construção de novo conhecimento a partir de outros que já possuíam e para a avaliação do seu próprio trabalho e do trabalho dos seus pares.

Tal como no “Information Power”, enfatiza-se a leitura em diferentes suportes e a capacidade do professor bibliotecário para construir uma colecção adequada aos interesses dos alunos.

- **O papel de administrador do programa da biblioteca escolar**

Como administrador do programa, o professor bibliotecário garante que todos os elementos da comunidade escolar têm acesso a recursos que respondem a uma diversidade de necessidades e interesses.

Este papel implica também o desenvolvimento e implementação, em termos colaborativos, de uma missão, de um plano de acção, de políticas, da gestão de recursos humanos, do orçamento e dos espaços físico e virtual. Implica também o estabelecimento de parcerias com outras instituições.

A propósito do plano de acção, a expressão utilizada é “action plan”, enquanto no Information Power apenas se fala em “program” que temos traduzido como programa. Entendemos programa como uma designação geral que engloba plano de acção (para mais do que um ano) e o plano anual das actividades propostas. Este dá resposta ao plano de acção que contempla objectivos mais gerais e resulta de uma

---

análise de resultados e impactos, dos pontos fortes e das fragilidades, por outras palavras, é a súpula da visão estratégica para a biblioteca.

Como já foi referido, o documento sublinha que aqueles cinco papéis estão interligados, precisando cada um deles da contribuição dos outros. Estão, por isso, implícitos nas orientações para a construção do programa propriamente dito. Apesar de se referirem directamente ao programa da biblioteca escolar, cada uma das orientações fornecidas se desdobra em acções que traduzem o que deve ser na prática o papel do professor bibliotecário. Este aspecto aproxima bastante este documento do Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar proposto pela RBE e que, mais adiante, analisaremos.

Na primeira orientação é inequívoca a ideia de que o ensino das competências do século XXI requerem parcerias de trabalho colaborativo, concepção já expressa no “Information Power”. É em colaboração com o professor curricular que o professor bibliotecário apoia os alunos na aprendizagem dos conteúdos curriculares e das competências relativas às múltiplas literacias - da informação, visual, mediática e textual – que lhes irão permitir serem utilizadores e produtores de informação independentes. Como professor, o professor bibliotecário colabora com os alunos na construção e desenvolvimento destas competências e na identificação das ferramentas adequadas à recolha, utilização e comunicação da informação. O desenvolvimento de um ambiente colaborativo de aprendizagem também exige a criação de redes de conhecimento fora da escola: parcerias com pais, com outras escolas, bibliotecas ou organizações locais podem enriquecer o programa e acrescentar recursos à colecção.

A segunda orientação advoga que o programa deve promover a leitura como competência fundacional da aprendizagem, do crescimento pessoal e do prazer. Desde a integração de estratégias de leitura nas aulas e nas unidades curriculares até ao envolvimento da família na motivação para a leitura, o professor bibliotecário continua a desempenhar um importante papel na criação de ambientes e no desenvolvimento de actividades que incentivem à leitura e à escrita em diferentes formatos e com diferentes finalidades. Recorde-se que o primeiro pressuposto dos “Standards for the 21st-century learner” (AASL, 2007) indica que a promoção da leitura, recreativa ou informativa, permanece no centro do programa da biblioteca escolar.

As competências de leitura implicam competências de raciocínio. Então, o nível de utilização de informação dos jovens depende da sua capacidade de compreender o

---

que lê, de integrar a compreensão do que lê com conhecimentos prévios e de identificar as questões que ficaram sem resposta. É com esta finalidade que o professor bibliotecário ensina colaborativamente estratégias de leitura. O desenvolvimento destas estratégias permite aos alunos a interiorização de informação e o estabelecimento de relações com conhecimentos previamente adquiridos. É neste processo de construção que os alunos efectivamente aprendem, porque compreendem, aplicam, analisam e avaliam informação, ao mesmo tempo que constroem conhecimento.

O acesso livre aos recursos e o conhecimento do professor bibliotecário para enriquecer continuamente a colecção são essenciais para que as funções anteriormente enunciadas se efectivem.

A terceira orientação prende-se com o ensino das diferentes literacias. O documento atesta, assim, a evolução do termo literacia. Enquanto no Information Power a expressão “literacia da informação” faz referência às múltiplas competências associadas ao uso e manipulação da informação, neste documento o termo “literacia” aparece associado a outros meios e formatos.

Assim, define-se a literacia digital como a capacidade de encontrar, utilizar, analisar e produzir informação através das tecnologias digitais.

A literacia visual consiste na capacidade de “compreender e usar imagens, incluindo a capacidade de pensar, aprender e expressar-se por meio de imagens” (Braden and Hortin, 1982: 41, citado em AASL, 2009: 24).

A literacia textual é a capacidade de ler, escrever, analisar e avaliar textos literários, bem como documentos pessoais e profissionais.

A literacia tecnológica consiste na utilização responsável das tecnologias para comunicar, resolver problemas e aceder, gerir, integrar, criar e avaliar informação com vista à melhoria da aprendizagem em todas as áreas curriculares e à aquisição de conhecimentos e capacidades ao longo da vida.

O número de fontes de informação e a variedade de formatos trazem novos desafios a quem é utilizador da informação e a quem ensina aquelas competências. Porém, a Internet e as tecnologias emergentes constituem também uma oportunidade inigualável para criar experiências de aprendizagem autênticas e relacionar os conteúdos objecto de ensino ao mundo exterior.

Para além de exigir do professor bibliotecário uma constante actualização em termos de desenvolvimentos tecnológicos, o ensino de múltiplas literacias implica

---

igualmente o trabalho colaborativo com os professores no sentido de integrarem aquelas competências nas aulas e nas unidades curriculares. Mas a função do profissional em análise não se esgota aqui no que diz respeito à literacia. O documento reforça a necessidade de incentivar à pesquisa de informação em diferentes formatos e de ensinar conceitos legais, éticos e sociais associados ao uso e produção de informação.

A abordagem da aprendizagem baseada na pesquisa e o processo de procura de informação são duas dimensões que devem obrigatoriamente estar contempladas no programa da biblioteca escolar. O professor bibliotecário colabora com os professores na concepção, implementação e avaliação de unidades curriculares leccionadas com base no processo de pesquisa. Ao aprender a formular as questões de pesquisa adequadamente, ao organizar a pesquisa de dados, ao analisar e avaliar os dados encontrados e ao comunicar resultados, o aluno desenvolve as competências, responsabilidades e estratégias necessárias ao desenvolvimento da autonomia. Através da sua actuação neste sentido, o professor bibliotecário estimula o espírito crítico, valoriza os conhecimentos prévios do aluno no processo de construção de conhecimento e integra as novas tecnologias no processo de aprendizagem.

Enfatiza-se também o seu papel ao nível da avaliação: a avaliação diagnóstica para identificar áreas de intervenção; a avaliação formativa para orientar os alunos a aferir o seu progresso; o incentivo à auto-avaliação e à hetero-avaliação.

O programa da biblioteca constrói-se num plano estratégico a longo prazo que reflecte a missão, as metas e os objectivos da escola. A planificação estratégica baseia-se na prática baseada na evidência, tal como vimos em Todd (2002), e identifica as metas e objectivos do plano, juntamente com o caminho a percorrer para os atingir. Antes desta planificação, compete ao professor bibliotecário um estudo aprofundado do ambiente escolar: a missão e metas da escola, os documentos globais, as características da comunidade escolar. Relativamente à biblioteca, importa diagnosticar as carências ao nível das instalações, dos recursos humanos, da colecção e do acesso à informação e do orçamento disponível.

Depois de identificados os pontos fortes e os pontos fracos, o professor bibliotecário delinea um plano de acção que é comunicado aos órgãos de gestão e à comunidade educativa e cujo progresso é monitorizado. O processo de planificação é contínuo e assenta na recolha regular de dados que determina a reformulação do mesmo.

---

O documento defende que o programa implica a afectação de, no mínimo, um professor bibliotecário certificado a tempo inteiro, apoiado por pessoal qualificado suficiente tendo em conta as necessidades de implementação do programa, os serviços, as instalações, a dimensão da biblioteca e o número de utilizadores. Cabe ao professor bibliotecário debater com a direcção da escola a afectação de recursos humanos de acordo com as necessidades do programa.

Em termos de equipa, o professor bibliotecário cria um ambiente de respeito mútuo e de trabalho colaborativo no qual todos os colaboradores trabalham com o objectivo comum de melhorar o desempenho dos alunos. Para isso, o professor bibliotecário deve definir os papéis, responsabilidades, competências e qualificações de cada elemento da equipa, incluindo alunos colaboradores e voluntários, aos quais deve prestar apoio contínuo e ministrar formação.

A necessidade de um profissional certificado, coadjuvado por uma equipa, está claramente presente no “Information Power”, anteriormente analisado. O mesmo acontece em relação à igualdade de acesso aos recursos da biblioteca. Ambos os documentos postulam o acesso igual e em horário alargado à colecção de recursos físicos e virtuais que apoiam o currículo e respondem às necessidades de todos os aprendentes. Cabe ao professor bibliotecário garantir essas condições, na medida em que elas permitem uma melhor implementação do trabalho colaborativo e apoiam a integração da biblioteca na escola. O acesso virtual, através da criação e manutenção de um site da biblioteca, proporciona a alunos e professores a utilização ininterrupta e ilimitada dos recursos.

O programa requer financiamento, sendo o orçamento baseado na análise de resultados e adequado às necessidades do plano de acção. Compete ao professor bibliotecário criar um orçamento que assegure o cumprimento do programa, justificar a necessidade de verbas com as evidências do progresso; procurar financiamento adicional através de parcerias, candidaturas a programas de apoio e programas de donativos, etc.

O programa da biblioteca inclui políticas, procedimentos e orientações que apoiam o acesso igual às ideias e à informação para toda a comunidade educativa. Cabe ao professor bibliotecário desenvolver, com a colaboração de outros elementos da comunidade escolar, as políticas de desenvolvimento da colecção e de utilização ética

---

dos recursos, as políticas regulamentares da utilização dos espaços e recursos da biblioteca, da circulação dos recursos e dos procedimentos do tratamento técnico.

Tal como no “Information Power”, a preocupação com o desenvolvimento adequado da colecção está presente neste documento. O programa da biblioteca escolar deve incluir uma colecção bem desenvolvida de livros, periódicos e material não impresso em vários formatos que apoiem os tópicos curriculares e sejam adequados para a aprendizagem baseada na pesquisa e correspondam às necessidades e interesses dos alunos.

O desenvolvimento de uma colecção actualizada e abrangente em termos de idade, género, etnia, competências de leitura e necessidades de informação é da responsabilidade do professor bibliotecário, apesar de ser enfatizada a colaboração dos outros professores. A ele compete também o mapeamento da colecção para identificar eventuais lacunas ou necessidade de desbaste. É importante neste processo a consulta regular dos utilizadores, através de questionários ou caixas de sugestões. Sublinha-se também a promoção da colecção através, por exemplo, de listas bibliográficas que incluam recursos em diferentes suportes.

A construção de uma biblioteca digital e a partilha de recursos inter-bibliotecas são consideradas como essenciais ao apoio curricular de forma continuada.

O programa da biblioteca escolar deve ser orientado por um plano de promoção do valor da biblioteca que facilite o apoio por parte dos órgãos decisores da escola. A promoção passa por um processo de construção de parcerias e começa com uma visão e um plano para o programa que posteriormente se articula com a agenda e prioridades dos parceiros. Por outro lado, deriva do processo de recolha de evidências, sendo o plano de acção um instrumento de promoção por excelência. Qual o papel do professor bibliotecário? Deve analisar os objectivos dos potenciais parceiros e propor articulação de trabalho em consonância com esses objectivos. A promoção do trabalho em parceria com a biblioteca passa por dar a conhecer o que se faz, por isso é essencial incentivar à utilização por parte de pais e órgãos de gestão. A comunicação pode fazer-se para o interior e exterior da escola através de um *site*, *newsletter*, *email* ou outros formatos. No “Information Power”, a promoção traduz-se numa constante comunicação com os órgãos decisores da escola, no sentido de comunicar o valor do programa da biblioteca escolar no desempenho dos alunos, mas também na promoção das diferentes vertentes do programa junto de outros elementos da comunidade educativa, incluindo os pais.

O programa da biblioteca escolar inclui o apoio ao desenvolvimento profissional do professor bibliotecário e dos professores com vista ao enriquecimento dos seus conhecimentos e competências. Em colaboração com os professores, aquele desenvolve um plano de desenvolvimento profissional a longo prazo que vise também a melhoria dos resultados dos alunos. Este desenvolvimento profissional implica estabelecer metas pessoais de aprendizagem, ligar a investigação à acção e incrementar boas estratégias de ensino.

Neste sentido, espera-se que o professor bibliotecário se mantenha actualizado através de leituras e da participação em conferências ou em comunidades de práticas. Deve procurar oportunidades para transmitir novas competências aos seus parceiros na escola.

Como ficou explanado atrás, este documento perspectiva ainda o professor bibliotecário como um modelo de liderança e de boas práticas para a comunidade escolar.

### **2.3. O Professor Bibliotecário em Portugal: da criação da RBE às mais recentes orientações**

Analisadas as realidades norte-americanas e australianas, impõe-se também uma reflexão sobre os documentos portugueses que propõem orientações relativamente ao papel do professor bibliotecário nas escolas e respectivo conteúdo funcional inerente a esse cargo.

Apesar de existir alguma preocupação relativamente à implementação de bibliotecas escolares centrais ao processo de ensino, bem como uma ou outra experiência inovadora como foi a biblioteca da Escola Secundária de Marquesa de Alorna (Dias, 2007), Dias refere que antes de 1997 (ano em que é criada a Rede de Bibliotecas Escolares) a situação das bibliotecas escolares em Portugal era desoladora, sendo estas completamente desadequadas relativamente à realidade escolar.

O relatório “Lançar a Rede”, que em 1997 cria a Rede de Bibliotecas Escolares, num esforço conjunto dos Ministérios da Educação e da Cultura, apresenta uma análise

---

do estado das bibliotecas escolares no nosso país até à data e lança as bases do primeiro programa de instalação de bibliotecas nas escolas portuguesas.

A esta data, a regulamentação existente era ainda a dos anos 50, “[...] época em que não se previa que a escola estimulasse hábitos de leitura e em que o acesso à informação não só não era uma prioridade educativa como estava sujeito à censura.” (Veiga, 1996: 25). As lacunas eram enormes em termos de espaço, de equipamento, de mobiliário e de fundo documental. Quando existentes, as bibliotecas apresentavam práticas desajustadas às necessidades dos utilizadores: a classificação e a catalogação não eram normalizadas, poucas escolas ofereciam o livre acesso aos recursos, os horários de funcionamento eram limitados e não existiam práticas de orientar os alunos para o seu uso. Apesar de, em certos casos, existir uma dinâmica pelo esforço dos professores responsáveis pela biblioteca, faltava um serviço de biblioteca “permanente e estimulante” (idem: 27).

O professor responsável pela biblioteca tinha apenas duas horas de redução no seu horário semanal, não sendo “imaginável que se organize, enriqueça e dinamize uma biblioteca em duas horas por semana.” (idem: 24). Assim, o relatório atesta que “a penúria de recursos humanos é um dos principais problemas que as bibliotecas escolares enfrentam e que, por isso, explicaria a inexistência de uma dinâmica eficaz.” (idem: 25). A questão dos recursos humanos é uma preocupação patente neste relatório que menciona outros problemas como a falta de formação em ciências documentais, a instabilidade do corpo docente das escolas e a ausência do responsável pela biblioteca em órgãos como o Conselho Pedagógico.

O Relatório menciona a alteração das formas tradicionais de trabalho escolar motivada pelo crescimento exponencial do volume de informação, da diversidade dos meios de difusão e da acessibilidade às fontes de informação possibilitada pelas novas tecnologias. Reconhecendo como um dos objectivos fundamentais da aprendizagem o desenvolvimento nos alunos de competências no domínio da selecção, tratamento, produção e difusão da informação, a biblioteca escolar surge como um recurso fundamental de apoio ao desenvolvimento curricular. Deste modo, tornou-se necessária a criação de normas rigorosas e critérios específicos para a constituição de equipamento e fundos documentais, para a gestão dos espaços e dos recursos humanos.

Tendo em conta o âmbito deste estudo, destacamos das linhas de orientação técnica e funcional do Relatório os recursos humanos e a formação. Segundo o

---

documento, a biblioteca escolar deve ser gerida, organizada e dinamizada por “uma equipa educativa com competências no domínio da dinamização pedagógica, da gestão de projectos, da gestão da informação e das ciências documentais.” (Veiga, 2006: 40).

O Relatório evoca de forma inequívoca a necessidade de existir nas escolas um professor que coordene a biblioteca escolar, aparecendo inclusivamente a designação de professor bibliotecário, devendo este ser coadjuvado por uma equipa de professores da escola e técnicos adjuntos de biblioteca e documentação. A formação do professor bibliotecário e, sempre que possível da equipa, visaria competências em áreas tão diversas como a animação pedagógica, a gestão de projectos, as ciências documentais, a gestão de recursos audiovisuais e informáticos, o tratamento, divulgação e produção de informação, a literatura para a infância e juventude, a ilustração do livro infantil e a sociologia do livro e da leitura. As funções de professor bibliotecário deveriam ser atribuídas a professores habilitados com esta formação ou que se encontrassem a frequentá-la.

O documento define já as funções do professor bibliotecário, ainda que de forma abrangente e resumida. A gestão, planeamento e organização da biblioteca nos domínios informacional, pedagógico, administrativo e de pessoal coloca já a acção do professor bibliotecário nas suas dimensões de professor e profissional da informação. A criação de uma política de aquisições, bem como a articulação com o projecto educativo da escola e com os respectivos órgãos de gestão, deixam antever a complexidade do papel do professor bibliotecário. A atribuição de funções no âmbito do tratamento documental obriga à formação na área técnica da biblioteconomia, tal como foi referido. Porém, as nossas bibliotecas escolares funcionariam ainda durante doze anos sem professor bibliotecário a tempo inteiro, apenas com um coordenador que, por boa vontade e à custa de sacrifício pessoal, conseguia conciliar a dinamização da biblioteca com as suas tarefas lectivas.

Em 2009, a portaria 755/2009 de 14 de Julho cria a função de professor bibliotecário. Naturalmente, esta portaria define o perfil funcional do professor bibliotecário de forma mais clara e assertiva, verificando-se uma actualização relativamente ao que se encontra no Relatório de lançamento da RBE.

Assim, é inequívoco o alargamento do conceito de articulação, que implica agora também o projecto curricular de escola/agrupamento e os projectos curriculares de turma. Fica claro o papel de parceiro para o ensino, retomando as designações do

“Information Power” de 1998, embora não seja contemplado, pelo menos de forma explícita, o papel de professor. A proposta de uma “política de aquisições” cede lugar à definição e operacionalização de uma “política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos” (online). A literacia da informação e digital surgem como competências tão importantes como a da leitura. É mencionado o trabalho colaborativo dentro da escola e as redes de parcerias com entidades locais. A portaria determina que o professor bibliotecário tenha assento no Conselho Pedagógico, uma medida fundamental para a integração das acções da biblioteca nas metas da escola, no desenvolvimento curricular e na participação no processo de aprendizagem dos alunos. A avaliação dos serviços é outra das funções do professor bibliotecário que esta portaria introduz. E, apesar de ser referida apenas a avaliação dos serviços, uma leitura atenta do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares da RBE (2010) revela-nos que o processo de avaliação é bem mais complexo e implica, por exemplo, medir os impactos desses serviços na aprendizagem dos alunos. Aliás, fica regulamentada a elaboração de um relatório anual de auto-avaliação a remeter à RBE. Este relatório baseia-se no Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (MABE), cuja versão mais actual data de 2010.

É no MABE (RBE, 2010) e no documento “Para uma Gestão Integrada da Biblioteca Escolar do Agrupamento” (RBE, 2010) que se definem mais pormenorizadamente as funções do professor bibliotecário, desdobrando as grandes funções que aparecem na portaria anteriormente referida.

Apesar de se destinar aos agrupamentos e fornecer orientações para a organização e gestão de várias bibliotecas e para a distribuição de funções pelos professores bibliotecários do mesmo agrupamento, o documento “Para uma Gestão Integrada da Biblioteca Escolar do Agrupamento” agrupa diferentes tarefas/modos de operacionalização em factores críticos a melhorar, responsabilizando o professor bibliotecário e contribuindo para uma maior consciência das suas funções. Digamos que, tal como nos “Standards” da ALIA, se giza o perfil ideal do professor bibliotecário, mantendo-se as grandes dimensões funcionais de profissional do ensino, gestor de recursos e serviços e especialista em informação e biblioteconomia.

O MABE é ainda mais abrangente. Constitui, neste momento, o principal documento de referência ao nível nacional para o desenvolvimento das bibliotecas escolares. Apesar de não ter como objectivo primeiro definir o conteúdo funcional do

---

professor bibliotecário, ao determinar os quatro domínios que caracterizam a missão da BE, o MABE enquadra conceptualmente a acção do professor bibliotecário. Constitui, assim, um referencial teórico, mas também um guia orientador de práticas.

Surge com o intuito de “objectivar a forma como se está a concretizar o trabalho das bibliotecas escolares, tendo como pano de fundo essencial o seu contributo para as aprendizagens, para o sucesso educativo e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida.” (RBE, 2010: 4). Pretende-se que a escola conheça o impacto das acções da biblioteca no processo de ensino e de aprendizagem, bem como o grau de eficiência dos serviços e de satisfação dos utilizadores. O MABE é, por isso, facilitador de uma análise que incita à boa gestão e orienta o plano de desenvolvimento da biblioteca escolar. A abordagem do modelo é essencialmente qualitativa e orienta o professor bibliotecário para “uma análise dos processos e dos resultados numa perspectiva formativa, permitindo identificar as necessidades e as fragilidades com vista à melhoria.” (RBE, 2010: 5)

Os quatro domínios que são objecto de avaliação – apoio ao desenvolvimento curricular; leitura e literacia; projectos, parcerias e actividades livres e de abertura à comunidade; e gestão da biblioteca escolar – constituem “as quatro áreas essenciais para que a BE cumpra, de forma efectiva, os pressupostos e objectivos que suportam a sua acção no processo educativo.” (RBE, 2010: 5) Para cada domínio, o documento apresenta um conjunto de indicadores que se concretizam em factores críticos de sucesso, que “têm simultaneamente um valor informativo/formativo e [constituem] um guia orientador para a recolha de evidências. (RBE, 2010: 6) Relativamente a estas, é igualmente apontado um conjunto de possíveis instrumentos de recolha. São ainda sugeridos exemplos de acções a implementar no caso de ser necessário melhorar algumas áreas específicas.

Regressando aos quatro domínios, estes contemplam as áreas essenciais de intervenção da biblioteca escolar na escola e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, também contidas, ainda que em estruturas diferentes, nos documentos internacionais anteriormente analisados.

Do cruzamento dos três documentos nacionais, e do seu confronto com os documentos internacionais já referidos, resultou uma análise exaustiva das funções do professor bibliotecário. Tivemos como pano de fundo os quatro papéis do “Information Power”, apenas pela necessidade de agrupar as diferentes funções do professor

bibliotecário em categorias mais abrangentes. O “Information Power” é, de facto, o único dos documentos analisados que refere estas categorias mais abrangentes e que, neste estudo em particular, se tornaram úteis para uma melhor organização de ideias e conceitos. A adequação deste documento a esta análise justifica-se igualmente com o facto daqueles quatro papéis estarem claramente presentes nos documentos nacionais estudados. Assim, usaremos as quatro designações nele propostas: os papéis de professor, de parceiro para o ensino, de especialista em informação e de administrador do programa.

Como já foi dito, os recentes MABE e “Para uma Gestão Integrada da Biblioteca Escolar no Agrupamento” fraccionam as funções do professor bibliotecário em tarefas mais concretas, actualizando e concretizando o seu perfil funcional definido legalmente na portaria 755/2009 de 14 de Julho. Esta actualização é evidente no que diz respeito ao papel de professor que nem sequer está contemplado na portaria, facto que denota uma preocupação crescente na definição das funções do professor bibliotecário.

O papel de professor é perspectivado nos outros dois documentos no sentido de que o professor bibliotecário ensina, promove aprendizagens, desenvolve competências nos alunos nas áreas da leitura, da escrita e das diferentes literacias. Ambos os documentos indicam como fundamental o desenvolvimento de planos de trabalho integrados nas áreas curriculares ou em projectos específicos de natureza interdisciplinar. O trabalho colaborativo atravessa, assim, os vários descritores destes documentos, justificando o papel de parceiro para o ensino do professor bibliotecário. Se, por um lado, a promoção de hábitos de leitura está patente nos dois documentos, por outro lado, apenas o MABE refere a contribuição do professor bibliotecário para o desenvolvimento de valores de cooperação, autonomia e responsabilidade.

O papel de parceiro para o ensino pressupõe, então, o apoio às actividades curriculares, extracurriculares e de enriquecimento curricular, através do trabalho colaborativo com as estruturas da escola/agrupamento. A articulação com os departamentos curriculares favorece, por exemplo, a integração no currículo das competências digitais e de literacia da informação. Este papel pressupõe que o professor bibliotecário também ensine competências aos professores curriculares, ministrando formação nas diferentes literacias ou simplesmente realizando sessões informais onde apresente, por exemplo, a organização do fundo documental e as possibilidades de trabalho com a biblioteca escolar. O professor bibliotecário participa, em cooperação

---

com os docentes, nas actividades de ensino aprendizagem das competências atrás mencionadas. Compete-lhe, por isso, reunir regularmente com os docentes para planificarem em conjunto actividades e sessões de formação. O professor bibliotecário deve ainda disponibilizar planos de sessões de trabalho e materiais de apoio que possibilitem aos docentes dinamizar actividades orientadas pela biblioteca. Isto pressupõe que o professor bibliotecário conheça os diferentes currículos, programas e orientações curriculares, com vista à integração das acções da BE nas planificações das diferentes disciplinas. A articulação de trabalho com os docentes passa ainda pela programação do apoio às Áreas Curriculares não Disciplinares, pelo apoio aos docentes de Educação Especial, pela participação no Plano Tecnológico da Educação (PTE) no sentido de promover as TIC no contexto das actividades curriculares. Destacamos ainda a produção de materiais pedagógicos e a concepção de actividades que visem a utilização criativa dos tempos livres dos alunos.

Como parceiro para o ensino, o professor bibliotecário promove a articulação das actividades da biblioteca com as metas da escola, consubstanciadas nos seus documentos basilares: o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e os Projectos Curriculares de Turma. Esta integração implica, segundo os documentos em análise, a consolidação de canais de comunicação, a participação em reuniões de departamento ou de directores de turma sempre que necessário, a interacção constante com responsáveis por projectos, a revisão/reformulação dos documentos da biblioteca, como o seu Regulamento e a Política de Desenvolvimento da Colecção.

Ambos os documentos enfatizam o trabalho com professores, alunos, comunidade educativa e parceiros externos na implementação de projectos e no desenvolvimento de actividades culturais que apoiem a escola e as literacias dos alunos nos diferentes domínios. A representação no Conselho Pedagógico, já prevista na portaria, facilita a promoção do trabalho e comunicação sistemáticos com a direcção, os departamentos curriculares e demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Garante ainda a integração e adequação dos objectivos e actividades da biblioteca aos objectivos educativos e curriculares da escola.

Podemos afirmar que o papel de professor não será possível sem antes se criarem rotinas de trabalho colaborativo, isto é, sem colocar em prática o papel de parceiro para o ensino.

---

Relativamente ao papel de especialista em informação, é o MABE que melhor define as funções que lhe são inerentes. Se a portaria incluía no perfil de funções a definição e operacionalização de uma política de gestão dos recursos de informação, promotora da sua integração nas práticas de professores e alunos, o MABE exemplifica com tarefas concretas o modo de colocar em prática esta função. Inclui-se aqui a formação de utilizadores para o uso da biblioteca e dos seus recursos e para a integração da informação nas actividades diárias de aprendizagem de professores e alunos. A exploração de ferramentas Web e dos ambientes digitais tornam-se essenciais, pois espera-se que o professor bibliotecário a eles recorra para incentivar o diálogo entre biblioteca e utilizadores e desenvolver processos criativos e formativos com alunos e professores.

As competências de informação continuam a ocupar um papel central nas funções do professor bibliotecário, sendo que o MABE lhes confere especial destaque, seguindo uma tendência que é comum aos mais recentes documentos orientadores das áreas de intervenção de uma biblioteca escolar. Segundo este documento, o professor bibliotecário deve conceber um currículo de competências em literacia da informação, transversais adequado a cada ano de escolaridade e resultantes de um levantamento de competências de informação inerentes a cada área disciplinar. A ele compete estimular a inserção do ensino e do treino contextualizado daquelas competências nas áreas curriculares, nas ACND e noutros projectos. O MABE fornece, neste sentido, alguns exemplos de tarefas a realizar: a proposta de um modelo de pesquisa a ser utilizado por todos os elementos da comunidade escolar, a organização de actividades de formação para docentes e alunos no domínio da literacia tecnológica e digital, a concepção e dinamização de actividades de educação de e para os média, a formação de professores e alunos para a compreensão dos problemas éticos, legais e de responsabilidade social associados ao acesso, avaliação e uso da informação e das tecnologias.

Como administrador do programa da biblioteca escolar, ou gestor, na terminologia do MABE, o professor bibliotecário tem várias responsabilidades na gestão de recursos humanos e materiais, bem como dos espaços e dos serviços da biblioteca.

Relativamente aos recursos humanos, o documento “Para uma Gestão Integrada da Biblioteca Escolar no Agrupamento” (2010) enfatiza a importância de duas funções: a de atribuir funções específicas aos elementos da equipa e a de contribuir para o seu

desenvolvimento profissional, por exemplo, através de sessões de formação informais. Note-se que o objectivo deste documento foi essencialmente apoiar os professores bibliotecários que coordenam as bibliotecas dos agrupamentos e distribuir responsabilidades entre os outros professores bibliotecários do agrupamento. Daí uma manifesta preocupação com a gestão de recursos humanos.

A gestão dos serviços prende-se com a garantia de circulação de recursos e de possibilidades de trabalho para toda a escola/agrupamento. A implementação de recursos em linha e do empréstimo domiciliário são apresentadas como estratégias de promoção da biblioteca e dos seus recursos ao serviço do incentivo à leitura, recreativa ou informativa. Neste contexto, o MABE sublinha ainda a necessidade de garantia da igualdade no acesso aos recursos de informação e às actividades que facultem o apoio ao currículo e a formação para as diferentes literacias.

A gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afectos à BE pressupõe a criação e operacionalização de uma política de gestão documental. As práticas de avaliação da colecção, do desbaste, da selecção e da aquisição de documentos devem, então, ser realizadas com base nessa política, que deve incluir a auscultação aos elementos da comunidade escolar. Os documentos mencionam outras funções de carácter técnico, como a organização dos recursos segundo regras e linguagens normalizadas, a implementação de um sistema de gestão bibliográfico automatizado e a integração de recursos digitais no catálogo.

A avaliação está incluída neste papel de gestor e exige do professor bibliotecário a integração do MABE no processo de gestão da biblioteca escolar. A recolha continuada de evidências e uma avaliação de carácter formativo e com vista à melhoria são as condições necessárias para que se planifique com base nos resultados e nos impactos, de forma estratégica e operacional.

Apesar de ser manifesta a complementaridade entre os quatro papéis e de a maior parte das funções ser transversal a todos os domínios do MABE, o papel de administrador do programa do “Information Power” corresponde quase cabalmente ao Domínio D do MABE, referente à gestão da biblioteca escolar. O único ponto divergente prende-se com a formação e o enriquecimento profissional do próprio professor bibliotecário que no “Information Power” está inserido no papel de professor, enquanto no MABE aparece no Domínio D, o da gestão. É neste domínio que se encontra um instrumento de avaliação que nos parece relevante nesta reflexão – o

---

questionário de auto-avaliação do professor bibliotecário. Neste questionário é pedido ao professor bibliotecário que realize a sua auto-avaliação relativamente a determinados indicadores. Resumindo a orientação funcional deste profissional, estes indicadores centram-se:

- no desenvolvimento profissional próprio e da equipa;
- na gestão dos recursos humanos e materiais e dos serviços prestados pela biblioteca (exercendo uma liderança forte e mobilizando a escola);
- na integração da biblioteca no funcionamento da escola e no trabalho curricular dos docentes;
- no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento e de formação dos utilizadores;
- na promoção sistemática dos hábitos e do gosto pela leitura e no desenvolvimento de competências a ela associadas;
- no estímulo para o uso das TIC e na exploração das ferramentas Web com vista ao desenvolvimento de competências digitais e da literacia da informação;
- na articulação de trabalho com outras bibliotecas e parceiros externos;
- na avaliação contínua dos recursos e dos serviços e na planificação da sua actuação de acordo com os resultados e os problemas identificados.

O MABE constitui um referencial, ao mesmo tempo, orientador do desenvolvimento das bibliotecas escolares, definidor das funções do professor bibliotecário e motivador de uma reflexão formativa conducente à melhoria.

### **3. Os estudos de percepção e o “role conflict”**

Desta análise, concluímos que os documentos orientadores das funções do professor bibliotecário, quer sejam nacionais ou estrangeiros, delineiam um perfil profissional bastante exigente e nem sempre exequível devido a múltiplos constrangimentos. Poderemos argumentar que em Portugal esta figura é muito recente e a sua afirmação nas escolas irá naturalmente demorar algum tempo até que o seu trabalho se torne consistente e produza alguns frutos. Porém, e entretanto, o “role conflict” é já percepcionado por muitos dos nossos professores bibliotecários e começa a contribuir para algum desânimo e desmotivação.

---

Até que ponto os professores bibliotecários têm noção da complexidade do seu papel e das suas implicações práticas nas escolas? Diversos autores procuraram resposta a esta questão, sendo os estudos de percepção bastante vulgares nos últimos anos.

Shannon descreve interessantes estudos sobre as percepções das funções do professor bibliotecário, tendo por referência as que estão definidas no “Information Power”: percepções do próprio professor bibliotecário, de directores e de professores em geral. Outros estudos mencionados reflectem comparações entre as competências definidas em documentos orientadores e as que são consideradas como mais necessárias na prática. As conclusões destes estudos reflectem invariavelmente o que Shannon denomina de “role conflict”, que decorre do facto do papel descrito em documentos orientadores como “Information Power” não ser consistente com a situação real. As funções descritas não reflectem, na prática, a teoria das orientações oficiais e da literatura especializada.

Para que se concretize grande parte das funções inerentes ao papel curricular e pedagógico do professor bibliotecário, os sujeitos dos estudos descritos por Shannon mencionam a necessária colaboração com os professores curriculares. Contudo, também apontam os constrangimentos que dificultam esta colaboração, essencialmente a falta de apoio administrativo e a falta de tempo, dada a expansão de tarefas relacionadas com as novas tecnologias.

Shannon aponta ainda outras competências que conclui serem necessárias para que se efective o papel do professor bibliotecário nas escolas, como, por exemplo, as competências interpessoais e comunicativas. A autora descreve alguns estudos sobre personalidade e capacidade de comunicação, nos quais se comprova que ser confiante, aberto à mudança e bom comunicador são características facilitadoras do trabalho colaborativo, de abordagens inovadoras de ensino e da implementação de práticas de aprendizagem baseadas em recursos. A capacidade de liderança faz do professor bibliotecário um catalisador da mudança, facilitando a integração da biblioteca na escola.

Shannon conclui a sua revisão de literatura afirmando que a tecnologia, o ensino, a colaboração e a liderança são elementos que se tornaram progressivamente mais evidentes nas orientações e nos estudos relativos ao papel do professor bibliotecário e respectiva evolução.

---

Um exemplo de estudo de percepção é o que Anne McCracken (2000) descreve em “School Library Media Specialists’ Perceptions of Practice and Importance of Roles Described in Information Power”. Neste estudo, a autora aplicou um inquérito por questionário para determinar se, por um lado, o professor bibliotecário percebe a ter implementado o seu papel tal como é descrito no “Information Power” e, por outro lado, percebe a como importante assumir um papel de liderança no uso das novas tecnologias no ensino.

McCracken parte de uma análise da literatura existente para concluir que o papel do professor bibliotecário pouco mudou, havendo um hiato de cerca de dez anos entre o que é prescrito e o que é praticado. Os pontos de partida da sua investigação são relevantes também para o contexto português. Como pontos de partida positivos a autora refere a correlação entre o sucesso escolar dos alunos e a presença de uma biblioteca bem desenvolvida por um professor bibliotecário profissional; o tamanho da colecção e a presença de um professor bibliotecário estão em segundo lugar na lista de factores determinantes do sucesso académico; os alunos de escolas com programas de biblioteca fortes obtêm melhores resultados nos testes de competências de leitura e de estudo; os alunos de uma escola com professor bibliotecário não só lêem mais, mas também gostam mais de ler; a presença de um professor bibliotecário também contribui para a auto-percepção positiva por parte dos alunos.

Eis os pontos de partida negativos: muitos profissionais da educação não têm um entendimento claro do papel do professor bibliotecário; directores, professores e os próprios professores bibliotecários partilham concepções erradas relativamente ao seu papel; a tecnologia e os seus rápidos desenvolvimentos aumentaram a confusão acerca do papel do professor bibliotecário.

A hipótese da autora é confirmada, uma vez que a análise dos resultados demonstra que todos os papéis descritos no “Information Power” são considerados importantes, mas não são implementados na prática, pelo menos na sua totalidade. A autora conclui igualmente que o papel considerado mais importante pelos professores bibliotecários é o de especialista em informação, sendo também o mais praticado, ficando as funções ligadas ao ensino e ao currículo relegadas para último lugar. Estes resultados frustrantes, na opinião de McCracken, reflectem a falta de tempo e de recursos, as expectativas erróneas de professores e directores, a inexistência de um horário alargado e o impacto das novas tecnologias. As conclusões deste estudo

---

assemelham-se aos comentários que continuamente temos ouvido nos nossos contactos com professores bibliotecários de vários pontos do país, sobrecarregados com uma enorme quantidade de responsabilidades face à escassez de tempo (McCracken, 2000: online).

Foi neste estado de espírito de alguma frustração profissional que Susan Casey (1999) levou a cabo um interessante estudo de introspecção em cujas descrições, apesar de não ter elementos necessários para generalizações, qualquer professor bibliotecário português se reconhecerá.

Casey partiu da constatação de que não realizava tanto trabalho colaborativo quanto gostaria, embora tivesse consciência de que este é uma componente importante do seu papel na escola. Como “medir”, então, a quantidade de trabalho colaborativo e como aumentar o tempo gasto na implementação do mesmo? Onde arranjar tempo na amálgama de tarefas de índole tão variada quanto diversa inerente ao papel de professor bibliotecário? A autora verificava ainda que as suas percepções sobre o seu papel na escola eram uma combinação entre as suas próprias convicções e as percepções destrutivas dos colegas. Esta situação era causa de depressão e frustração. Sentia que tinha que justificar constantemente o seu papel. A luta pelo reconhecimento era uma constante.

A autora começou por estudar as funções do professor bibliotecário na literatura existente, procedendo posteriormente a uma análise do seu próprio dia-a-dia. Anotou pacientemente o tempo dedicado a cada uma das funções. As conclusões acabaram por ser animadoras, sendo o tempo dedicado ao trabalho colaborativo mais do que inicialmente percepcionava. A atitude reflexiva da autora resultou em impactos muito positivos na sua actuação, como uma melhor capacidade de organização e planeamento. Casey conclui que as percepções dos outros baseiam-se em estereótipos e podem ser alteradas se a realidade não as sustentar. Este trabalho resultou para ela numa melhor compreensão do seu papel, num aumento da satisfação profissional e da auto-confiança. Diríamos que um estudo deste tipo teria o mesmo impacto em qualquer professor bibliotecário que veria melhorar as suas práticas e, conseqüentemente, aumentar o respeito e a compreensão do seu papel por parte dos outros professores e da própria direcção.

“People who believe that their actions affect other people and events in lasting and varied ways are more satisfied with their lives and more productive...” Esta ideia de

Parks (1985) é citada por Henri e Boyd (2002) num estudo sobre a construção da capacidade de influência do professor bibliotecário na perspectiva dele próprio e dos directores das escolas. Apesar de se centrar apenas na questão da liderança, consideramos que as conclusões deste estudo completam de certa forma o raciocínio de Susan Casey. Assim, Henri e Boyd concluem que o professor bibliotecário é pouco entusiasta em relação ao seu potencial para influenciar os outros, não tirando dele o devido proveito.

Segundo os autores analisados, e na linha de pensamento do que pretendemos demonstrar com esta investigação, possuir uma noção clara das suas funções levaria o professor bibliotecário a agir com maior confiança, condição essencial para colocar a capacidade de influenciar ao serviço da produção de resultados visíveis.



**PARTE II**

**O ESTUDO EMPÍRICO**



## 1. Apresentação do objecto de estudo

A figura do professor bibliotecário foi criada pela Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho. Trata-se de um professor que, independentemente da sua formação académica inicial, exerce funções a tempo inteiro na biblioteca escolar<sup>1</sup>, sendo que para a sua admissão são relevantes dois factores: a formação na área das bibliotecas escolares ou em animação da leitura ou em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a experiência como coordenador de biblioteca escolar. Antes da referida Portaria, era esta a designação do professor que coordenava a biblioteca da escola e que para isso possuía uma redução de oito horas no seu horário. Esta Portaria define o perfil funcional do professor bibliotecário, explicitado de forma mais desenvolvida em documentos posteriores, como o Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares (MABE) e o documento “Para uma Gestão Integrada da Biblioteca Escolar no Agrupamento”, já referido.

Num contexto em que a biblioteca escolar luta para afirmar a importância da sua acção no processo de aprendizagem e na construção de conhecimento, é fundamental que o professor bibliotecário reflecta sobre o seu papel na escola. Esta reflexão permitir-lhe-á priorizar as suas acções de forma mais consistente, o que conduzirá a uma maior auto-confiança. A segurança que daqui advém trará uma quantidade de vantagens: melhor gestão do tempo e capacidade de organização e comunicação, maior aceitação por parte dos docentes e consequente facilidade em implementar o trabalho colaborativo.

Deste modo, o objecto deste estudo empírico é o conhecimento e a descrição da percepção que os professores bibliotecários têm das suas funções e até que ponto estão a conseguir implementá-las na prática, bem como a verificação do grau de discrepância entre percepção e prática e a compreensão de tal fenómeno.

A motivação para a realização deste projecto de investigação prende-se essencialmente com o facto de exercermos funções de professora bibliotecária. No decurso dos dois últimos anos lectivos, tivemos oportunidade de aprofundar

---

<sup>1</sup> Esta situação foi recentemente alterada pela Portaria nº 76/2011 de 15 de Fevereiro que determinou a obrigatoriedade de leccionação de uma turma, no caso dos professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, e de 9 horas de apoio individual a alunos, no caso dos professores do Ensino pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Contudo, os inquéritos por questionário foram aplicados antes da sua entrada em vigor.

---

conhecimentos relativamente aos problemas e desafios inerentes à coordenação de uma biblioteca escolar, de efectuar leituras e reflexões sobre a missão das bibliotecas escolares e o papel dos professores bibliotecários. Sendo esta uma figura tão recente nas escolas portuguesas, pensamos que seria pertinente aprofundar conhecimentos sobre a percepção que o professor bibliotecário tem das funções inerentes a este cargo, contribuindo assim para introduzir algum valor acrescentado à produção existente sobre bibliotecas escolares no nosso país.

Os professores bibliotecários em Portugal enfrentam dificuldades de ordem variada, sendo uma delas a dificuldade em afirmar a importância do seu papel nas escolas. Como professora bibliotecária, temos participado activamente nas sessões de trabalho do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares do concelho de Viana do Castelo, onde o conjunto de professores bibliotecários verbaliza constantemente sentimentos de frustração face aos obstáculos que encontra diariamente no seu trabalho nas escolas. Estes obstáculos prendem-se, por exemplo, com a dificuldade em ser reconhecida a importância do seu papel. Mas também com alguma dificuldade em dar resposta à exigência das variadas funções inerentes ao desempenho deste cargo.

O contacto permanente com professores bibliotecários de outros pontos do país, graças à frequência deste curso de mestrado, permite retirar conclusões muito semelhantes às anteriormente expostas.

Assim, parece-nos pertinente e relevante a realização de um estudo no sentido de fazer luz sobre a percepção que o professor bibliotecário tem das suas funções, o seu grau de implementação na prática e as discrepâncias verificadas entre ambas as dimensões.

Para além do já expresso interesse pessoal da investigadora e a pertinência do problema, acrescentamos de seguida alguns argumentos que justificam este estudo, tendo por base as exigências apontadas por Tuckman (1994, citado por Lima, 2006):

- considerando os limites temporais e a acessibilidade da amostra e da metodologia escolhida, acreditamos poder chegar a conclusões significativas e a uma resposta para o problema;
- tendo em conta a vastidão das funções do professor bibliotecário e as variáveis a considerar, estamos certos de que o problema apresenta um alcance e amplitude críticos que permitem encontrar matéria suficiente sobre a qual escrever;

- 
- sendo a figura do professor bibliotecário tão recente no nosso país, este estudo poderá preencher uma lacuna em relação aos estudos sobre bibliotecas escolares já existentes;
  - acreditamos que as respostas encontradas se revestirão de grande utilidade, uma vez que sensibilizarão os professores bibliotecários para questões importantes, mas também outros agentes do ensino, como professores e directores, aumentando o conhecimento sobre as funções do professor bibliotecário e possibilitando a melhoria de práticas nas bibliotecas escolares / escolas.

### **1.1. Objectivos da pesquisa**

Identificado e contextualizado o problema, eis os objectivos que nortearam o desenho deste estudo empírico:

- conhecer o mais recente enquadramento teórico relativo ao papel do professor bibliotecário;
- descrever a percepção que os professores bibliotecários em Portugal têm das suas funções na escola;
- conhecer o grau de discrepância entre a percepção e a prática dessas funções;
- explicar, em articulação com a teoria, as discrepâncias verificadas e relacioná-las com outras variáveis como a idade, a experiência, a formação dos professores bibliotecários, a sua capacidade de liderança e de comunicação e o seu grau de satisfação profissional;
- promover a reflexão entre os professores bibliotecários sobre estas questões e contribuir para uma melhoria qualitativa das suas práticas.

### **1.2. Questões de investigação**

Tomando como ponto de partida a revisão da literatura efectuada, a experiência pessoal como professora bibliotecária e o conhecimento de que a problemática em estudo afecta outros professores bibliotecários, propomo-nos encontrar resposta para as seguintes questões de investigação:

- 1- Qual a percepção que os professores bibliotecários envolvidos neste estudo têm das suas funções?

- 2- Qual a discrepância entre a percepção e a prática?
- 3- Existe uma correlação entre essa discrepância e as variáveis descritivas – idade, experiência e formação?
- 4- O grau de satisfação profissional dos professores bibliotecários reflecte ou não a discrepância verificada entre percepção e prática?
- 5- De que forma a capacidade de liderança e de comunicação dos professores bibliotecários influencia aquela discrepância?

A estas questões de investigação correspondem as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Os professores bibliotecários conferem idêntica importância a todas as funções inerentes ao seu cargo.

Hipótese 2: Existe maior discrepância entre o grau de importância atribuído e a prática relativamente às funções que implicam o trabalho colaborativo.

Hipótese 3: A idade, a experiência e a formação dos professores bibliotecários influencia a discrepância entre percepção e prática.

Hipótese 4: Os professores bibliotecários que percebem possuir maior capacidade de liderança e de comunicação são os que apresentam menor nível de discrepância entre percepção e prática.

Hipótese 5: A satisfação profissional dos professores bibliotecários é influenciada pelo grau de discrepância entre percepção e prática.

### **1.3. Opções metodológicas**

Tendo como objectivo “estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo e Ferreira, 2008: 231), a percepção e a prática das funções do professor bibliotecário, optámos por realizar um estudo de tipo descritivo. Tendo em conta os três princípios a que qualquer investigação deve obedecer –

---

objectividade, inteligibilidade e racionalidade (Fernandes, 2002: 164) – foi realizada uma pesquisa documental de documentos nacionais e estrangeiros que permitiu um enquadramento teórico reflector de “uma imagem, embora limitada, do estado do conhecimento e das questões principais” (Bell, 1997:63) implicadas no objecto de estudo. Esta fase exploratória consistiu numa pesquisa bibliográfica com o objectivo e inventariar orientações e pontos de vista, detectar as ligações ou oposições entre eles e tornar visível o quadro teórico a que cada um deles se refere.

Com base nas orientações metodológicas de Lima (2006: 16-18), a pesquisa bibliográfica foi precedida de uma identificação de descritores relevantes para o objecto de estudo. Seguiu-se uma selecção prévia dos centros de documentação a pesquisar, sendo privilegiados o arquivo digital da Rede de Bibliotecas Escolares para os documentos orientadores a nível nacional, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o Repositório Aberto da Universidade Aberta, os repositórios das universidades nacionais com tradição de ensino e investigação em educação, a base de dados de publicações periódicas da Universidade de Aveiro para revistas da especialidade, os arquivos digitais da International Association of School Librarianship e da American Library Association para artigos da especialidade e documentos orientadores e o Education Resources Information Center e o Google Scholar para artigos da especialidade.

Seguindo as orientações de Fernandes (2002), os documentos analisados permitiram extrair “as linhas mestras e as tendências” (idem,.: 169) que possibilitaram uma síntese de conceitos e orientações ideológicas, a construção teórica do objecto de estudo, a formulação de questões e de hipóteses de investigação. O registo dos dados recolhidos foi efectuado em fichas de leitura elaboradas para o efeito, onde registámos um resumo do documento, citações relevantes, reflexões e comentários.

Escolher o quadro teórico onde o nosso estudo se inscrevesse foi o passo seguinte, o que permitiu “precisar a pergunta de partida e servir de fundamento às hipóteses” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 98) de investigação. Explicitada a problemática e definidas as hipóteses a testar, procedemos ao desenho do processo de recolha de dados. Tendo em conta o tipo de observações a recolher e as relações que pretendíamos verificar entre elas, optámos pela observação indirecta – ou “não participante (Carmo e Ferreira, 2008) - através de um inquérito por questionário a uma

---

amostra de professores bibliotecários a exercerem funções na área educativa correspondente à Direcção Regional da Educação do Norte.

## **2. O processo de observação**

Seguindo a opinião de Carmo e Ferreira (2008), para quem a observação não participante “reduz substancialmente a interferência do observador no observado [e] possibilita um grande controlo das variáveis”, decidimos que o instrumento mais adequado para a recolha de dados que pudessem responder às nossas questões de investigação seria um inquérito por questionário. Apesar de conscientes da dificuldade de concepção de um instrumento deste tipo e das questões de credibilidade e de validade que se podem colocar, incorrendo no risco de enviesamento de resultados, a análise da percepção que os professores bibliotecários possuem das suas funções e a medida em que as praticam implicava um conhecimento da população e, tal como nos dizem Quivy e Campenhoudt (2005), das suas condições, comportamentos, valores, opiniões, sendo este um dos objectivos para os quais o método é adequado, segundo estes autores. A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação foi outra das vantagens considerada na selecção deste instrumento de recolha de dados.

Quivy e Campenhoudt (2005) apresentam a desvantagem de uma observação indirecta diminuir o grau de objectividade, sendo que na aplicação de um inquérito por questionário, existem dois intermediários: “o sujeito, a quem o investigador pede que responda, e o instrumento, constituído pelas perguntas” (idem: 164), duas fontes de deformação e de erros que foi preciso controlar. Como podemos verificar nos pontos seguintes, foi dada especial atenção à formulação das perguntas e à “forma mediatizada de contactar com os inquiridos” (Carmo e Ferreira, 2008: 153), para além de uma rigorosa escolha da amostra.

## **2.1. A amostra**

Tendo decidido que a população em estudo seria o conjunto dos 569 professores bibliotecários a exercer funções nas escolas da área geográfica correspondente à Direcção Regional da Educação do Norte e na impossibilidade de a inquirir na sua totalidade, pela sua dimensão e dispersão geográfica, recorremos à técnica da amostragem estratificada. Esta implica que subgrupos previamente identificados na população em estudo “estejam representados na amostra em proporção idêntica à que existem na população em estudo” (Carmo e Ferreira, 2008: 211). Assim, os subgrupos considerados foram as treze áreas de coordenação interconcelhia da Rede de Bibliotecas Escolares. Em cada uma destas áreas foram seleccionados aleatoriamente 10% dos professores bibliotecários, por se considerar que esta percentagem é um número razoável para garantir a representatividade da amostra (Carmo e Ferreira, 2008: 214). A nossa amostra constituiu-se, então, por 57 professores bibliotecários distribuídos, de forma estratificada, pelas treze áreas de coordenação interconcelhia, tendo sido os dados fornecidos pelo próprio Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares.

## **2.2. Instrumento de recolha de dados: o inquérito por questionário**

Como instrumento necessário para recolher ou produzir informação requerida pelas questões de investigação, o nosso questionário foi elaborado com o objectivo de verificar as hipóteses inicialmente formuladas relativamente ao objecto de estudo e as relações entre as variáveis consideradas.

Deste modo, o questionário foi estruturado em quatro secções. Na secção A, constituída por três questões fechadas, pretendia-se conhecer o perfil dos professores bibliotecários: a sua idade, os anos de experiência nesta função (ou na função de coordenador de biblioteca escolar) e o nível de formação (académica ou não e número de horas de formação contínua). Aqui é fornecido um conjunto de respostas, sendo que as relativas à formação provêm de uma consulta das orientações da RBE para a admissão a concurso de professores bibliotecários.

Na secção B, apresentámos trinta e quatro funções inerentes ao trabalho do professor bibliotecário e pedimos aos inquiridos que as classificassem numa escala de 1 a 5 quanto à importância que lhes atribuem.

Na secção C, pedimos aos professores bibliotecários que, para as mesmas funções da secção B, indicassem o grau de implementação na prática, também numa escala de 1 a 5.

A secção D pretendia avaliar a percepção dos inquiridos relativamente a três pontos fundamentais da nossa problemática: a capacidade de liderança, a capacidade de comunicar o valor da biblioteca escolar e a satisfação profissional. Cada um destes itens foi classificado numa escala de 1 a 5. Nesta secção incluímos ainda duas questões abertas: a primeira para conhecer os obstáculos que os professores bibliotecários encontram na implementação prática das suas funções na escola e a segunda para conhecer os factores que potenciam a expansão do seu papel. Apenas se pediu aos inquiridos que usassem tópicos nas suas respostas para maior facilidade no tratamento dos dados.

### **2.2.1. Elaboração do questionário**

Sendo o objectivo do nosso questionário “verificar hipóteses sob a forma de relações entre [...] variáveis” (Ghiglione e Matalon, 2001: 106) e estando identificadas as variáveis a considerar no estudo, determinámos aquilo que necessitávamos de saber para que fosse possível a posterior verificação empírica das hipóteses de investigação. Vários problemas se colocam aquando da construção de um questionário. Apesar das vantagens já mencionadas, por exemplo Quivy e Campenhoudt (2005) referem-se ao “carácter relativamente frágil da credibilidade” (p. 190) do instrumento. Para que o método seja digno de confiança é necessário, segundo estes autores:

“[...] rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.” (p. 190).

---

A construção das questões mereceu, assim, um cuidado especial quer ao nível do seu conteúdo quer ao nível da sua tipologia. Para isso, seguimos os conselhos de Moreira (2004) que coloca como primeiro pressuposto a necessidade dos respondentes compreenderem as questões ou itens, designação que utilizaremos quando nos referirmos às secções B e C do questionário. Para que todos os inquiridos entendessem os itens (funções do professor bibliotecário) da mesma forma, a sua redacção partiu de uma análise cuidada e comparativa dos documentos nacionais já mencionados no enquadramento teórico: a Portaria 756/2009 de 14 de Julho, o MABE e o documento “Para uma Gestão Integrada da Biblioteca Escolar no Agrupamento”. Os descritores relativos às funções do professor bibliotecário foram exaustivamente anotados e agrupados segundo os quatro papéis do Information Power: Building Partnerships for Learning. Este agrupamento não transparece no questionário final, porque considerámos que poderia causar enviesamento nas respostas e nos resultados, havendo respondentes com tendência a posicionarem-se mais em determinado papel. Contudo, agrupar as funções em quatro papéis, ainda que invisivelmente, permitiu uma leitura mais completa dos resultados. Depois de uma exaustiva listagem das funções do professor bibliotecário contidas naqueles documentos, procedemos a cortes e à fusão de elementos, de modo a que o questionário não ficasse demasiadamente longo e a que os itens fossem acutilantes e significativos para os respondentes. Apesar de não corrermos riscos de incompreensão, uma vez que todos os respondentes têm formação e funções semelhantes e estão familiarizados com os documentos referidos, houve ainda a preocupação de clarificar com exemplos os itens que poderiam ser mais gerais ou vagos.

Seguimos ainda a lição de Moreira (2004) no sentido de evitar que cada item contivesse mais do que uma afirmação. Para minimizar ambiguidades e imprecisões, realizámos um pré-teste com seis professores bibliotecários que não faziam parte da amostra seleccionada, a quem pedimos para ler o questionário e produzir observações sobre o significado que atribuíam às questões, como nos aconselham Ghiglione e Matalon (2001). Depois de analisados os comentários dos colaboradores no pré-teste, procedemos ainda a reformulações dos itens e clarificámos as instruções em cada uma das secções, de modo a garantir a credibilidade e a validade do instrumento.

A fim de evitar o risco da “desejabilidade social” (Moreira, 2004: 152), decidimos assegurar o anonimato aos inquiridos, explicando na carta de apresentação que as respostas apenas seriam consideradas em termos de tendência de grupo.

---

Considerámos ainda outra preocupação deste autor por ser relevante para o nosso questionário: “[...] muitas pessoas poderão estar atentas a cada pergunta bem como às respostas que deram às anteriores, no sentido de evitarem responder de forma contraditória. (idem: 180)

Ora, tendo em conta que o nosso questionário apresenta duas vezes as funções do professor bibliotecário, numa escala teórica e numa escala prática, facilmente as respostas da secção B contaminariam as da C, produzindo enviesamentos. Para evitar este fenómeno, aplicámos o questionário em dois momentos diferentes, descrevendo na carta de apresentação e no próprio questionário o modo de aplicação do mesmo. Para não perdermos a correspondência entre as duas partes, pedimos aos respondentes que inserissem a sua data de nascimento no início de ambas as partes.

Quanto à tipologia das questões fechadas, as secções B e C, relativas às funções do professor bibliotecário, consistem numa listagem de itens cujas respostas foram construídas segundo o modelo aditivo ou escala de Likert. Tendo ponderado as vantagens e inconvenientes dos vários tipos de escalas de medida, optámos, para a dimensão teórica (percepção do grau de importância das funções), por uma escala numérica, tendo definido os pontos extremos para maior clareza e no intuito de minimizar alguns inconvenientes. Para a dimensão prática, utilizámos uma escala referenciada, uma vez que a dimensão de frequência é a única que apresenta um “referencial concreto” (Moreira, 2004: 187). Na secção D, foram igualmente utilizadas escalas numéricas para as questões fechadas.

Sendo um estudo baseado num questionário “inevitavelmente qualitativo” (Bell, 1997: 63), decidimos incluir duas questões abertas com o objectivo de combinar os dados quantitativos com os dados qualitativos, numa tentativa de melhor compreender as discrepâncias entre percepção e prática e na esperança de colmatar alguma superficialidade que, por exemplo, Quivy e Campenhoudt (2005) referem quando analisam as limitações do questionário como instrumento de recolha de dados. Concordamos com Ghiglione e Matalon (2001) quando afirmam que as questões abertas permitem recolher material mais complexo, apoiando a interpretação dos dados, para além de tornar o questionário menos monótono. Aliás, a investigação qualitativa nesta área e a combinação dos dois tipos de dados fazem parte das recomendações finais do inspirador estudo de Anne McCracken (2000).

---

Para além dos cuidados com a formulação das questões, evitaram-se casos de não respostas devido aos cuidados com a apresentação gráfica do questionário: identificação clara das duas partes com títulos seguidos de instruções; quebras de página entre secções e bloco de instruções no início de cada secção e sempre que se altera a tipologia de resposta.

### **2.2.2. Aplicação dos questionários**

Depois de obtida a autorização da DGDIC, procedemos aos contactos necessários para a aplicação do questionário.

Como forma de evitar as não respostas, estabelecemos um primeiro contacto com os coordenadores interconcelhios da RBE, pedindo-lhes que enviassem um pedido de colaboração neste estudo aos professores bibliotecários seleccionados na sua área geográfica. Apenas depois de termos recebido confirmação da colaboração de todos os seleccionados, prosseguimos com a aplicação do questionário. Este foi aplicado em linha, através da ferramenta Google Docs. Os inquiridos foram contactados por email. Para além de um apelo à importância da sua colaboração e da garantia do anonimato das respostas e da confidencialidade dos dados, no primeiro contacto explicámos os objectivos do estudo, a estrutura do questionário e enviámos a ligação para a Parte I do mesmo.

Devido a alguns casos de não resposta, este contacto foi efectuado mais algumas vezes, sempre por email e com o envio da respectiva ligação.

Procedemos da mesma forma para a aplicação da Parte II do questionário. Vários contactos foram necessários para que ficasse completa a recolha de dados.

### **2.2.3. Processo de análise dos dados**

Recolhidos os dados, passámos à fase da sua organização para posterior análise e interpretação. Uma vez que, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), “a análise

estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (p. 224), procedemos ao cálculo de percentagens, no que diz respeito à caracterização do perfil do professor bibliotecário (idade, experiência e formação), e das médias, no que diz respeito às escalas teórica e prática das suas funções. As respostas às questões abertas foram alvo de um tratamento baseado na análise de conteúdo, o que permitiu colmatar algumas lacunas de “poder explicativo” (Quivy e Campenhoudt, 2005: 225) da análise estatística dos dados.

### 3. Interpretação e discussão dos resultados

#### 3.1. Caracterização dos inquiridos

Neste estudo inquirimos 57 professores bibliotecários a exercerem funções em bibliotecas escolares da área educativa correspondente à Direcção Regional da Educação do Norte.

Os gráficos que se apresentam abaixo mostram o perfil destes professores bibliotecários em termos de idade, dos anos de experiência nestas funções (ou com a função de coordenador de biblioteca escolar) e do nível do formação na área das bibliotecas e/ou da mediação da leitura (sendo aqui considerada a existência de formação académica e o número de horas de formação contínua).

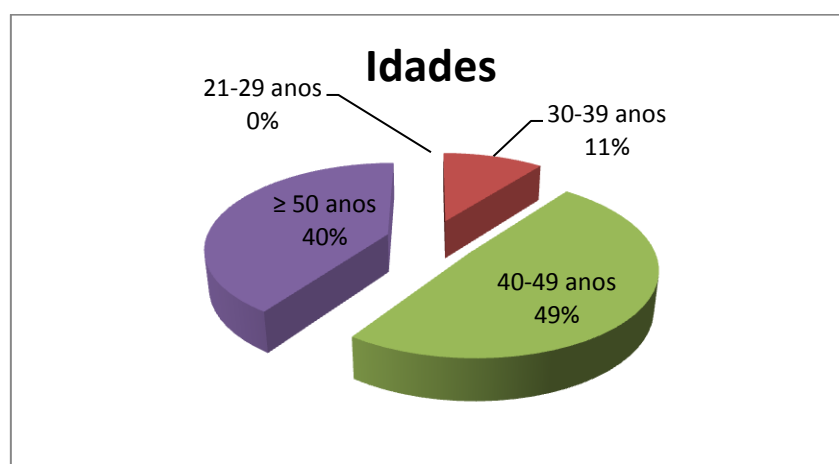


Gráfico 1

Relativamente à idade, a maior parte dos inquiridos tem mais de 40 anos, sendo esta uma tendência justificável com a existência cada vez menor de professores em início de carreira.

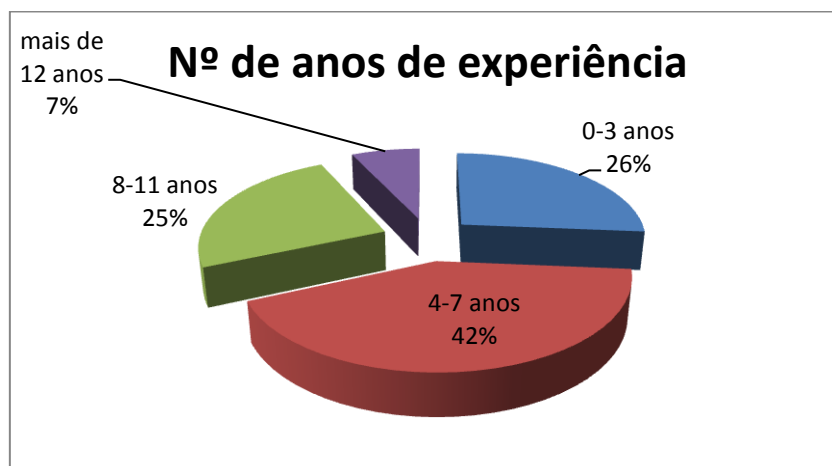


Gráfico 2

A maior parte dos professores bibliotecários inquiridos possui até 7 anos de experiência, enquanto o grupo com mais de 12 anos se encontra em minoria.

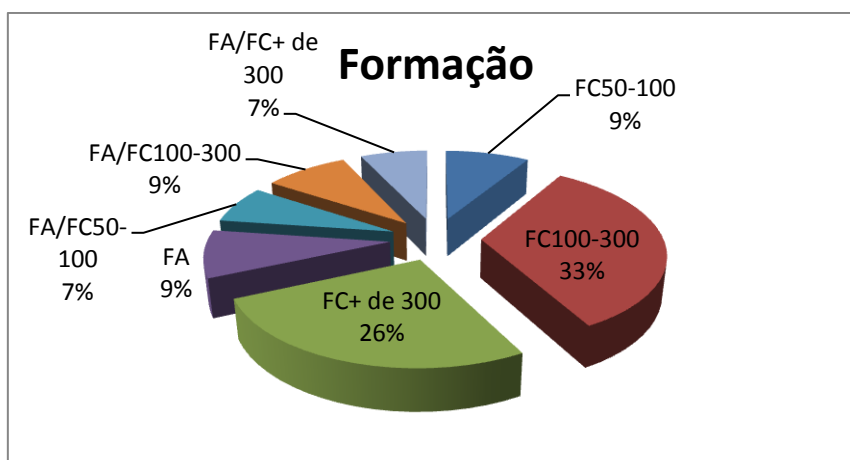


Gráfico 3

No que diz respeito à formação, apenas 9% revela ter o menor número de horas de formação contínua, enquanto uma parte significativa dos inquiridos realizou um número considerável de horas de formação (entre 100 e 300 ou mais de 300 horas). É de sublinhar que 23% dos inquiridos investiram já na formação académica nesta área.

### 3.2. Análise e interpretação dos resultados

Na parte I do questionário pedimos aos inquiridos que atribuíssem um valor de importância a 34 funções do professor bibliotecário. Para isso, tinham que utilizar uma escala de 1 a 5, na qual o 1 corresponde à função menos importante e o 5 à função mais importante.

Foi calculada a média das respostas referentes a cada uma das funções para uma melhor compreensão da tendência de grupo. Constatamos que a todas as funções foi atribuído um grau de importância superior a 4 pontos, com excepção das seguintes funções:

- Organização e promoção de actividades que incentivem ao desenvolvimento de competências de escrita;
- Análise dos programas curriculares com vista à integração da biblioteca escolar nas planificações das diferentes disciplinas;
- Trabalho com os Serviços de Apoio Educativo para apoiar os docentes de Educação Especial.

Apesar de serem as funções às quais os professores bibliotecários inquiridos atribuem menor importância, estas apresentam uma pontuação de 3,7; 3,8 e 3,8, respectivamente, o que significa que lhes é reconhecida alguma relevância.

Eis, de seguida, as funções que os professores bibliotecários percebem como mais importantes (média igual ou superior a 4,5):

- Organização e promoção de actividades que incentivem à leitura;
- Promoção de actividades de formação de utilizadores para professores no sentido de motivar para o uso da(s) BE;
- Gestão dos recursos humanos afectos à(s) BE, atribuindo-lhes funções específicas;
- Garantia de igualdade de acesso aos recursos de informação e às actividades promovidas pela(s) BE;
- Participação no desenvolvimento de valores de cooperação, autonomia e responsabilidade nos alunos;
- Articulação com os professores para desenvolver projectos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), do Plano Tecnológico da Educação (PTE), do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) ou outros;
- Desenvolvimento da comunicação e do trabalho sistemático com os órgãos de gestão (Director, Conselho Pedagógico);
- Revisão e proposta de reformulação dos documentos institucionais - Regulamento Interno da escola (parte relativa à BE), Regimento Interno da BE, Política de Desenvolvimento Documental -, adequando os seus objectivos às metas educativas da escola;
- Implementação de uma Política de Desenvolvimento da Colecção orientadora das práticas de avaliação da colecção, do desbaste, da selecção e da aquisição de recursos;
- Avaliação dos recursos, das instalações, dos equipamentos e dos serviços da(s) BE;
- Realização de acções de marketing (divulgação de recursos de informação, de serviços e de actividades);
- Investimento no próprio desenvolvimento profissional através da formação contínua e/ou académica;
- Recurso a diferentes tipos de ferramentas (web, plataformas de aprendizagem ou outros dispositivos da web 2.0) para incentivar o diálogo e desenvolver processos formativos e criativos com os alunos;
- Produção e disponibilização de materiais informativos e de apoio à adequada utilização da colecção e da Internet;
- Catalogação, classificação e indexação de documentos;
- Utilização de evidências para reajustar objectivos do Plano de Acção e construir o Plano Anual de Actividades;
- Participação em comunidades de prática.

Verifica-se uma preponderância das funções associadas ao papel de gestor (na terminologia do MABE), embora as duas primeiras se enquadrem no papel de professor e apresentem significativa relevância no contexto da afirmação da biblioteca escolar como recurso fundamental de apoio ao desenvolvimento curricular e às aprendizagens.

O facto de os professores bibliotecários valorizarem a generalidade das funções apresentadas no questionário demonstra que se encontram em pleno conhecimento das mesmas. Para isto, pensamos que muito têm contribuído os documentos orientadores emanados pelo Gabinete da RBE e a actuação dos coordenadores interconcelhios que medeiam a comunicação entre o Gabinete e os professores bibliotecários, assegurando, ao mesmo tempo, a aplicação prática das orientações da RBE no terreno, através da monitorização da consecução de planos de acção e do apoio aos professores bibliotecários no seu desenvolvimento profissional.

As divergências verificam-se, como era expectável, nas respostas relativas à prática. Na segunda parte do questionário, pedimos aos inquiridos que indicassem a frequência com que colocam em prática as mesmas 34 funções.

A sete funções percebidas como sendo as mais praticadas (média igual ou superior a 4,5) enquadram-se no papel de gestor do professor bibliotecário<sup>2</sup>.

A acrescentar a estas funções, existe ainda um conjunto (média entre 4,4 e 4) que consideramos importante referir no que respeita à prática. São elas:

- Desenvolvimento da comunicação e do trabalho sistemático com os órgãos de gestão (Director, Conselho Pedagógico);
- Participação no desenvolvimento de valores de cooperação, autonomia e responsabilidade nos alunos;
- Implementação de projectos ou organização de actividades culturais em parceria com alunos, professores, outros elementos da comunidade educativa ou parceiros externos;
- Utilização de evidências para reajustar objectivos do Plano de Acção e construir o Plano Anual de Actividades;
- Articulação com os professores para desenvolver projectos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), do Plano Tecnológico da Educação (PTE), do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) ou outros;

<sup>2</sup> Funções 24, 26,28,29,32,33,34, de acordo com a numeração do questionário.

- Revisão e proposta de reformulação dos documentos institucionais - Regulamento Interno da escola (parte relativa à BE), Regimento Interno da BE, Política de Desenvolvimento Documental -, adequando os seus objectivos às metas educativas da escola;
- Implementação de uma Política de Desenvolvimento da Colecção orientadora das práticas de avaliação da colecção, do desbaste, da selecção e da aquisição de recursos;
- Organização e promoção de actividades que incentivem à leitura;
- Promoção de actividades de formação de utilizadores para alunos no sentido de motivar para o uso da(s) BE;
- Recurso a diferentes tipos de ferramentas (web, plataformas de aprendizagem ou outros dispositivos da web 2.0) para incentivar o diálogo e desenvolver processos formativos e criativos com os alunos.

Enumeram-se de seguida as funções menos praticadas, sendo que nesta escala prática os valores são acentuadamente mais baixos do que na escala teórica:

- Trabalho com os Serviços de Apoio Educativo para apoiar os docentes de Educação Especial;
- Levantamento das competências de informação inerentes a cada área disciplinar com vista à definição de um currículo de competências de informação transversais;
- Formação para alunos e professores sobre os problemas éticos e legais associados ao acesso, avaliação e uso da informação e das tecnologias;
- Análise dos programas curriculares com vista à integração da biblioteca escolar nas planificações das diferentes disciplinas;
- Promoção de actividades de formação de utilizadores para professores no sentido de motivar para o uso da(s) BE;
- Disponibilização de planos de sessões de trabalho ou de materiais de apoio que permitam aos professores dinamizar actividades orientadas pela(s) BE;
- Colaboração na concepção e dinamização de actividades de educação para os media;
- Desenvolvimento de planos de trabalho integrados nas áreas curriculares ou em projectos específicos que promovam a aquisição de competências tecnológicas e digitais;
- Organização e promoção de actividades que incentivem ao desenvolvimento de competências de escrita.

### 3.2.1. Discrepância entre a percepção e a prática

Para nos focarmos nas questões de investigação, passamos a analisar as funções do professor bibliotecário numa perspectiva comparativa entre as duas escalas, teórica e prática, de modo a perceber quais as funções nas quais se verifica maior discrepância entre a percepção e a prática (ver quadro).

|    | <b>Função</b>   | <b>Percepção<br/>(valor médio)</b> | <b>Prática<br/>(valor médio)</b> | <b>Diferença</b> |
|----|---|------------------------------------|----------------------------------|------------------|
| 23 | Formação para alunos e professores sobre os problemas éticos e legais associados ao acesso, avaliação e uso da informação e das tecnologias.                          | 4,4                                | 2,6                              | 1,8              |
| 3  | Promoção de actividades de formação de utilizadores para professores no sentido de motivar para o uso da(s) BE.   | 4,3                                | 2,8                              | 1,5              |
| 19 | Levantamento das competências de informação inerentes a cada área disciplinar com vista à definição de um currículo de competências de informação transversais.       | 4                                  | 2,5                              | 1,5              |
| 5  | Disponibilização de planos de sessões de trabalho ou de materiais de apoio que permitam aos professores dinamizar actividades orientadas pela(s) BE.                  | 4,1                                | 2,8                              | 1,3              |
| 6  | Desenvolvimento de planos de trabalho integrados nas áreas curriculares ou em projectos específicos que promovam a aquisição de competências tecnológicas e digitais. | 4,2                                | 2,9                              | 1,3              |
| 12 | Trabalho com os Serviços de Apoio Educativo para apoiar os docentes de Educação Especial.   | 3,8                                | 2,5                              | 1,3              |
| 21 | Colaboração na concepção e dinamização de actividades de educação para os media.  | 4                                  | 2,8                              | 1,2              |
| 8  | Análise dos programas curriculares com vista à integração da biblioteca escolar nas planificações das diferentes disciplinas.   | 3,8                                | 2,7                              | 1,1              |
| 9  | Identificação de necessidades de informação dos alunos em colaboração com os departamentos curriculares/áreas disciplinares.  | 4,4                                | 3,3                              | 1,1              |
| 11 | Elaboração de um programa de apoio às Áreas Curriculares não Disciplinares em colaboração com os respectivos professores.   | 4,2                                | 3,1                              | 1,1              |
| 25 | Participação no desenvolvimento profissional dos membros da equipa da(s) BE.  | 4,3                                | 3,3                              | 1                |
| 30 | Medição do impacto da(s) BE no nível de desempenho dos alunos.  | 4,1                                | 3,1                              | 1                |
| 20 | Incentivo à inserção do ensino e do treino contextualizado de competências de informação nas áreas curriculares.  | 4,3                                | 3,4                              | 0,9              |
| 22 | Produção e disponibilização de materiais informativos e de apoio à adequada utilização da colecção e da Internet.   | 4,5                                | 3,6                              | 0,9              |

**Quadro 1**

Verifica-se que a grande maioria das funções se enquadram no domínio A do MABE, que contempla as literacias e a articulação, sendo estas as áreas implicadas: a formação de utilizadores para o uso da colecção e dos recursos da biblioteca; a formação em competências tecnológicas e digitais e em literacia da informação, nomeadamente no que respeita a educação para os media e a formação sobre os problemas éticos e legais associados ao uso da informação e das tecnologias; a identificação de necessidades de informação e o levantamento de competências de informação inerentes a cada área disciplinar; a promoção de trabalho articulado com os Serviços de Apoio Educativo, as Áreas Curriculares não Disciplinares e com os docentes das diferentes disciplinas; e, por fim, a produção de materiais de apoio à utilização da colecção e da Internet e a elaboração de planos de sessões de trabalho para professores.

Se grande parte das funções se refere à necessidade do desenvolvimento das novas literacias, verifica-se também que todas elas dependem do trabalho articulado com os docentes, quer na identificação de necessidades de informação e de aprendizagem, quer na planificação das acções/actividades/projectos e na sua realização.

Assim, e tendo em conta que a estas funções subjazem, transversalmente, os quatro papéis do professor bibliotecário enunciados no enquadramento teórico desta dissertação, os papéis de parceiro para o ensino e de especialista em informação são os que aparecem com mais frequência nesta lista, o que reflecte as duas dimensões onde se verifica maior discrepância entre percepção e prática, anteriormente referidas: o trabalho articulado e a formação para as novas literacias. Isto significa que, apesar de reconhecerem aquelas funções como importantes, os professores bibliotecários não atingiram ainda o grau de consecução na prática que consideram desejável.

Embora timidamente, o domínio D do MABE (e, por inerência, o papel de gestor do professor bibliotecário), também surge na lista de funções discrepantes, em duas dimensões distintas: por um lado, na da dinâmica criada pelo professor bibliotecário com os elementos da equipa que, neste caso, denota a sua dificuldade em contribuir para o desenvolvimento profissional dos mesmos; e, por outro lado, na dimensão da avaliação da biblioteca, no que respeita uma das suas vertentes fundamentais, a medição do impacto da biblioteca no nível de desempenho dos alunos.

### 3.2.2. Correlação entre a discrepância percepção/prática e as variáveis descritivas: idade, experiência e formação

Procuramos perceber de que modo a idade, o tempo de experiência e a formação dos professores bibliotecários inquiridos se relacionam com a discrepância verificada entre a percepção da importância destas funções e o seu grau de efectiva realização prática. Para cada variável, identificamos o grupo em que se verifica maior discrepância em cada uma das catorze funções acima apresentadas. Estes são os grupos considerados para as três variáveis, de acordo com as questões do inquérito por questionário (a questão sobre a idade foi convertida em três grupos, para efeito de análise de dados):

|  |   |
|--|---|
| <b>Idade</b>   | 30-39 anos<br>40-49 anos<br>Mais de 50 anos                                       |
| <b>Experiência</b>   | 0-3 anos<br>4-7 anos<br>8-11 anos<br>12 anos ou mais                              |
| <b>Formação</b><br><b>FC – Formação Contínua</b><br><b>FA – Formação Académica</b> | FC50-100<br>FC100-300<br>FC+300<br>FA<br>FA/FC50-100<br>FA/FC100-300<br>FA/FC+300 |

**Quadro 2**

Relativamente à variável idade, a maior discrepância entre percepção e prática verifica-se no grupo de professores bibliotecários com idades entre 30 e 39 anos. Este é o grupo etário mais jovem dos nossos inquiridos, parecendo-nos lógica esta tendência que revela que os professores bibliotecários mais jovens são os que terão tido menos oportunidades profissionais de colocar em prática todas as funções inerentes a este cargo.

No que diz respeito às variáveis experiência e formação, não se identifica uma tendência de resposta constante dentro dos grupos que permita concluir pela existência de correlação entre as mesmas e a discrepância verificada entre percepção e prática. O mesmo se verifica se agruparmos as funções nas quatro tipologias correspondentes aos quatro papéis do professor bibliotecário e as considerarmos de forma isolada.

A análise destes dados revela-nos, porém, outros aspectos de interesse:

- Tendo em conta a variável experiência, em que funções se verifica maior discrepância no caso do grupo com menos experiência (0-3 anos)?

Nas funções ligadas ao ensino de competências de informação e à formação de utilizadores, sendo as funções de professor e de especialista em Informação aquelas em que mais se verifica esta tendência.

- Em que funções se verifica maior discrepância no caso do grupo com 4-7 anos de experiência?

Nas funções relacionadas com os papéis de professor e de parceiro para o ensino (mais concretamente com a implementação do trabalho colaborativo e o ensino de competências de literacia tecnológica, digital e mediática). A outra função na qual se verifica discrepância entre a percepção e a prática prende-se com a medição do impacto da BE no desempenho dos alunos, patamar mais exigente do processo de avaliação da BE.

Nos grupos de professores bibliotecários com mais experiência, as maiores discrepâncias identificam-se nas funções relacionadas com as competências de informação, com destaque para a identificação de necessidades nesta área e para a elaboração de um currículo comum que lhes dê resposta.

Independentemente do grupo em análise, a maioria das funções acima referidas implica o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os outros docentes da escola.

- Em que funções se verifica maior discrepância no caso do grupo com menos formação contínua (50-100 horas)?

Nas funções relacionadas com a formação de utilizadores e com a implementação do trabalho colaborativo. Porém, mesmo os professores bibliotecários com formação académica na área das bibliotecas escolares assumem tendencialmente uma dificuldade em colocar em prática algumas funções que se prendem com as novas competências tecnológicas, digitais e de informação, por um lado, e com a implementação do trabalho colaborativo e a participação mais ou menos directa nas actividades de sala de aula, por outro lado. Se a primeira dificuldade se relaciona com a rápida evolução dos contextos em que as referidas competências se desenvolvem, a segunda prende-se com a cultura individualista ainda enraizada nas nossas escolas.

Apesar de se poderem retirar algumas conclusões relevantes, verificamos que as variáveis descritivas do questionário não permitem explicar por si só as discrepâncias existentes entre o que os professores bibliotecários consideram importante e aquilo que implementam como prática efectiva nas suas escolas.

Contudo, as respostas às duas questões abertas do questionário constituíram uma importante fonte de dados por reflectirem as conclusões até aqui apresentadas e acrescentar novas explicações para o objecto do nosso estudo: a discrepância entre a percepção e a prática das funções do professor bibliotecário. Vejamos o modo como foram analisadas estas questões e o seu contributo para a compreensão da problemática em estudo.

### **3.2.3. Contributo das questões abertas do questionário: análise de conteúdo**

As respostas às duas questões abertas, 2 e 3, da Secção D do questionário, foram submetidas a uma análise de conteúdo, procedendo-se inicialmente à transcrição de todos os tópicos enunciados por cada inquirido. Assim, realizou-se uma análise temática categorial, uma vez que o tema dos diferentes enunciados constituiu a unidade de registo pela qual optámos, por se tratar de um estudo de “motivações de opiniões” (Bardin, 1995: 106). Aliás, segundo esta autora, as respostas a questões abertas são frequentemente analisadas tendo por base o tema. Os enunciados foram, então,

reagrupados progressivamente “por aproximação de elementos contíguos” (Bardin, 1995: 62) segundo o critério semântico. A frequência de aparição de cada unidade de registo foi o critério considerado para a enumeração e organização das mesmas, pois considerou-se que a unidade de registo é tanto mais importante quanto maior for a frequência da sua aparição no corpus. No final deste procedimento, foi atribuído um título genérico a cada grupo, em razão dos caracteres comuns aos enunciados. Não obstante o seu carácter quantitativo, esta análise permitiu inferir algumas conclusões significativas para a compreensão do objecto de estudo. Assim, conjugámos o critério da frequência com uma atribuição de importância à “novidade, [ao] interesse e [ao] valor” (Carmo e Ferreira, 2008:271) de cada tema. Esta última abordagem qualitativa que não deixa de fora nenhuma categoria, ainda que com poucas ocorrências, permitiu uma melhor compreensão das motivações e dos constrangimentos que condicionam a actuação do professor bibliotecário em contexto escolar.

A categorização obedeceu aos critérios enunciados por Bardin (1995):

- o critério da exclusão múltipla, pois cada elemento não pode ser incluído em mais do que uma categoria;
- o critério da homogeneidade e de objectividade, pois todos os elementos foram classificados segundo o mesmo critério;
- o critério da pertinência: as categorias estão adaptadas ao corpus de análise e reflectem as questões de investigação;
- o critério da produtividade, uma vez que o conjunto é passível de fornecer dados férteis para a reflexão pretendida e de contribuir para a resposta às questões de investigação.

Na questão 2 da secção D, pretendia-se que cada inquirido enumerasse os obstáculos que encontra na implementação das funções inerentes ao seu papel na escola.

Depois de submetidas aos procedimentos acima descritos, foram apuradas treze categorias.

| <b>Categorias</b>                           | <b>Nº de ocorrências</b> |
|---|--------------------------|
| Ausência de cultura colaborativa            | 25                       |
| Desadequação da equipa                      | 23                       |
| Desvalorização do papel da BE e do PB       | 18                       |
| Factores inerentes ao trabalho dos docentes | 11                       |
| Fraca adesão às iniciativas da BE           | 10                       |
| Escassez dos recursos financeiros           | 9                        |
| Condições físicas e materiais desfavoráveis | 8                        |
| Características da escola                   | 7                        |
| Falta de apoio da direcção                  | 6                        |
| Burocracia associada ao MABE                | 5                        |
| Aspectos inerentes às funções do PB         | 4                        |
| Lacunas na formação do PB                   | 3                        |
| Factores externos à escola                  | 2                        |

**Quadro 3**

A ausência de cultura colaborativa é a categoria que mais frequentemente ocorre nas respostas dos inquiridos. De facto, a resistência dos docentes em trabalhar colaborativamente com o professor bibliotecário é o obstáculo mais vezes apontado como impeditivo de um exercício pleno das suas funções na escola. Como referimos anteriormente, as funções nas quais se verifica maior discrepância entre teoria e prática são, na sua maior parte, as que dependem do trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e docentes.

Os professores bibliotecários inquiridos revelam preocupação relativamente à afectação de recursos humanos à BE, referindo a desadequação da equipa às necessidades de desenvolvimento da biblioteca. A maioria dos respondentes menciona a insuficiência do número de horas atribuídas à equipa. Sublinhamos, a este propósito, que entende-se por equipa o conjunto de professores e assistentes operacionais que possuem no seu horário determinado número de horas semanais dedicadas ao trabalho na biblioteca. Para além do número de horas, os respondentes referem ainda a pouca motivação dos elementos da equipa, a falta de formação na área das bibliotecas e a dificuldade das escolas em garantir a sua continuidade. A efemeridade das equipas e, muitas vezes, a falta de motivação pode explicar a dificuldade sentida pelos professores bibliotecários em participarem no desenvolvimento profissional daqueles elementos.

A desvalorização do papel do professor bibliotecário e da BE surge em terceiro lugar. Segundo alguns respondentes, esta desvalorização explica-se com o desconhecimento das potencialidades desse papel. Sublinhamos ainda outra tendência nas respostas relativas a esta categoria: na opinião dos respondentes, aquela desvalorização verifica-se exclusivamente por parte da direcção das escolas e dos docentes. Aquele desconhecimento conduz a uma desmotivação dos docentes em colaborar com o professor bibliotecário ou em solicitar a sua colaboração, circunstância confirmada pela categoria “Fracas adesão às iniciativas da biblioteca”.

A quarta categoria – factores inerentes ao trabalho dos docentes – é composta por constrangimentos que a maioria dos respondentes refere como argumento justificativo da resistência ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário: a sobrecarga de trabalho dos docentes, a carga burocrática associada às suas funções e a pressão no sentido de um pleno cumprimento dos conteúdos curriculares.

A fraca adesão às iniciativas da BE por parte dos docentes e pela comunidade educativa em geral e a falta de verbas são também referidos como obstáculos por um considerável número de respondentes. Relativamente aos recursos financeiros, um professor bibliotecário sublinha o facto de não ser atribuída uma dotação orçamental anual à biblioteca por parte dos órgãos de gestão.

As condições físicas e materiais, que constituem preocupação para oito dos professores bibliotecários inquiridos, são o espaço reduzido da biblioteca, o número insuficiente de documentos e de computadores e as dificuldades de acesso à Internet.

Na categoria “Características da escola” incluímos a excessiva carga horária dos alunos, o nível sociocultural desfavorecido (um inquirido refere a ausência de hábitos de leitura) e o número elevado de alunos. Dois respondentes referem ainda a tipologia da escola, sendo que o facto de ser mega-agrupamento constringe a comunicação e a articulação com todos os docentes, estando, mais uma vez, comprometido o trabalho colaborativo.

A falta de apoio da direcção, mencionada por seis respondentes, reflecte outras dificuldades, traduzindo-se na prática em alguns dos constrangimentos já referidos, como, por exemplo, a desadequada afectação de recursos humanos à BE, mas também a promoção do trabalho colaborativo entre docentes e BE.

O MABE é também apontado como obstáculo à actuação do professor bibliotecário, na medida em que o processo de avaliação que postula é considerado burocrático pelos cinco respondentes que o referem. A dificuldade em aplicá-lo na prática pode explicar a discrepância entre percepção e prática no que diz respeito à medição do impacto da BE no desempenho dos alunos.

Os aspectos inerentes às funções do professor bibliotecário englobam as seguintes situações: dois dos respondentes referem o excesso de burocracia associada ao cargo de professor bibliotecário, um respondente menciona a multiplicidade de tarefas e outro afirma ter-lhe sido atribuída componente lectiva, factores que denunciam falta de tempo para a realização plena das suas funções por parte do professor bibliotecário, justificando as discrepâncias verificadas entre percepção e prática das suas funções.

A ausência de oportunidades de formação é referida por três respondentes.

Em “Factores externos à escola”, agrupámos duas respostas que não se prendem directamente com a gestão escolar nem com a BE ou o professor bibliotecário, apesar de afectarem a vida escolar de forma significativa. Um respondente refere a intervenção da Parque Escolar (obra de requalificação da escola) e outro “o fluxo temporal e a incidência das alterações legislativas”.

Na questão 3 da secção D, pretendia-se que cada inquirido enumerasse os factores que permitem a expansão do seu papel na escola. Depois de submetidas as respostas à análise de conteúdo acima descrita, foram estabelecidas 12 categorias temáticas.

| <b>Categorias</b>                                   | <b>Nº de ocorrências</b> |
|---|--------------------------|
| Competências do PB                                  | 43                       |
| Trabalho colaborativo                               | 26                       |
| Qualidade da equipa                                 | 24                       |
| Potencialidades da BE                               | 18                       |
| Apoio da direcção da escola/agrupamento             | 10                       |
| Reconhecimento e valorização do papel do PB e da BE | 10                       |
| Apoio externo (SABE* e CIBE*)                       | 10                       |
| Adesão às iniciativas da BE                         | 9                        |
| Impacto da acção da BE                              | 7                        |
| Estabelecimento de parcerias                        | 7                        |
| Condições físicas e materiais                       | 4                        |
| Marketing da BE                                     | 4                        |

**Quadro 4**

A categoria mencionada com mais frequência é relativa às competências do professor bibliotecário. Nesta categoria foram agrupados aspectos como a capacidade de liderança, a capacidade de comunicar o papel da biblioteca escolar, a capacidade de gestão, a motivação, a persistência, a relação com a comunidade educativa, os anos de experiência, a formação, a presença no Conselho Pedagógico e a exclusividade de funções na biblioteca.

O trabalho colaborativo e a preocupação com a constituição da equipa são categorias a destacar pelo número de ocorrências. O facto de serem frequentemente

---

mencionadas como obstáculos à actuação do professor bibliotecário e, simultaneamente, como factores de expansão do seu papel, reflecte a relevância dos dois aspectos na explicação das dificuldades sentidas pelos professores bibliotecários na implementação práticas das funções que consideram importantes.

O trabalho colaborativo aparece aqui em segundo lugar, com referências à colaboração entre os docentes e a BE, a articulação produtiva com os departamentos curriculares e com a equipa do Plano Tecnológico da Educação.

A qualidade da equipa é o terceiro factor referido como potenciador da expansão do papel do professor bibliotecário na escola. Por um lado, são referidos aspectos intrínsecos aos elementos da equipa, como a motivação e o empenho em apoiar o trabalho do PB. Por outro lado, menciona-se a multidisciplinaridade, sendo este um aspecto extrínseco, isto é, determinado pelo órgão de gestão da escola que é quem atribui as funções aos professores. Verificam-se cinco referências à competência do assistente operacional.

Seguem-se as potencialidades da biblioteca. A capacidade desta estrutura para apoiar e desenvolver as aprendizagens em diferentes dimensões é igualmente encarada como factor de expansão do papel do PB. Os inquiridos referem nesta categoria, e por ordem de frequência, o apoio a actividades curriculares e extra-curriculares, a promoção de hábitos e competências de leitura, a capacidade de resposta às necessidades de informação e de formação dos utilizadores e, de forma mais residual, a produção e disponibilização de materiais de apoio ao currículo, a realização de actividades de apoio ao currículo, a formação cívica e a promoção da autonomia nos alunos.

Os inquiridos conferem alguma importância ao apoio da direcção da escola/agrupamento, bem como ao reconhecimento e valorização do papel do professor bibliotecário e da biblioteca escolar. Igual importância é atribuída ao apoio externo nas figuras dos coordenadores interconcelhios da RBE e na presença nos encontros do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares, das Bibliotecas Municipais.

A categoria “Adesão às iniciativas da BE” engloba a participação por parte dos alunos e dos docentes.

O impacto da acção da BE prende-se com o facto de alguns resultados começarem a tornar-se visíveis para a comunidade escolar.

A maioria dos inquiridos que referiu as parcerias refere-se a parcerias entre a BE e entidades exteriores à escola, embora duas das respostas considerem as parcerias com a Associação de Pais.

Na categoria “Condições físicas e materiais” incluímos o conforto do espaço e a actualidade dos equipamentos.

O “Marketing da BE” refere-se às acções de divulgação das iniciativas da mesma.

Assim, das catorze funções em análise, nove dependem directamente da implementação do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os docentes. A ausência de cultura colaborativa é precisamente o primeiro obstáculo mencionado pelos PB para explicar as dificuldades sentidas na implementação do seu trabalho. Vistas com atenção as categorias identificadas na análise às respostas abertas, encontramos outros obstáculos que estão directamente relacionados com o trabalho colaborativo, atrás detalhadamente explicados: a desvalorização do papel da biblioteca escolar e do professor bibliotecário por parte da direcção e da generalidade dos docentes; o conjunto de factores inerentes ao trabalho dos docentes, os constrangimentos ao nível da organização da escola, a falta de apoio da direcção e alguns aspectos inerentes às funções do professor bibliotecário.

Relativamente às novas literacias, nove funções estão directamente relacionadas com a segunda dimensão identificada – a necessidade de desenvolver projectos de formação para a literacia da informação, tecnológica, digital e mediática. Uma vez que estes projectos pressupõem a integração daquelas competências no currículo, torna-se imprescindível a implementação de trabalho colaborativo entre PB e docentes. Assim, todos os constrangimentos apresentados a propósito da ausência de cultura colaborativa podem traduzir-se em dificuldades neste sentido, explicando também as discrepâncias existentes entre o que se considera importante realizar em relação à dimensão das literacias e o que de facto se realiza. Neste ponto é importante referir também a desadequação das equipas que, devendo ser multidisciplinares, facilitariam o trabalho do professor bibliotecário com o estabelecimento de contacto com os departamentos curriculares. Neste item, surgem referências à ausência de formação, o que associado às lacunas de formação do professor bibliotecário, também mencionadas pelos

---

respondentes, pode explicar alguma dificuldade em conceber programas de formação em novas literacias.

A escassez de recursos financeiros, nomeadamente para a colecção e equipamento informático, bem como as condições físicas, nomeadamente a ausência de espaço, podem trazer dificuldades no desenvolvimento de projectos de formação para as novas literacias e na sua integração nos conteúdos curriculares.

Relativamente à avaliação da biblioteca escolar, o constrangimento referido pelos respondentes é o carácter burocrático do MABE. Este documento postula, por exemplo, a medição do impacto da biblioteca no nível de desempenho dos alunos. Sendo esta uma prática defendida por diversos autores, nomeadamente por Ross Todd (2008), a “evidence-based practice” pratica-se ainda muito pouco, apesar de os professores bibliotecários inquiridos lhe atribuírem alguma importância.

Os factores que permitem a expansão do papel do professor bibliotecário conferem consistência ao que foi referido a propósito dos constrangimentos, visto que os factores apontados centram-se essencialmente no trabalho colaborativo, na qualidade da equipa, no reconhecimento das potencialidades da biblioteca escolar e do professor bibliotecário e no apoio da Direcção da escola. Sublinha-se ainda a referência ao apoio externo dos Coordenadores Interconcelhios da RBE e dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares das Bibliotecas Municipais. Contudo, quando questionados sobre os factores que melhor permitem a expansão do seu papel nas escolas, os professores bibliotecários referem as suas próprias competências, dando especial relevância às capacidades de liderança e de comunicação e ao facto de estarem presentes no Conselho Pedagógico.

### 3.2.4. Correlação entre a capacidade de liderança e a discrepância percepção/prática

Quando questionados sobre a sua capacidade de liderança, os professores bibliotecários inquiridos classificaram-na desta forma (numa escala de 1 a 5):

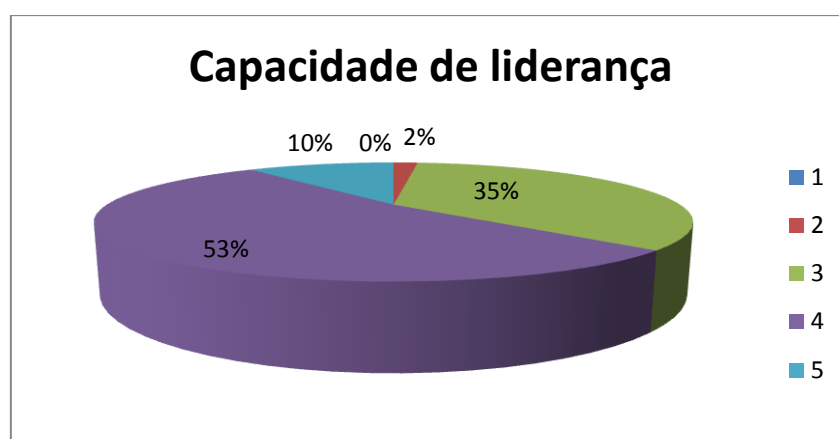


Gráfico 4

A fim de analisarmos a correlação entre a capacidade de liderança e a discrepância teoria/prática, consideramos as catorze funções identificadas como sendo as de maior discrepância e, para cada respondente, calculámos a diferença entre o valor atribuído à importância e o valor atribuído à prática. De seguida, calculámos a média aritmética simples dos catorze valores obtidos, o que nos permitiu identificar os professores bibliotecários que apresentam maior e menor nível discrepância entre a valorização daquelas catorze funções e a sua implementação prática. Agrupámo-los segundo os sete intervalos criados e para cada grupo registámos as classificações atribuídas à capacidade de liderança, a fim de estabelecer a relação existente entre ambas as variáveis (ver quadro 5).

| Discrepâncias |                                  | Capacidade de liderança |          |
|---------------|----------------------------------|-------------------------|----------|
| Intervalo     | Frequências absolutas (nº de PB) | Classificação           | Nº de PB |
| [-0,5;0[      | 2                                | 1                       | -----    |
|               |                                  | 2                       | -----    |
|               |                                  | 3                       | -----    |
|               |                                  | 4                       | 2        |
|               |                                  | 5                       | -----    |
| [0;0,5[       | 6                                | 1                       | -----    |
|               |                                  | 2                       | -----    |
|               |                                  | 3                       | -----    |
|               |                                  | 4                       | 5        |
|               |                                  | 5                       | 1        |
| [0,5;1[       | 11                               | 1                       | -----    |
|               |                                  | 2                       | -----    |
|               |                                  | 3                       | 6        |
|               |                                  | 4                       | 3        |
|               |                                  | 5                       | 2        |
| [1;1,5[       | 20                               | 1                       | -----    |
|               |                                  | 2                       | -----    |
|               |                                  | 3                       | 6        |
|               |                                  | 4                       | 11       |
|               |                                  | 5                       | 3        |
| [1,5;2[       | 11                               | 1                       | -----    |
|               |                                  | 2                       | -----    |
|               |                                  | 3                       | 4        |
|               |                                  | 4                       | 7        |
|               |                                  | 5                       | -----    |
| [2;2,5[       | 6                                | 1                       | -----    |
|               |                                  | 2                       | 1        |
|               |                                  | 3                       | 4        |
|               |                                  | 4                       | 1        |
|               |                                  | 5                       | -----    |
| [2,5;3[       | 1                                | 1                       | -----    |
|               |                                  | 2                       | -----    |
|               |                                  | 3                       | -----    |
|               |                                  | 4                       | 1        |
|               |                                  | 5                       | -----    |

Quadro 5

Da análise da correlação entre a capacidade de liderança o nível de discrepância teoria/prática, concluímos que:

- O professor bibliotecário que apresenta uma média de discrepância mais elevada classifica a sua capacidade de liderança em 4 pontos.
- Nos intervalos de 1,5 a 2,5, discrepância ainda elevada, 8 professores bibliotecários classificam a sua capacidade de liderança em 4 pontos, 8 professores bibliotecários em 3 pontos e apenas um se auto-avalia em 2 pontos.
- No intervalo intermédio (1 a 1,5), nível médio de discrepância onde se situam 20 professores bibliotecários, a maior parte auto-avalia-se em 4 pontos, havendo três professores bibliotecários que se avaliam em 5 pontos e seis em 3 pontos.
- Nos grupos de discrepância média mais baixa (0 a 1), a maior parte dos professores bibliotecários avaliam a sua capacidade de liderança em 4 pontos, havendo três que se auto-avaliam em 5 pontos e seis em 3 pontos.

Não existe uma correspondência entre o nível médio de discrepância e a percepção da capacidade de liderança. Contudo, mesmo os professores bibliotecários que revelam maior grau de discrepância teoria/prática, percebem de forma positiva a sua capacidade de liderança.

### 3.2.5. Correlação entre a capacidade de comunicação e a discrepância percepção/prática

Quando questionados sobre a sua capacidade de comunicar o valor da BE, os professores bibliotecários inquiridos classificaram-na desta forma:

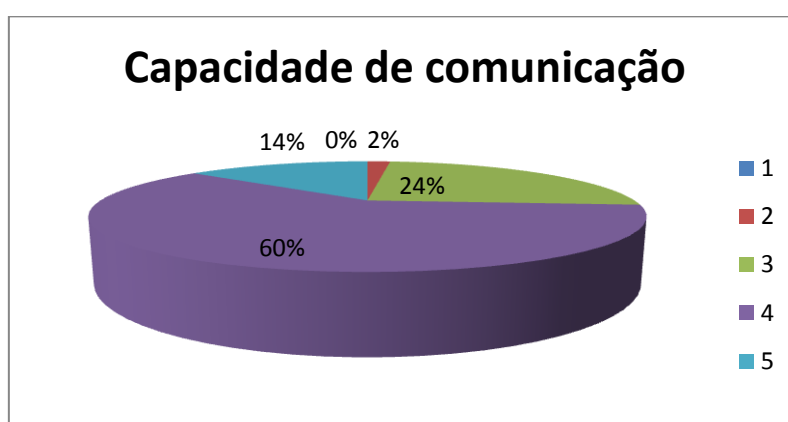


Gráfico 5

Seguindo os procedimentos descritos a propósito da capacidade de liderança, analisámos a correlação entre a capacidade de comunicar o valor da biblioteca escolar e o nível de discrepância teoria/prática, retirando as seguintes conclusões:

| Discrepâncias |                                  | Capacidade de comunicação |          |
|---------------|----------------------------------|---------------------------|----------|
| Intervalo     | Frequências absolutas (nº de PB) | Classificação             | Nº de PB |
| [-0,5;0[      | 2                                | 1                         | -----    |
|               |                                  | 2                         | -----    |
|               |                                  | 3                         | -----    |
|               |                                  | 4                         | 2        |
|               |                                  | 5                         | -----    |
| [0;0,5[       | 6                                | 1                         | -----    |
|               |                                  | 2                         | -----    |
|               |                                  | 3                         | -----    |
|               |                                  | 4                         | 5        |
|               |                                  | 5                         | 1        |
| [0,5;1[       | 11                               | 1                         | -----    |
|               |                                  | 2                         | -----    |
|               |                                  | 3                         | 2        |

|         |    |   |       |
|---------|----|---|-------|
|         |    | 4 | 7     |
|         |    | 5 | 2     |
| [1;1,5[ | 20 | 1 | ----- |
|         |    | 2 | ----- |
|         |    | 3 | 4     |
|         |    | 4 | 12    |
|         |    | 5 | 4     |
| [1,5;2[ | 11 | 1 | ----- |
|         |    | 2 | ----- |
|         |    | 3 | 5     |
|         |    | 4 | 5     |
|         |    | 5 | 1     |
| [2;2,5[ | 6  | 1 | ----- |
|         |    | 2 | 1     |
|         |    | 3 | 2     |
|         |    | 4 | 3     |
|         |    | 5 | ----- |
| [2,5;3[ | 1  | 1 | ----- |
|         |    | 2 | ----- |
|         |    | 3 | 1     |
|         |    | 4 | ----- |
|         |    | 5 | ----- |

Quadro 6

- O professor bibliotecário com mais elevado nível médio de discrepância auto-avalia-se quanto à sua capacidade de liderança em 3 pontos.
- Nos intervalos de 1,5 a 2,5, discrepância ainda elevada, um professor bibliotecário classifica a sua capacidade de comunicação em 2 pontos e um em 5, situando-se a maioria entre 3 e 4 pontos.
- No intervalo intermédio (1 a 1,5), nível médio de discrepância onde se situam 20 professores bibliotecários, a maior parte auto-avalia-se em 4 pontos, havendo quatro professores bibliotecários que se avaliam em 3 pontos e quatro em 5 pontos.
- Nos grupos de discrepância média mais baixa (0 a 1), a maior parte dos professores bibliotecários situa-se entre os 4 e os 5 pontos, havendo apenas dois com 3 pontos.

Apesar de não existir correspondência directa entre os níveis médios de discrepância e a percepção da capacidade de comunicação, verifica-se uma tendência evidente dos professores bibliotecários que apresentam menor nível médio de discrepância para revelarem uma percepção mais positiva da sua capacidade de comunicar o valor da biblioteca escolar.

### 3.2.6. Correlação entre a discrepância percepção/prática e a satisfação profissional

Uma das hipóteses colocadas no início da investigação foi a de que a percepção e a prática das suas funções influenciam a satisfação profissional do professor bibliotecário, no sentido que aqueles que revelam maior discrepância entre teoria e prática – isto é, mais dificuldades em exercer na prática as funções que consideram mais importantes – sentiriam menos satisfação profissional.

Quando questionados sobre o seu grau de satisfação profissional, os professores bibliotecários inquiridos responderam desta forma:



Gráfico 6

A maior parte dos respondentes classifica entre 3 e 4 pontos a sua satisfação profissional. 5% classifica-a negativamente (2 pontos) e 14% atribui-lhe uma classificação de 5 pontos.

Foram estes os valores apurados após os procedimentos idênticos aos que ficaram descritos a propósito da variável liderança:

| Discrepâncias |                                  | Satisfação profissional |          |
|---------------|----------------------------------|-------------------------|----------|
| Intervalo     | Frequências absolutas (nº de PB) | Classificação           | Nº de PB |
| [-0,5;0[      | 2                                | 1                       | ----     |
|               |                                  | 2                       | ----     |
|               |                                  | 3                       | ----     |
|               |                                  | 4                       | 2        |
|               |                                  | 5                       | ----     |
| [0;0,5[       | 6                                | 1                       | ----     |
|               |                                  | 2                       | ----     |
|               |                                  | 3                       | 3        |
|               |                                  | 4                       | 2        |
|               |                                  | 5                       | 1        |
| [0,5;1[       | 11                               | 1                       | ----     |
|               |                                  | 2                       | ----     |
|               |                                  | 3                       | 5        |
|               |                                  | 4                       | 4        |
|               |                                  | 5                       | 2        |
| [1;1,5[       | 20                               | 1                       | ----     |
|               |                                  | 2                       | 1        |
|               |                                  | 3                       | 8        |
|               |                                  | 4                       | 6        |
|               |                                  | 5                       | 4        |
| [1,5;2[       | 11                               | 1                       | ----     |
|               |                                  | 2                       | 1        |
|               |                                  | 3                       | 2        |
|               |                                  | 4                       | 6        |
|               |                                  | 5                       | 1        |
| [2;2,5[       | 6                                | 1                       | ----     |
|               |                                  | 2                       | 1        |
|               |                                  | 3                       | 4        |
|               |                                  | 4                       | 1        |
|               |                                  | 5                       | ----     |
| [2,5;3[       | 1                                | 1                       | ----     |
|               |                                  | 2                       | ----     |
|               |                                  | 3                       | ----     |
|               |                                  | 4                       | 1        |
|               |                                  | 5                       | ----     |

Quadro 7

Da análise da correlação entre as discrepâncias percepção/prática e a satisfação profissional dos professores bibliotecários, concluímos que:

- O professor bibliotecário que apresenta a média de discrepância mais elevada, manifesta ter bastante satisfação profissional (4 pontos);
- Nos grupos que revelam discrepâncias ainda elevadas (1,5 a 2,5), apenas dois professores bibliotecários classificam negativamente a sua satisfação profissional; um respondente atribuiu-lhe 5 pontos e os restantes treze situam-na entre o 3 e 4;
- No intervalo intermédio (1 a 1,5), onde se situa o maior número de professores bibliotecários (num total de vinte), a satisfação profissional é classificada de forma positiva, predominando o 3 e o 4; apenas um professor bibliotecário atribuiu a classificação de 2.
- Nos intervalos que representam os níveis de discrepância mais baixos não existem níveis negativos de satisfação profissional, apesar de classificação mais vezes atribuída ser o 3.

Apesar de haver um número significativo de professores bibliotecários que assumem dificuldade em realizar na prática as suas funções na mesma medida em que as consideram importantes, isto não parece afectar a sua satisfação profissional, havendo, na generalidade, uma atitude positiva relativamente à mesma.

## CONCLUSÕES E PROPOSTAS

### Conclusões

Este trabalho partiu do objectivo de compreender a forma como os professores bibliotecários percebem o seu papel na escola, qual a importância que atribuem às funções inerentes ao seu cargo e em que medida estão a conseguir concretizar na prática essas funções.

A primeira questão de investigação pretendia conhecer a percepção que os professores bibliotecários têm das suas funções. A análise dos dados recolhidos permitiu-nos confirmar a primeira hipótese de investigação: os professores bibliotecários valorizam a generalidade das suas funções, embora não as pratiquem em grau semelhante. São ainda de realçar outras conclusões: as funções mais valorizadas e as mais praticadas incluem-se no papel de gestor do professor bibliotecário, sendo as funções tradicionalmente associadas ao trabalho de biblioteca.

A segunda questão de investigação teve como objectivo identificar o nível de discrepância entre percepção e prática e as funções em que essa discrepância mais se verifica. Num conjunto de 34 funções, verificou-se maior discrepância teoria/prática em 14 funções, cuja maioria está directamente associada ao Domínio A do MABE – Articulação e Literacias – e, por isso, incluídas nos papéis de parceiro para o ensino e especialista em informação. Confirmou-se, por isso, a hipótese inicial de que os professores bibliotecários apresentam dificuldade em implementar o trabalho colaborativo, não obstante a importância que lhe atribuem. Surge, contudo, um dado novo: as dificuldades apresentadas prendem-se igualmente com o ensino de competências nas novas literacias.

A terceira questão de investigação pretendia identificar a relação entre as variáveis descritivas – a idade, os anos de experiência e a formação – e o grau de discrepância entre teoria e prática. A hipótese de que esta seria explicada por aqueles factores confirmou-se apenas no que diz respeito à idade, uma vez que se verifica que o grupo de professores bibliotecários mais jovens é o que apresenta o mais elevado grau de discrepância teoria/prática. Porém, a análise daquelas correlações motivaram outras

---

conclusões clarificadoras do objecto de estudo. Por exemplo, relativamente à experiência, independentemente do número de anos em funções, as funções com maior nível de discrepância implicam o trabalho colaborativo. No que diz respeito à terceira variável descritiva, mesmo os professores bibliotecários com mais formação assumem dificuldades na implementação de duas funções que consideram importantes: a implementação do trabalho colaborativo e de projectos que se prendem com as novas competências tecnológicas, digitais e de informação.

Também os dados qualitativos recolhidos explicam as discrepâncias verificadas entre teoria e prática, confirmando as conclusões já retiradas e acrescentando outras explicações para as discrepâncias verificadas. Partindo da análise das duas dimensões da acção do professor bibliotecário onde se verificam maiores discrepâncias entre teoria e prática – o trabalho articulado com os docentes e com as estruturas da escola e o desenvolvimento das novas literacias – sistematizámos, a partir da análise das respostas às questões abertas, os motivos encontrados para estas discrepâncias. A ausência de cultura colaborativa nas escolas é o primeiro obstáculo mencionado pelos professores bibliotecários inquiridos para explicar as dificuldades na implementação das suas funções, o que justifica o elevado número de funções em que se verifica discrepância entre teoria e prática. Aliás, uma grande parte dos obstáculos apresentados prende-se directamente com dificuldades no fomento do trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os docentes.

Estes constrangimentos podem ainda explicar as dificuldades em desenvolver projectos relacionados com as novas literacias, visto que a necessidade da sua integração no currículo exige a articulação de trabalho com o professor bibliotecário. A propósito desta dimensão são também mencionadas a desadequação das equipas e as lacunas de formação. Apesar de não ser mencionada, percebemos que a rápida evolução tecnológica e digital explica também algumas destas dificuldades, uma vez que, pela análise da correlação entre a formação dos professores bibliotecários e o nível de discrepância teoria/prática, verificámos que mesmo os respondentes com formação académica na área das bibliotecas revelam dificuldades em implementar práticas a este nível.

Os factores referidos como potenciadores da expansão do papel do professor bibliotecário confirmam a importância do trabalho colaborativo e da qualidade e multidisciplinaridade da equipa, mas também da valorização do papel do professor

---

bibliotecário e do reconhecimento das potencialidades da biblioteca escolar, do apoio externo (RBE e SABE). Curiosamente, o factor mais frequentemente referido foi o conjunto de competências do professor bibliotecário, nomeadamente as suas capacidades de liderança e de comunicação.

Estas capacidades foram consideradas na nossa quarta questão de investigação, pelo que estudamos a correlação entre elas e o nível de discrepância verificado entre teoria e prática. Estes dados serão porventura passíveis de crítica, uma vez que admitimos ser limitado e permeável à subjectividade estudar uma variável através de uma só questão. No entanto, considerámos que valeria a pena conhecer a posição dos professores bibliotecários a este propósito, ainda que situemos as suas respostas ao nível da percepção.

Relativamente à sua capacidade de liderança, os professores bibliotecários inquiridos percebem-na de forma positiva, apesar de esta não se relacionar directamente com o seu nível médio de discrepância teoria/prática.

Esta relação verificou-se mais claramente no que diz respeito à percepção da capacidade de comunicar o valor da biblioteca escolar, onde se identifica uma tendência mais positiva nos professores bibliotecários que apresentam menor nível médio de discrepância teoria/prática.

Interessou-nos verificar ainda a relação entre o nível médio de discrepância teoria/prática e o grau de satisfação profissional. Apesar da subjectividade que possa estar subjacente a uma resposta sobre satisfação profissional (por esta implicar inúmeras variáveis que não foram aqui discriminadas) a grande parte dos respondentes percebe-a de forma positiva. Assim, e contrariamente às nossas expectativas iniciais, não se verifica que a satisfação profissional seja influenciada pelo nível de discrepância entre teoria e prática das funções dos professores bibliotecários.

## Propostas

O fomento do trabalho colaborativo e o ensino de competências informacionais, tecnológicas, digitais e mediáticas são as áreas nas quais se revela de forma mais evidente o “role conflict” (Shannon, 2002: em linha). Por outro lado, estas são reconhecidas como áreas de intervenção prioritária pelos autores estudados e pelos documentos orientadores analisados.

Como melhorar o trabalho colaborativo num contexto de escola ainda individualista? Consideremos dois dos desafios que Johnson (2002) apresenta ao professor bibliotecário: tornar-se essencial aos olhos de professores, alunos e órgãos decisores, fortalecendo o seu papel na escola, e tornar-se visível através da construção de um programa que responda às metas da escola. Relembremos os estudos de Oberg (2009) que nos mostram que nas escolas onde o programa é bem implementado verificam-se mudanças significativas como a presença de uma cultura colaborativa. Em consonância com vários autores, nomeadamente Todd (2001) e Ford (2004), a “evidence-based practice” parece-nos ser a chave para que o impacto do nosso trabalho seja visível. A recolha continuada e sistemática de evidências do impacto da biblioteca escolar nas várias dimensões do desenvolvimento educativo dos alunos é preconizada pelo MABE, apesar de ser uma prática ainda não implementada na medida do desejável. Porém, é nossa convicção que esta é a melhor forma que o professor bibliotecário possui para afirmar a importância do seu papel na escola.

Não esqueçamos que este papel também envolve liderar o processo de mudança (Todd, 2001; Zmuda e Harada, 2009). As suas funções respondem às prioridades da escola actual: o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico e o ensino de competências ao nível das novas literacias. O papel de líder surge, aliás, em quinto lugar na lista de papéis do professor bibliotecário enunciada no mais recente documento da AASL (2009). Apesar de alguns autores considerarem que a liderança é uma característica essencialmente inata, outra corrente defende que se trata de um conjunto de competências a serem trabalhadas, podendo o mesmo ser dito da capacidade de comunicação.

Mas estas propostas não se limitam às competências do professor bibliotecário. Cabe às direcções das escolas um maior envolvimento na criação de condições para que o trabalho do professor bibliotecário se efective e se traduza num impacto positivo para a escola, promovendo situações de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os docentes e outras equipas educativas, apostando em equipas multidisciplinares e com perfil para o trabalho da biblioteca escolar, apoiando os seus projectos.

Na nossa opinião, a tutela deve igualmente desempenhar um papel fundamental na melhoria das competências dos professores bibliotecários através da criação de oportunidades de formação no âmbito das novas tecnologias, das novas literacias e das competências de liderança e de comunicação. A RBE tem contribuído neste sentido, mobilizando os seus coordenadores interconcelhios para a promoção de acções de formação dirigidas aos professores bibliotecários das suas áreas de intervenção. A formação de professores devia incluir acções sobre o papel da biblioteca e do professor bibliotecário para colmatar o desconhecimento referido pelos nossos inquiridos.

Sendo nosso intuito contribuir para uma atitude reflexiva por parte dos professores bibliotecários e de outros agentes educativos sobre as funções do primeiro, esperamos ter alcançado este objectivo, pois temos convicção de que a reflexão conduzirá a melhores práticas.

Conscientes de que este estudo não se esgota aqui, seria interessante, em futuras investigações, estudar as percepções que os directores e os professores têm das funções do professor bibliotecário.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. N. (2009). *As crianças e a Internet: usos e representações, a família e a escola*. Acedido em 2-12-2010 em <http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/>
- American Association of School Librarians (1998). *Information Power: building partnerships for learning*. Chicago: ALA/AECT
- American Association of School Librarians (2007). *Standards for the 21<sup>st</sup>-century learner*. Acedido a 10-09-2010 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/guidelinesandstandards/learningstandards/standards.cfm>
- American Association of School Librarians (2009). *Empowering learners: guidelines for school library media programs*. Chicago: AASL
- American Association of School Librarians (2009). *Standards for the 21<sup>st</sup>-century learner in action*. Chicago: AASL
- Australian School Library Association (ALIA) (2002). *Standards of Professional Excellence for Teacher Librarians*. Acedido a 1-07-2010 em <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm>
- Bell, Judith (1997). *Doing your research Project: a guide for first time researchers in education and social science*. Philadelphia: Open University Press
- Canário, R., Barroso, C., Oliveira, F. e Pessoa, A.M. (1994). *Mediatecas Escolares. Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casey, Susan (1999). *Theory – where is my reality?*. In HAYCOCK, Ken (1999). *Foundations for effective school library media programs*. Libraries Unlimited. Acedido a 12-06-2010 em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/2596/artigofoundations.pdf>

- 
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital*. Acedido em 2-01-2011 em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PT:PDF>
- Dias, Maria de Fátima (2007). *Bibliotecas Escolares: história e actualidade* (Tese de Mestrado). Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Eisenberg (2002). *This man wants to change your job*. *School Library Journal*, v. 48 n° 9 p. 46-50
- Fernandes, António José (2002). *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos*. Porto: Porto Editora
- Ford, Mike (2004). *How your media center can make a difference*. *School Library Journal*. Acedido em 20-01-2010 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA387211.html>
- Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta
- Henri, James; Boyd, Suzette (2002). *Teacher librarian influence: principal and teacher librarian perspectives*. *School Libraries Worldwide*, volume 8, n°2, 1-17. Acedido a 02-05-2010 em [http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/2596/Artigo\\_forum.pdf](http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/2596/Artigo_forum.pdf)
- International Association of School Librarianship (IASL) (1993). *Declaração política sobre as bibliotecas escolares*. Acedido a 20-07-2010 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl\\_declaracao.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=iasl_declaracao.pdf)
- International Federation of Library Association (IFLA) (1995). *Bibliotecários Escolares: Linhas de Orientação para os Requisitos de Competências*. Relatório profissional da IFLA n°41. Acedido a 20-07-2010 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=Competencias.pdf>
- International Federation of Library Association (2000). *Manifesto da Unesco para as Bibliotecas Escolares*. Acedido a 20-07-2010 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto\\_be\\_unesco.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=manifesto_be_unesco.pdf)
- Johnson, Dough (2002). *The seven most critical challenges that face our profession*. *Teacher-Librarian*, May/June. Acedido em 12-02-2011 em <http://www.doug-johnson.com/dougwri/seven-most-critical-challenges-that-face-our-profession.html>

- 
- Kearney (2000). *Curriculum Partner: redefining the role of the school library media specialist*. London: Greenwood Press
- Lance, Keith; Rodney, Marcia; Hamilton-Pennel, Christine (2005). *The Illinois Study: powerful libraries make powerful learners*. Illinois: Illinois School Library Media Association. Acedido em 10-02-2011 em <http://www.alliancelibrarysystem.com/IllinoisStudy/TheStudy.pdf>
- Lima, Jorge Ávila de; Pacheco, José Augusto (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- McCracken, Anne (2000). *School library media specialists' perceptions of practice and importance of roles described in information power*. American Association of School Librarians. Acedido a 20-07-2010 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume42001/mccracken.cfm>
- Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. Acedido em 3-01-2011 em [http://www.min-edu.pt/data/docs\\_destaquas/programa\\_educacao\\_2015.pdf](http://www.min-edu.pt/data/docs_destaquas/programa_educacao_2015.pdf)
- Modelo de Auto-Avaliação das Bibliotecas Escolares* (2010). Lisboa: Ministério da Educação, Rede de Bibliotecas Escolares
- Moreira, João Manuel (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Oberg, Dianne (2009). *Libraries in schools: essential contexts for studying organizational change and culture*. *Library Trends*, volume 58, number 1. Acedido em 3-01-2011 em [http://muse.jhu.edu/journals/library\\_trends/v058/58.1.oberg.html](http://muse.jhu.edu/journals/library_trends/v058/58.1.oberg.html)
- Para uma gestão integrada das bibliotecas no agrupamento* (2010). Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 20-07-2010 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=266&fileName=gestao\\_be.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=266&fileName=gestao_be.pdf)
- Plano Tecnológico: uma estratégia de crescimento com base no conhecimento, tecnologia e inovação. (s.d.). Acedido em 10-11-2010 em <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf>
- Pires; E. L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Asa
- Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho. Acedido a 20-07-2010 em [http://min-edu.pt/np3content/?newsId=3998&fileName=portaria\\_756\\_2009.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=3998&fileName=portaria_756_2009.pdf)

- 
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon (vol.9, nº5). NCB University Press. Acedido em 2-11-2010 em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc van (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva
- Shannon, Donna (2002), *The Education and Competencies of School Library Media Specialists: A Review of the Literature*. American Association of School Librarians. Acedido em 20-07-2010 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume52002/shannon.cfm>
- Schreier, Bev (2002). *The changing role of the teacher librarian in the 21st century*. University of Saskatchewan. Acedido em 3-11-2010 em <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/scheierer/scheierer.htm>
- Small, Ruth; Snyder, Jamie; Parker, Katie (s.d.). *The impact of New York's school libraries on student achievement and motivation: phase I*. School Library Media Resources. Acedido em 10-02-2011 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume12/small.cfm>
- Stripling, Barbara (1996) "*Quality in school library media programs: focus on learning*", Library Trends. Acedido em 1-07-2010 em [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_n3\\_v44/ai\\_18015827/print?tag=artBody;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827/print?tag=artBody;coll)
- Todd, Ross (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries: Knowledge space, not information place Connections, not collections Actions, not positions Evidence, not advocacy*. School Libraries Online (International Association of School Librarianship). Acedido em 2-10-2010 em <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>
- Todd, Ross (2002) "*School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice*". 68th IFLA Council and General Conference August.. Acedido a 1-07-2010 em <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf>
- Todd, Ross (2008) "*The evidence-based manifesto for school librarians*". School Library Journal. Acedido a 1-07-2010 em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6545434.html>

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

Zmuda, A.; Harada, Violet (2008). *Librarians as learning specialists: meeting the learning imperative for the 21<sup>st</sup> century*. Westport: Libraries Unlimited



## APÊNDICES



**I****Pedido de colaboração ao Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares**

Exma. Senhora

Dra. Maria João Filipe

O meu nome é Cláudia Santos, sou professora bibliotecária em Viana do Castelo e aluna do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta.

No âmbito da minha dissertação de mestrado, pretendo levar a cabo um estudo de natureza descritiva sobre as percepções dos professores bibliotecários relativamente ao seu papel nas escolas.

A população-alvo do estudo será o conjunto de professores bibliotecários da zona Norte (área educativa correspondente à DREN). Na impossibilidade de inquirir a totalidade da população em estudo, recorrerei à técnica da amostragem estratificada, pelo que venho solicitar ao Gabinete as seguintes informações:

- quais as áreas de coordenação interconcelhia da zona norte (e que concelhos compreendem);
- respectivos coordenadores interconcelhios e seus contactos;
- quantos professores bibliotecários existem por cada área de coordenação interconcelhia.

No caso de ser necessário um pedido mais formal, a minha orientadora de dissertação, a Doutora Ana Isabel Vasconcelos, mostrou-se disponível para escrever uma carta de apresentação do estudo.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para outros esclarecimentos que vos pareçam necessários sobre este projecto de investigação.

Respeitosos cumprimentos,

Cláudia Santos

Professora bibliotecária da Escola Secundária de Santa Maria Maior

**II****Autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular**

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0204300001, com a designação O Papel do Professor Bibliotecário: Percepções e Práticas, registado em 06-04-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

a) Sugere-se que a variável tempo de serviço seja aberta, de modo a permitir tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após inquirição.

Observações:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Cláudia Susana Vieira Santos

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

### III

#### Questionário

## O Papel do Professor Bibliotecário: Percepções e Práticas - Parte I

O presente questionário tem como objectivo recolher dados que permitam a análise das percepções dos professores bibliotecários relativamente ao seu papel na escola.

Esta primeira parte do questionário inclui duas secções. A secção A pretende definir o perfil dos professores bibliotecários inquiridos. Na secção B, é-lhe apresentado um conjunto de funções a desempenhar pelos professores bibliotecários. Deverá classificar estas funções em termos da importância que lhes atribui.

Asseguramos o anonimato e a confidencialidade das respostas. O sucesso deste trabalho depende da sua colaboração. Agradecemos, por isso, toda a disponibilidade demonstrada.

\*Obrigatório

### A. Perfil do Professor Bibliotecário

1. Data de Nascimento: \* (Utilize o formato: aaaa-mm-dd.)

2. Anos de experiência como coordenador de biblioteca escolar ou professor bibliotecário: \* (Não contabilize o presente ano lectivo).

- 0-3 anos
- 4-7 anos
- 8-11 anos
- mais de 12 anos

3. Formação na área das bibliotecas escolares: \* (Não contabilize o presente ano lectivo. Pode assinalar mais do que uma opção).

- 3.1. Formação académica (doutoramento, mestrado ou pós-graduação) na área da Gestão da Informação, Ciências Documentais, Bibliotecas Escolares ou Mediação de Leitura.
- 3.2. Formação contínua na área da Gestão da Informação, Ciências Documentais, Bibliotecas Escolares ou Mediação de Leitura.
- 0-50 horas
- 50-100 horas
- 100-300 horas
- mais de 300 horas

Continuar »

## B. Grau de importância atribuída às funções do professor bibliotecário

Nesta secção, apresenta-se uma lista de funções inerentes ao cargo de professor bibliotecário. Que importância atribui a essas funções? Considere o 1 "o menos importante" e o 5 "o mais importante".

1. Organização e promoção de actividades que incentivem à leitura. \*

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

2. Organização e promoção de actividades que incentivem ao desenvolvimento de competências de escrita. \*

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

3. Promoção de actividades de formação de utilizadores para professores no sentido de motivar para o uso da(s) BE. \* (Exemplos: dar a conhecer o fundo documental e a sua forma de organização, os espaços e os serviços da biblioteca; ensinar a pesquisar no catálogo, etc.)

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

4. Promoção de actividades de formação de utilizadores para alunos no sentido de motivar para o uso da(s) BE. \* (Exemplos: dar a conhecer o fundo documental e a sua forma de organização, os espaços e os serviços da biblioteca; ensinar a pesquisar no catálogo, etc.)

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

5. Disponibilização de planos de sessões de trabalho ou de materiais de apoio que permitam aos professores dinamizarem actividades orientadas pela(s) BE. \*

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

6. Desenvolvimento de planos de trabalho integrados nas áreas curriculares ou em projectos específicos que promovam a aquisição de competências tecnológicas e digitais. \* (Exemplo: ensinar a produzir um e-book a apresentar como produto final do trabalho realizado em Área Projecto.)

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

7. Participação no desenvolvimento de valores de cooperação, autonomia e responsabilidade nos alunos. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

8. Análise dos programas curriculares com vista à integração da biblioteca escolar nas planificações das diferentes disciplinas. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

9. Identificação de necessidades de informação dos alunos em colaboração com os departamentos curriculares/áreas disciplinares. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

10. Articulação com os professores para desenvolver projectos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), do Plano Tecnológico da Educação (PTE), do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) ou outros. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

11. Elaboração de um programa de apoio às Áreas Curriculares não Disciplinares em colaboração com os respectivos professores. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

12. Trabalho com os Serviços de Apoio Educativo para apoiar os docentes de Educação Especial. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

13. Participação no PTE para promover a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no contexto curricular. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

14. Implementação de projectos ou organização de actividades culturais em parceria com alunos, professores, outros elementos da comunidade educativa ou parceiros externos. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

15. Promoção de actividades de apoio curricular a alunos/grupos/turmas. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

16. Produção de materiais pedagógicos ou colaboração com professores na produção dos mesmos. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

17. Promoção da comunicação e do trabalho sistemático com os órgãos de gestão (Director, Conselho Pedagógico). \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

18. Revisão e proposta de reformulação dos documentos institucionais (Regulamento Interno da escola, Regimento Interno da BE, Política de Desenvolvimento Documental), adequando os seus objectivos às metas educativas da escola. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

19. Recurso a diferentes tipos de ferramentas (web, plataformas de aprendizagem ou outros dispositivos da web 2.0) para incentivar o diálogo e desenvolver processos formativos e criativos com os alunos. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

20. Levantamento das competências de informação inerentes a cada área disciplinar com vista à definição de um currículo de competências de informação transversais. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

21. Incentivo à inserção do ensino e do treino contextualizado de competências de informação nas áreas curriculares. \* (Exemplo: ensinar os alunos a avaliar páginas web no contexto de um trabalho de pesquisa que estejam a realizar para determinada disciplina.)

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

22. Colaboração na concepção e dinamização de actividades de educação para os media. \*

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

23. Produção e disponibilização de materiais informativos e de apoio à adequada utilização da colecção e da Internet. \* (Exemplo: tutoriais de apoio à pesquisa no catálogo da biblioteca.)

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

24. Formação para alunos e professores sobre os problemas éticos e legais associados ao acesso, avaliação e uso da informação e das tecnologias. \* Exemplo: sessões de formação sobre direitos de autor, liberdade intelectual, etc.

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

25. Gestão dos recursos humanos afectos à(s) BE, atribuindo-lhes funções específicas. \*

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

26. Participação no desenvolvimento profissional dos membros da equipa da(s) BE. \* (Exemplo: sessões de formação informais ministradas pelo professor bibliotecário aos elementos da equipa.)

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

27. Garantia de igualdade de acesso aos recursos de informação e às actividades promovidas pela(s) BE. \*

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

28. Implementação de uma Política de Desenvolvimento da Colecção orientadora das práticas de avaliação da colecção, do desbaste, da selecção e da aquisição de recursos. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29. Catalogação, classificação e indexação de documentos. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

30. Avaliação dos recursos, das instalações, dos equipamentos e dos serviços da(s) BE. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

31. Medição do impacto da(s) BE no nível de desempenho dos alunos. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

32. Utilização de evidências para reajustar objectivos do Plano de Acção e construir o Plano Anual de Actividades. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

33. Realização de acções de marketing (divulgação de recursos de informação, de serviços e de actividades). \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

34. Investimento no próprio desenvolvimento profissional através da formação contínua e/ou académica. \*

| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

35. Participação em comunidades de prática. \* Exemplo: reuniões/encontros do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) das Bibliotecas Municipais.

|                       |                       |                       |                       |                       |  |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |  |

A Parte I do questionário terminou. Em breve ser-lhe-á enviada a Parte II. Obrigada novamente pela sua colaboração. Utilize esta caixa para escrever algum comentário que considere pertinente. Para submeter o questionário, clique no botão ENVIAR.

|   |
|---|
| <div data-bbox="229 633 1043 904"></div>  |
| <input type="button" value="« Anterior"/> <input type="button" value="Enviar"/> |







17- Revê e propõe a reformulação dos documentos institucionais - regulamento Interno da Escola (parte relativa à BE), Regimento Interno da BE, Política de Desenvolvimento Documental - , adequando os seus objectivos às metas educativas da escola. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

18- Recorre a diferentes tipos de ferramentas (Web, plataformas de aprendizagem ou outros dispositivos da Web 2.0) para incentivar o diálogo e desenvolver processos formativos e criativos com os alunos. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

19- Procede ao levantamento das competências de informação inerentes a cada área disciplinar com vista à definição de um currículo de competências de informação transversais. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

20. Incentiva à inserção do ensino e do treino contextualizado de competências de informação nas áreas curriculares. \* (Exemplo: ensinar os alunos a avaliar páginas web no contexto de um trabalho de pesquisa que estejam a realizar para determinada disciplina.)

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

21. Colabora na concepção e dinamização de actividades de educação para os media. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

22. Produz e disponibiliza materiais informativos e de apoio à adequada utilização da colecção e da Internet. \* (Exemplo: tutoriais de apoio à pesquisa no catálogo da biblioteca.)

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

23. Ministra formação a professores e alunos sobre os problemas éticos e legais associados ao acesso, avaliação e uso da informação e das tecnologias. \* (Exemplo: sessões de formação sobre direitos de autor, liberdade intelectual, etc.)

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

24. Gere os recursos humanos afectos à(s) BE, atribuindo-lhes funções específicas. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

25. Participa no desenvolvimento profissional dos elementos da equipa da(s) BE. \* (Exemplo: sessões de formação informais ministradas pelo professor bibliotecário aos elementos da equipa.)

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

26. Garante a igualdade de acesso aos recursos de informação e às actividades promovidas pela(s) BE. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

27. Implementa uma Política de Desenvolvimento da Colecção orientadora das práticas de avaliação da colecção, do desbaste, da selecção e da aquisição de recursos. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

28. Assegura a catalogação, classificação e indexação dos documentos. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

29. Procede à avaliação dos recursos, das instalações, dos equipamentos e dos serviços da(s) BE. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

30. Mede o impacto da(s) BE no nível de desempenho dos alunos. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

31. Utiliza evidências para reajustar os objectivos do Plano de Acção e construir o Plano Anual de Actividades. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

32. Realiza acções de marketing (divulgação de recursos de informação, de serviços e de actividades). \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

33. Investe no seu próprio desenvolvimento profissional através da formação contínua e/ou académica. \*

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

34. Participa em comunidades de prática. \* (Exemplo: reuniões/encontros do Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) das Bibliotecas Municipais).

|       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |        |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| Nunca | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sempre |

Continuar »

## D. Dados Adicionais

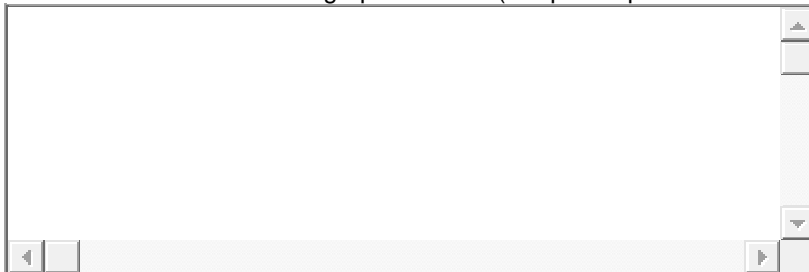
1. Tendo em conta a sua experiência como professor bibliotecário, como se auto-avalia relativamente aos seguintes aspectos? \*

|  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1.1. Capacidade de liderança               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 1.2. Capacidade de comunicar o valor da BE | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 1.3. Satisfação profissional               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

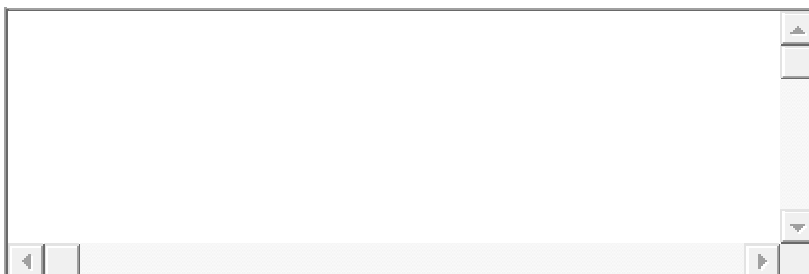
2. Que obstáculos encontra na implementação das acções que se propõe realizar como professor bibliotecário na sua escola/agrupamento? \* (Responda preferencialmente com tópicos.)



3. Que factores promovem a expansão do seu papel e o sucesso da sua actuação como professor bibliotecário na sua escola/agrupamento? \* (Responda preferencialmente com tópicos.)



O questionário terminou. Obrigada novamente pela sua colaboração. Utilize esta caixa para escrever algum comentário que considere pertinente. Para submeter o questionário, clique no botão ENVIAR.



« Anterior    Enviar »